



GOBERNANZA Y POLITICAS PUBLICAS PARA LA EDUCACION EN EL CONTEXTO CHILENO

Margarita Aravena Gaete
Mario Martín Bris
(Coordinadores)



Ariadna
ediciones

Gobernanza y Políticas Públicas para la educación en el contexto chileno

Margarita Aravena Gaete
Mario Martín Bris
(Coordinadores)



Universidad de Alcalá. España
Cátedra Iberoamericana de Educación OEI-UAH

Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Secretario General OEI

Mariano Jabonero Blanco

Director de la Cátedra Iberoamericana
de Educación de la OEI y UAH

Mario Martín Bris

Coordinadores Programa

Margarita Aravena Gaete

Mario Martín Bris

Santiago de Chile, septiembre 2024

Primera edición

ISBN: 978-956-6276-40-1

Gestión editorial: Ariadna Ediciones

<http://ariadnaediciones.cl/>

<https://doi.org/10.26448/ae9789566276401.116>

Portada, diseño y diagramación: Matías Villa Juica.

Obra bajo Licencia Creative Commons



Ariadna Ediciones postula y/o indexa su producción en Repositorio ANID (solo proyectos con folios FONDECYT u otras agencias de financiamiento chilenas), Book Citation Index (sólo en inglés), ProQuest, OAPEN, ZENODO, HAL Archives Ouvertes, DOAB, Digital Library of the Commons, SSOAR, Open Library (Internet Archive) Catalogue du Système Universitaire de Documentation (SUDOC, Francia); UBL (Universidad de Leipzig).

Impreso en Talleres Gráficos LOM.

Índice

Introducción	7
Elementos de micropolítica para la Acreditación Institucional del subsistema universitario desde la Dimensión de Docencia y Resultados del Proceso Formativo en Chile <i>Alejandro Pérez Carvajal, Carla Förter Marín</i>	11
Códigos para la comprensión de la educación no sexista en enseñanza técnica como aporte a las políticas públicas <i>Ángela Tamayo Pastén, María Gabriela Huidobro</i>	21
Desarrollo de las habilidades superiores en las políticas públicas chilenas <i>Carlos Muñoz-Sánchez, Margarita Aravena-Gaete, Segundo Muñoz Sánchez</i>	53
La innovación docente en la formación de postgrado desde las políticas públicas chilenas <i>Damarys Roy Sadradín, Margarita Aravena-Gaete</i>	61
Importancia de la caracterización del perfil del estudiante de un magister profesionalizante <i>Eliana Schmitt Bernal, Margarita Aravena Gaete</i>	73
Las habilidades sociales de jóvenes que ingresan a estudiar programas de formación inicial docente <i>Emilio Rodríguez Macayo, Margarita Ercilia Aravena Gaete, David Alfredo Ruete Zúñiga</i>	83
El profesor universitario, agente primordial de la transformación de los aprendizajes mediados por la tecnología <i>Juan Pablo Catalán Cueto</i>	97

La evaluación docente: necesidades de formación docente en los actores implicados en el proceso. Un estudio de caso en Chile <i>Karla Lorena Almonacid Barria</i>	109
La evaluación de competencias como mecanismo de aseguramiento de calidad de los procesos formativos: una experiencia de un instituto profesional de Chile <i>Marco Antonio Peña Molina</i>	129
Orientaciones políticas de la comisión nacional de acreditación en relación a la calidad docente y el proceso de formación en universidades y Centros de Formación Técnica-IP <i>María Isabel González Lagos</i>	149
La gestión del conocimiento como herramienta de transformación en instituciones educativas de educación superior <i>Miguel Vera-Sánchez</i>	163
Política de bilingüismo: una mirada a la realidad del contexto chileno <i>Tulio Barrios Bulling</i>	173
Impacto de la política de aseguramiento de calidad en las instituciones de educación superior nicaragüense: El caso de la acreditación institucional efectuada en el período 2021-2023 <i>Maribel Duriez González</i>	197
Déficit de docentes: una realidad desde la visión desde la juventud y los alcances a la política pública <i>Francisco Gárate Vergara</i>	215
Gobernanza y equidad de género en la educación superior <i>Cecilia Marambio Carrasco</i>	233
Sobre las Autoras y Autores	249

Introducción

Este libro se origina del programa postdoctoral Gobernanza y Políticas Públicas en la Educación Superior versión 2022-2023 de la Universidad de Alcalá de España (UAH) con la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI), el cual fue impartido de manera sincrónica y presencial con la participación de doctoras y doctores chilenos, español y nicaragüense. Con desempeño en distintas universidades públicas y privadas a lo largo de la región de Latinoamérica y con gran mayoría de actividad académica e investigativa en Chile. Estos doctores y doctoras investigadoras, por medio de estos escritos describen y proponen propuestas concretas y realistas sobre la Gobernanza y Políticas Públicas en la Educación.

Este libro integra 15 capítulos, que son escritos por las y los distintos investigadores, quienes desean plasmar sus experiencias y estudios asociados a los tópicos sobre gobernanza y políticas públicas. A continuación, se desglosan cada uno de ellos:

El Capítulo 1: **Elementos de micropolítica para la Acreditación Institucional del subsistema universitario desde la Dimensión de Docencia y Resultados del Proceso Formativo en Chile**, de la autoría de Alejandro Pérez Carvajal y Carla Förter Marín. Aporta un análisis de los elementos centrales de la Dimensión de Docencia y Resultados del Proceso Formativo desde los intereses plausibles que puedan surgir en el análisis micropolítico, en función de los intereses de las universidades frente a un proceso de acreditación institucional.

El Capítulo 2: **Códigos para la comprensión de la educación no sexista en enseñanza técnica como aporte a las políticas públicas**, de las autoras Ángela Tamayo Pastén y María Gabriela Huidobro, se centra en identificar los códigos que subsumen los discursos del habla de la comunidad docente respecto de la educación no sexista en la cotidianidad de su práctica pedagógica en enseñanza técnica en un colegio industrial de la Región Metropolitana en Chile

El Capítulo 3: **Desarrollo de las habilidades superiores en las políticas públicas chilenas**, de autoría de Carlos Muñoz-Sánchez, Mar-

garita Aravena-Gaete y Segundo Muñoz Sánchez, aborda el desarrollo de las habilidades superiores en las políticas públicas chilenas, en el cual describes la importancia del Ministerio de Educación en estas materias, con el fin de aportar al ámbito educativo.

El Capítulo 4: **La innovación docente en la formación de postgrado desde las políticas públicas chilenas**, de las autoras Damarys Roy Sadradín y Margarita Aravena-Gaete, describe el aporte de la formación de postgrado desde las políticas públicas chilenas, a través de la percepción de la formación de los egresados del Magister en Docencia para la Educación Superior de la universidad Andrés Bello.

El Capítulo 5: **Importancia de la caracterización del perfil del estudiante de un magister profesionalizante**, de las autoras Eliana Schmitt Bernal y Margarita Aravena Gaete, caracteriza el perfil del estudiante del Magister Profesionalizante Gestión Pedagógica – Curricular y Proyectos Educativos modalidad presencial en la sede de Viña del Mar observando las cohortes 2018 a la 2021 con la finalidad enriquecer la propuesta pedagógica del programa.

El Capítulo 6: **Las habilidades sociales de jóvenes que ingresan a estudiar programas de formación inicial docente**, con autoría de Emilio Rodríguez Macayo, Margarita Ercilia Aravena Gaete y David Alfredo Ruete Zúñiga, describe sobre la importancia de las habilidades sociales en los jóvenes que ingresan a la carrera inicial docente, por otra parte, entrega los resultados de un instrumento, lo que sustenta las habilidades.

El Capítulo 7: **El profesor universitario, agente primordial de la transformación de los aprendizajes mediados por la tecnología**, del autor, Juan Pablo Catalán Cueto, se focaliza en la innovación y el uso de recursos para el aprendizaje mediado por tecnología para la actualización de las competencias pedagógicas de los docentes, mediante una metodología de análisis documental a través de la revisión del estado del arte.

El Capítulo 8: **La evaluación docente: necesidades de formación docente en los actores implicados en el proceso. Un estudio de caso en Chile**, de la autora Karla Lorena Almonacid Barria, describe las necesidades profesionales de los docentes cuando elaboran su portafolio docente, se aplicó una entrevista estructurada a 415 académicos de enseñanza básica y media que estaban elaborando este portafolio con el fin de identificar las instancias de desarrollo.

El Capítulo 9: **La evaluación de competencias como mecanismo de aseguramiento de calidad de los procesos formativos: una experiencia de un instituto profesional de Chile**, del autor Marco Antonio Peña Molina, se centra en el diseño curricular basado en competencias

que la Institución adopta es una respuesta pertinente a este tipo de requerimiento social que se explicita en las políticas educativas y que se cautela por medio del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

El Capítulo 10: **Orientaciones políticas de la comisión nacional de acreditación en relación a la calidad docente y el proceso de formación en universidades y Centros de Formación Técnica-IP**, de la autora María Isabel González Lagos se focaliza en establecer comparaciones de los nuevos estándares de calidad entregados por la Comisión Nacional de acreditación (CNA) criterios 1 y 2 entre las universidades y los institutos profesionales y centros de formación técnica.

El Capítulo 11: **La gestión del conocimiento como herramienta de transformación en instituciones educativas de educación superior**, del autor, Miguel Vera-Sánchez, Identifica la Gestión del Conocimiento reconociéndose como una herramienta dinámica y fundamental para la transformación institucional, contribuyendo directamente al progreso y éxito organizacional. A través del diseño e implementación de estrategias adecuadas, esta gestión permite transformar la información en conocimiento

El Capítulo 12: **Política de bilingüismo: una mirada a la realidad del contexto chileno**, el autor Tulio Barrios Bulling, busca desde la óptica de los jefes de departamento de inglés y encargados de bilingüismo de los colegios municipales de la comuna de Las Condes en Santiago de Chile, responder variadas interrogantes, asociadas al logro de la competencia lingüística.

El Capítulo 13: **Impacto de la política de aseguramiento de calidad en las instituciones de educación superior nicaragüense: El caso de la acreditación institucional efectuada en el período 2021-2023**, de la autora Maribel Duriez González,

El Capítulo 14: **Déficit de docentes: una realidad desde la visión desde la juventud y los alcances a la política pública**, del autor Francisco Gárate Vergara, este escrito aborda el déficit de docentes en Chile desde la perspectiva de las y los jóvenes, sus aspiraciones profesionales y las políticas públicas relacionadas. A pesar de los esfuerzos por incentivar carreras pedagógicas, la matrícula ha disminuido debido a factores como la percepción social negativa de la docencia, condiciones laborales adversas y altos niveles de deserción en los primeros años de ejercicio.

El Capítulo 15: **Gobernanza y equidad de género en la educación superior**, de la autora Cecilia Marambio Carrasco, señala que la gobernanza de la educación superior es crucial para la formación inclusiva

porque integra políticas públicas que fomentan la igualdad de género. Estas promueven ambientes seguros, calidad educativa y una participación equitativa en la investigación, el desarrollo académico y la vida social para garantizar que todos tengan los mismos derechos y oportunidades.

Finalmente, estos capítulos aportan desde la gobernanza, sino que también proponen propuesta de políticas públicas a nivel de educación, por ejemplo: acreditación, evaluación por competencias, desarrollo de habilidades superiores, competencias lingüísticas, innovación, desarrollo profesional, por nombrar algunas, por lo tanto, esta obra será un insumo de consulta para aquellos que requieran de información relacionado con este tema en cuestión.

Margarita Aravena Gaete

Mario Martín Bris

Coordinadores

Elementos de micropolítica para la Acreditación Institucional del subsistema universitario desde la Dimensión de Docencia y Resultados del Proceso Formativo en Chile

Alejandro Pérez Carvajal

Carla Förter Marín

Introducción

Las Universidades en Chile a partir del año 2023 deberán diseñar sus procesos de acreditación en función de los Criterios y Estándares de Calidad planteados en la Ley 21.091, a partir de cinco dimensiones establecidas en la Resolución Núm. DJ 253-4 exenta - Santiago, 16 de septiembre de 2021. Estas dimensiones expresan las distintas áreas e intereses para el desarrollo de las políticas institucionales y/o micropolíticas al interior de cada centro universitario donde se aprecia la de docencia y resultados del proceso de formación; gestión estratégica y recursos institucionales; aseguramiento interno de la calidad; vinculación con el medio y por último la dimensión de investigación, creación y/o innovación.

Para cada dimensión la normativa expresa sus propios criterios y estándares. Para este estudio, en particular ahondaremos en los elementos centrales para la acreditación institucional que tienen relación con la dimensión de la Docencia y Resultados del Proceso Formativo. Esta dimensión evalúa la función formativa esencial, que asegura la calidad de la formación de las y los estudiantes de todos los programas a través de políticas y mecanismos institucionales acordes al modelo educativo” (Resolución Núm. DJ 253-4,2021, p.2). Asegurar la calidad de la formación de las y los estudiantes de todos los programas implica tener una mirada multifactorial de los procesos que permiten la gestión de la docencia y en particular

de sus resultados, ya que el ejercicio docente materializa los procesos de enseñanza aprendizaje, los diseños curriculares y su implementación, la progresión académica y la investigación e innovación desde un enfoque de mejora continua (Pérez et al., 2018).

La misma dimensión menciona que se “requiere dar cuenta de un cuerpo académico dedicado, con calificaciones académicas y profesionales, y, asimismo, de procedimientos curriculares para el diseño, implementación y actualización de los programas de estudio, todo en consistencia con la oferta formativa” (R. N.º. DJ253-4, 2021, p.3). Por tanto, pretender un cuerpo académico calificado implica, no solo calidad docente, si no que destacarse en su disciplina y realizar investigación que permita tributar en el perfil de egreso de los estudiantes.

Acreditación Institucional

Con la promulgación de la Ley 20.129 sobre Aseguramiento de la Calidad (2006) en Chile, se generaron las condiciones para la acreditación a nivel institucional, de carreras y de programas de postgrado. Las acreditaciones referidas a las universidades en Chile han permitido dar progreso a la evolución del sistema de aseguramiento de la calidad y con ello a la mejora continua del sector (Salazar y Leihy 2013). Los hitos que han marcado esta evolución dan cuenta de su relevancia para el país respecto de fortalecer el sistema de educación superior (Espinoza et al., 2019).

La entrada en vigor de la nueva Ley de Educación Superior (Ley 21.091) el año 2018 dispone que la acreditación institucional es obligatoria a contar del 1 de enero de 2020 y sus criterios y estándares para la acreditación institucional desde el 1 de octubre del 2023 según información del Ministerio de educación de Chile. Por lo cual, entran en vigor las cinco dimensiones con sus respectivos criterios y estándares de calidad de la Comisión Nacional de Acreditación.

Elementos de Micropolítica para la acreditación

El análisis de la micropolítica es un enfoque que coloca su atención en la dimensión política de la organización educativa. Se ha trabajado fundamentalmente a nivel de las organizaciones escolares, caracterizando desde su interior la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder (Bardisa, 1997). Desde este enfoque se ponen al descubierto aspectos importantes de la vida de la escuela: la existencia del

conflicto interno, el entramado de relaciones de poder entre los diversos actores de la institución y las estrategias expresas o tácitas de los grupos de interés (de Puellas, 1997).

Por tanto, el análisis micro político puede realizarse a nivel organizacional en todo centro educativo donde se aprecien intereses de sus actores para el desarrollo de las políticas institucionales, tanto a nivel de sistema escolar como de educación superior. El análisis micro político se caracteriza por colocar en juego las estrategias para la toma de decisiones de sus líderes desde una perspectiva organizacional (García, 2010).

En este caso se analizarán los elementos centrales de la Dimensión de Docencia y Resultados del Proceso Formativo desde los intereses plausibles que puedan surgir en el análisis micropolítico, en función de los intereses de las universidades frente a un proceso de acreditación institucional.

Criterios y Estándares de Calidad de la dimensión de Docencia y de los resultados del proceso formativo

Los criterios y estándares de calidad de la dimensión de docencia y de los resultados del proceso formativo se encuentran definidos en la misma resolución (DJ253-4, 2021) donde se pueden consignar los cuatro criterios que señalan lo siguiente¹:

Criterio 1: Modelo Educativo y Desarrollo Curricular: tiene por objeto la formulación del modelo educativo y/o formativo – pedagógico – de carácter curricular, encargado de definir y orientar las principales características, principios y objetivos de los programas académicos de la institución. Asimismo, define el diseño e implementación curricular y sus procedimientos académicos que llevarán a cabo las universidades, a través de las carreras y/o programas conducentes a títulos y grados académicos.

Criterio 2: Procesos de Enseñanza y Aprendizaje: se encarga del diseño de estrategias e implementación de los programas de enseñanza y aprendizaje para las carreras y programas académicos, donde juegan un rol fundamental los docentes y profesionales del área. Provee las condiciones necesarias para el logro del perfil de egreso por parte de las y los estudiantes, considerando los requerimientos de la sociedad y del mundo del trabajo, en los distintos niveles, a partir de los programas conducentes a títulos y grados académicos, y sus distintas modalidades.

1 La definición de cada criterio considera los aspectos declarados en la normativa. Además de algunas ideas de los propios autores.

Criterio 3: Cuerpo Académico: los docentes y profesionales requieren de la dedicación para el desarrollo de sus tareas y las credenciales académicas y de investigación, además de las profesionales para la ejecución y el desarrollo del proceso formativo de enseñanza y aprendizaje de toda la oferta educativa de la institución en sus diversas áreas de desarrollo.

Criterio 4: Investigación, Innovación Docente para la Mejora del Proceso formativo: las universidades promueven y desarrollan acciones y proyectos de investigación y/o innovación sobre su experiencia docente con la finalidad de impactar positivamente en el proceso formativo de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, en lo disciplinar, en las competencias profesionales y en el desarrollo pedagógico, de acuerdo con el proyecto académico institucional.

Los cuatro criterios están acompañados de niveles de desempeño: nivel 1, 2 y 3 que delimitan el desarrollo del criterio a nivel institucional, con la finalidad de profundizar sus alcances. El nivel 1 es el más completo para cada criterio; el nivel 2 supone un avance importante y el nivel 3 considera elementos fundamentales en la implementación de un criterio determinado.

Señalados los elementos articuladores de la dimensión que incorpora los criterios que establece la normativa, y sus niveles de desarrollo, el escenario de acreditación institucional en Chile y los elementos de micropolítica, se plantea una interrogante que proporcione componentes para su implementación ¿Cuáles son los elementos de micropolítica que relevan la acreditación institucional del subsistema universitario desde la Dimensión de Docencia y Resultados del Proceso Formativo en Chile?

El objetivo de este artículo es identificarlos elementos de micropolítica que las universidades desde sus definiciones relevan como fundamentales, desde la Dimensión de Docencia y Resultados del Proceso Formativo para la acreditación institucional.

Metodología

La investigaciones de carácter cualitativa (Catalán, 2021), que se desarrolla a través de un estudio documental a partir de fuentes directas e indirectas, de tal forma responder al objetivo planteado: identificarlos elementos de micropolítica que las universidades desde sus definiciones, relevan como fundamentales, a partir de la Dimensión de Docencia y Resultados del Proceso Formativo para la acreditación institucional.

Las fuentes directas consideran la Ley 21.091 sobre Educación Supe-

rior, el documento normativo sobre la resolución que aprueba los criterios y estándares de calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario (Resolución Núm. DJ 253-4 exenta- Santiago, 16 de septiembre de 2021) y los documentos de la Comisión Nacional de Acreditación CNA; y las indirectas revisan referencias bibliográficas de los últimos años.

Además, incorpora algunas entrevistas de autoridades universitarias a partir de un cuestionario elaborado para conocer sus apreciaciones sobre el desarrollo de estos criterios a partir de la experiencia en procesos de acreditación recientes. Por lo anterior, se ha realizado un tratamiento de la información documental, partiendo desde su recolección, análisis y codificación de conceptos claves para lograr una apreciación más profunda (Flick, 2012; Flores 2013) de la descripción de los estándares que afectan como política pública al sistema universitario en Chile a nivel macro, meso y micro. En la medida que se puedan definir y/o aclarar las consideraciones de los estándares en esta dimensión podrá permitir transparentar la gestión de la docencia universitaria desde la gobernanza y el aseguramiento de la calidad.

Resultados/discusiones

El análisis realizado permite apreciar cada criterio y los elementos centrales que arrojó la investigación y que se ponen en juego a nivel de la micropolítica institucional al momento de llevar a cabo un proceso de acreditación institucional en el subsistema universitario. Se recogen los componentes estratégicos, curriculares, pedagógicos, de enseñanza y aprendizaje, de sus docentes y el campo de investigación e innovación como parte de cada criterio.

Tabla 1. Dimensión de la docencia y de los resultados del proceso formativo: criterios y elementos centrales de micropolítica para la acreditación institucional.

Criterios analizados	Elementos centrales desde la micropolítica institucional
Criterio 1: Modelo Educativo y Desarrollo Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • El modelo educativo (ME) y su consistencia con el Proyecto Estratégico Institucional (PEI). • Diseño de los procesos didácticos de aprendizaje. • Diseño del perfil de egreso (PE) delimitado por el ME, que exprese el monitoreo y las orientaciones del ME. • Diseño curricular (DC) que respalde el perfil de egreso y la organización de la carrera y/o programa. • Progresión y evaluación académica en el desarrollo del proceso formativo y los alcances con el perfil de egreso. • Oferta académica supone el proyecto académico y su sustentabilidad económica. • Política estratégica del proyecto académico. Implica tener una política clara de oferta y admisión académica. • Análisis de las condiciones sociales del país y de la institución. • Evidencias y evolución de las evidencias cuando corresponda.
Criterio 2: Procesos de Enseñanza y Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Planes y programas curriculares en el desarrollo de sus enfoques y resultados de aprendizaje. • Perfiles de egreso de las carreras y/o programas. • El estudiante como centro del aprendizaje. • Caracterización socioeconómica y diagnóstico de las capacidades y/o competencias de entrada de los estudiantes. • Políticas de permanencia de los estudiantes en los centros educativos. • Indicadores de progresión del logro y avance de los estudiantes. • Análisis de la progresión académica y el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. • Criterios de admisión armónicos con el ME y los objetivos estratégicos del PEI. • Bienestar estudiantil, que incorpore aspectos administrativos, académicos, económicos y socioafectivos.

- | | |
|---|--|
| Criterio 3: Cuerpo Académico | <ul style="list-style-type: none">• Dotación docente.• Políticas de ingreso, evaluación y desvinculación de sus profesionales y docentes.• Políticas de desarrollo profesional docente, investigación y extensión.• Evaluación docente.• Política y procedimientos institucionales para los cuerpos académicos la investigación, la didáctica de la especialidad y la vinculación con el medio. |
| Criterio 4: Investigación, Innovación Docente para la Mejora del Proceso Formativo | <ul style="list-style-type: none">• Política de desarrollo de capacidades de investigación e innovación para sus docentes.• Investigación e innovación docente para los procesos de aprendizaje de los estudiantes y del país.• Contribución de la investigación e innovación docente en la generación de nuevo conocimiento.• Difusión de las comunidades científicas de interés nacional e internacional.• Constitución de núcleos de investigación. |

Fuente: creación de los autores a partir del análisis del contenido realizado con la información recolectada y apoyado por el software de Atlas. Ti.

Los resultados arrojaron que varios elementos se repiten en algunos criterios dado su comportamiento en un proceso de acreditación institucional. En el primer y segundo criterio releva el elemento del perfil de egreso y los criterios para la admisión de los estudiantes. En los criterios tres y cuatro destaca la necesidad de una adecuada dotación docente y su desarrollo, así como también la investigación e innovación de los docentes como articuladores de las comunidades científicas. Todo aquello colocando en el centro de la gestión estratégica institucional y de la micropolítica el aprendizaje de todos los estudiantes.

Consideraciones finales

Se debe considerar que cada criterio, de la dimensión analizada, en sí mismos son necesarios para entender las acciones que se deben llevar a cabo al momento de un proceso de acreditación (Pérez y Catalán, 2022) y que dada la movilización de capacidades generan tensiones al momento

de su ejecución, así el criterio 1 sobre el modelo educativo y el desarrollo curricular evidencia elementos para el aseguramiento de la calidad de la formación. Sin embargo, falta articular la innovación con el diseño, la implementación e indagación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, el seguimiento y análisis de progresión, retención y tiempos de titulación o graduación. Además, el criterio se orienta para universidades complejas, dejando en situación incierta a las universidades más pequeñas.

El segundo criterio sobre proceso de enseñanza y aprendizaje incluye elementos para el desarrollo de las competencias y habilidades definidas en los perfiles de egreso; los mecanismos de seguimiento de sus egresados; la dotación de recursos humanos, materiales e intangibles disponibles para cumplir la función docente. Se evidencia el avance del proceso de enseñanza aprendizaje a un enfoque de desarrollo integral, abordando los desafíos de la inclusión, equidad y pluralismo; libertad académica y participación de todos los estudiantes.

Sobre el cuerpo académico como tercer criterio releva al docente investigador e innovador (UNESCO, 2022) con la finalidad de formar comunidades de aprendizaje junto a sus estudiantes. Así también incorpora una política de desarrollo profesional docente que se oriente hacia un aprendizaje colaborativo interdisciplinario de plena cooperación nacional e internacional.

Por último, el criterio cuatro dispone sobre la investigación e innovación docente para la mejora del proceso formativo, de tal forma, reforzar las capacidades de los estudiantes a partir de las investigaciones de sus docentes, permitiendo movilizar competencias e incorporarse a la comunidad científica para ampliar el conocimiento, las evidencias y el desarrollo de los aprendizajes didácticos disciplinares.

Finalmente, cada uno de los elementos mencionados como parte de los procesos micropolíticas de las instituciones universitarias, en el contexto de los criterios y estándares de calidad reflejan el interés y las discusiones de sus actores frente a la docencia y los resultados del proceso formativo, permitiendo concluir que es una de las dimensiones centrales para *Re imaginar* el desarrollo de un subsistema universitario de calidad.

Referencias

- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana De Educación*, 15, 13-52. <https://doi.org/10.35362/rie1501120>
- Bernasconi, A., Fernández, E. et. al. (2020a). Aseguramiento de la calidad y la nueva Ley de Educación Superior. *Temas de la Agenda Pública*, 15(125), 1-14. Centro de Políticas Públicas UC.
- Bernasconi, A., Fernández, E. et. al. (2020b). Acreditación institucional en educación superior: comentarios a los criterios y estándares propuestos por la CNA. *Temas de la Agenda Pública*, 15(133), 1-12. Centro de Políticas Públicas UC.
- Catalán, J. (2021). *Análisis de Investigación Educativa Cualitativa*. Edit. Universidad de La Serena.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2020). *Memoriade elaboración y elementos conceptuales de los criterios y estándares para la acreditación*. en: https://www.cnachile.cl/Paginas/consulta_criterios_y_estandares.aspx de Puelles Benítez, M. (1997). Presentación. Micropolítica en la Escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 15, 9-11. <https://doi.org/10.35362/rie1501119>
- Espinoza, O., López, D. et. al. (2019) *Calidad en la Universidad*. Edit. LOM.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores, R. (2013). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- García Garduño, José María (2010). La administración y gestión educativa: algunas lecciones que nos deja su evolución en los Estados Unidos y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 45.
- Ley 20.129 (2006). Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. 17 de noviembre 2006.
- Ley 21.091 (2018). Sobre educación superior. 11 de mayo 2018.
- Ley 21.186 (2019). Modifica normas del sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior contenidas en la ley n° 21.091 y en la ley n° 20.129. 13 de noviembre 2019.
- Ministerio de Educación de Chile (2006). Ley, N. 20.129. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). Ley Núm. 21.091. Sobre Educación Superior.
- OCDE (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*.
- Pérez, A., Gallar, Y., Barrios, A. (2018). Estrategia para el diseño micro cu-

- rricular por resultados de aprendizaje en el contexto universitario. *Revista Espacios*. Vol. 39 (N° 52) Año 2018. Pág. 31 ISSN: 07981015 <http://www.revistaespacios.com/a18v39n52/18395231.html>.
- Pérez, A y Catalán, JP. (2021). Dimensiones Críticas en un Contexto de Crisis. Liderazgo Desde La Gestión Pedagógica En Educación Superior. *En Educación en Tiempos de Pandemia. Una aproximación de discusiones internacionales para la educación superior/* Eladio Sebastián-Herederó, José Luis Bonilla Esquivel, Alberto Gárate Rivera (editores). 1 ed. pp. 97 – 113. Editora CETYS Universidad.
- Pérez Carvajal, A., & Catalán Cueto, JP. (2022). La docencia en la educación superior: criterios y estándares de calidad en Chile. *REVISIÓN HUMANA. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 11 (4), 1–11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3850>.
- Resolución Núm. DJ 253 – 4 exenta (2021). Aprueba criterios y estándares de
de
Calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario, de la comisión nacional de acreditación. D.O. N° 43.006.
- Salazar, J. M. y Leihy, P. S. (2013). El Manual Invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(34). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1127>
- UNESCO (2017). Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Educación Superior y Sociedad (ESS) Nueva etapa*. Colección 25.º aniversario. (formato digital). (IESALC).
- UNESCO (2020). Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior. Perspectivas internacionales*. (IESALC).
- UNESCO (2022). *Reimaginar Un nuevo contrato juntos nuestros social para futuros de la educación*. Fundación SM.

Códigos para la comprensión de la educación no sexista en enseñanza técnica como aporte a las políticas públicas

Ángela Tamayo Pastén
María Gabriela Huidobro

Presentación del tema

Este capítulo se centra en la comprensión de los códigos que subsumen los discursos del habla de docentes y equipo directivo, en adelante comunidad docente, en un colegio industrial de la región Metropolitana de Santiago de Chile, frente a la educación no sexista y cómo aportan a la comprensión de los significados que estos códigos tienen para las comunidades educativas más allá de las leyes o las directrices estatales.

Este estudio es parte de un proyecto postdoctoral realizado en la Universidad de Alcalá en conjunto con la Organización de Estados Iberoamericanos OEI cuyo objetivo general buscó determinar códigos que evidencien las brechas entre los sentires de la comunidad docente de un colegio industrial en materia de educación no sexista, violencia de género, equidad e inclusión y lo planteado en las directrices del Ministerio de Educación, recogiendo los aportes de la teoría y grupos activistas para la elaboración de un marco teórico local y situado, como aporte metodológico en la construcción de políticas públicas y gobernanza (Aguilar, 2020) con sentido de realidad y justicia social (Dubet, 2011).

El propósito central consiste en aportar códigos para la reflexión situada y local acerca de la educación no sexista en la enseñanza Técnico Profesional, en adelante TP, como una forma de incorporar al debate y toma de decisiones pedagógicas, una reflexión situada y científica en esta materia que contribuya a la generación de políticas públicas.

La novedad principal del presente estudio radica en su atención a los discursos del habla de la comunidad docente dedicada a la enseñanza TP, y cómo los códigos utilizados en las prácticas y gestión pedagógica, filtrados a través de categorías extraídas de los discursos del activismo y la teoría que apunta a profundizar en las dinámicas sociales de cada grupo, de acuerdo con sus necesidades y anhelos, visibiliza el sexismo donde no había sido observado o se pensaba que estaba superado.

Esta profundización es resultado de un estudio cualitativo basado en los supuestos de Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin en Catalán, 2021) a través del análisis de los significados implícitos en los discursos del habla de la comunidad docente, que es el objeto de estudio, frente a sus prácticas y gestión en el aula de una educación no sexista, cuya muestra está conformada por el universo total de docentes: veinte profesores, de los cuales 16 son universitarios y representan a las asignaturas del plan general, cuatro son especialistas TP con actualización docente, dos son jefes de especialidad y solo uno cuenta con posgrado en docencia. En tanto, el equipo directivo conformado por tres docentes con posgrado y uno sin posgrado. La edad de esta comunidad promedia los cincuenta años.

La propuesta de estudio propone realizar un análisis de los significados atribuidos por la comunidad docente al sexismo a partir de la teoría de interaccionismo simbólico (Briones en Catalán, 2021), que provee argumentos para la comprensión de que estos significados son producto de una serie de proposiciones que se formulan como verdades dadas sobre los significados que los sujetos estudiados tienen del tema, ya sea por su experiencia y/o por la interacción con otros. En este estudio se observan, a través de técnicas de lectura y relectura, datos obtenidos de registros de observaciones y entrevistas, y que buscan construir y deconstruir los discursos del habla del profesorado de acuerdo a los niveles evidenciados en la reflexión crítica (Schön, 1992) y su profundización (Van Manen, 1998). Los datos se rotulan en códigos cuyo análisis sistémico permite visualizar el estado de comprensión y apropiación de las categorías a priori y emergentes. Las brechas se determinan en los puntos de inflexión que en la actualidad la comunidad docente percibe o no como sexismo (Perrenoud, 2001).

El resultado deriva en construcción teórica desde una mirada compleja e interseccional apelando a la justicia social, mediante datos para la construcción de códigos donde convivan contextos inclusivos, multiculturales, diversos y la gestión del curricular en la formación en áreas técnico-profesionales. Los datos obtenidos y codificados son comprendidos a partir de categorías que contribuyen a mirar el problema desde otras perspectivas que nutran las reflexiones y desafíos a los lineamientos en esta materia.

Problema de estudio

Este estudio se inició durante el mes de abril de 2022, a raíz de la consulta nacional para avanzar hacia una educación no sexista emanada desde el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2022). Para dar cumplimiento a lo solicitado, el equipo directivo elaboró una consulta interna aplicada mediante, una encuesta y la realización de una jornada de reflexión con toda la comunidad.

En la jornada de análisis realizada con los docentes, jefes de especialidad y equipo directivo, la conclusión fue que el colegio estaba libre de sexismo en el aula en las especialidades impartidas de electricidad y mecánica.

No obstante, a la fecha, el libro de actas de convivencia escolar contenía denuncias hacia docentes por comentarios cargados de juicios y conductas discriminatorias hacia estudiantes. En estas declaraciones, estudiantes y, en algunos casos, apoderados apelaban a tratos poco respetuosos expresados a través de juicios y bromas. Ahondando en los datos de esos relatos escritos se pudo establecer un común denominador: la conducta se atribuía al género o la orientación sexual.

Esta situación evidenciaba así una problemática interesante de estudiar por la diferencia de percepciones en la comunidad educativa frente a un mismo tema y situaba el problema de estudio en los códigos que manejaba la comunidad docente y las brechas respecto a las políticas del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2022).

El análisis de las respuestas del estudiantado, obtenidas de la aplicación de la encuesta más las denuncias estampadas en el Acta de Convivencia Escolar, aportaron datos que se contrastaron con datos teóricos dados por la complejidad y la interseccionalidad, que se constituyeron como categorías a priori¹. Constructos que aportaron los argumentos para analizar los datos y elaborar los primeros códigos.

En la Tabla 1 se muestra, a modo de ejemplo, la relación entre el registro de la respuesta de las y los estudiantes y su transformación en datos cuando son contrastados contra las categorías A priori. Cabe destacar que fueron revisados 450 registros de respuesta abierta en la pregunta relacionada con discriminación o trato sexista.

Tabla 1. Ejemplos de relatos versus datos y categorías A priori y Emergentes

Registro de respuesta	Dato	Categoría
Nos dicen las profesoras que hablamos mucho por ser de x nacionalidad	Justicia social	Complejidad
	País de origen	Interseccionalidad
	Sesgo	Violencia Simbólica
No me gusta que el profesor me discrimine por mi pelo y me diga que parezco mujer	Comprensión	Complejidad
	Apropiación	Complejidad
	Juicio	Violencia Simbólica
Y me dice [la profesora] que no encontraré trabajo por mi forma de ser y qué forma de ser, si soy como soy me siento hombre, aunque tenga mi periodo menstrual	Género	Interseccionalidad
	Orientación sexual	Interseccionalidad
	Sentires	Desigualdad Cruzada
	Juicio	Violencia Simbólica
No me gusta que el profesor me discrimine por mi pelo y me diga que parezco mujer	Comprensión	Complejidad
	Apropiación	Complejidad
	Juicio	Violencia Simbólica
El profesor dice que si quiero ser hombre no debería ir tanto al baño y menos llorar porque estoy con la regla	Género	Interseccionalidad
	Comprensión	Interseccionalidad
	Apropiación	Desigualdad Cruzada
	Juicio	Violencia Simbólica

Fuente: Elaboración Propia, 2022.

Lo que importa en el análisis de los datos presentados en la Tabla 1, no es la cantidad de respuestas, sino cómo las respuestas (todas diferentes) convergen en el sentir del estudiantado respecto del trato del profesorado, directivos y jefes de especialidad. Esa convergencia da origen al estudio y fundamenta la toma de decisiones en la selección de la unidad de análisis que está focalizada en la comunidad docente con el objeto de determinar brechas entre lo que el profesorado comprende respecto de la educación no sexista y las directrices del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2022) y la importancia de identificarlas para reflexionar en comunidad antes de generar políticas en educación técnica.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, emergen otras categorías como la violencia simbólica y la desigualdad cruzada que posteriormente y junto con el paternalismo se sumarán a las categorías A priori.

La unidad de análisis se focaliza en una primera instancia en lo que manifiestan los docentes y directivos respecto del sexismo en educación, con el objeto de indagar en la reflexión y apropiación de 23 docentes incluidos dos jefes de especialidad y tres directivos, con el objeto de buscar puntos de inflexión en sus discursos y en los códigos que utilizan para expresarse en esta materia y la distancia respecto a códigos teóricos. El punto de partida lo refleja el planteamiento casi general del consejo de profesores, registrado en memorándum 2 de CAP de esta investigación, para argumentar la ausencia de sexismo que describen como trato de carácter sexual hacia las mujeres, señalando que en el colegio las y los profesores no trataban “mal en ese sentido” a las mujeres.

Por otra parte, los relatos de las y los estudiantes expresan “sentires” (Colectivo Las Tesis, 2019) que dan cuenta explícita de discriminación, evidenciada en Memorándum N°3, 6 y 7 de esta investigación, hacia estudiantes mujeres por ser mujeres de otra nacionalidad, puesto que son juzgadas como muy pretenciosas, preocupadas de su físico, o del novio; más oportunidades para los alumnos – hombres- que más hablaban, para los que hablan más alto -los compañeros- se ignora a las mujeres, se llama la atención por el pelo y la forma de vestir, se hacen bromas respecto a la orientación sexual, se crítica a las alumnas y alumnos porque se pintan las uñas o se maquillan o tienen el cabello largo, una crítica que “hace sentir mal”, “humillado- argumenta un alumno trans”, o simplemente ignoran a los compañeros de otra orientación sexual, expresando “no le diré nada para no tener problemas con usted”, etc. Estos comentarios corresponden a extractos de entrevista aplicada a la comunidad de estudiantes en el marco de las jornadas de educación no sexista organizada por el Ministerio de Educación de Chile en 2022 y que fue elaborada en el establecimiento.

Los datos obtenidos en esta primera instancia permiten fundamentar la importancia de las categorías de complejidad e interseccionalidad planteadas A priori, porque aportan a la visibilización del problema de estudio, además de justificar su relevancia y pertinencia en lo que respecta a las dinámicas que el tema presenta para la comprensión en contextos TP, considerando el campo de estudio en el colegio y su vínculo con otras organizaciones para estudiar el fenómeno apuntando a la mejora de las trayectorias educativas en este tipo de formación, puesto que desde la perspectiva de este estudio es un tema de justicia educativa y social.

Marco Teórico

Aproximación teórica para el estudio desde el sentir y la apropiación

Desde 2018 a la fecha, en Chile, entre el movimiento denominado Mayo Feminista (Zerán, 2018) y el Estallido Social (Mayol, 2019) se ha hecho presente un profundo cambio en la acción femenina “El aislamiento de los sentires y de las experiencias le ha permitido al patriarcado tomarnos por sorpresa, solas y angustiadas. A través de la internalización real de la empatía y sororidad, en vinculación con el colectivo, es que podamos defendernos de las jaulas patriarcales” (Colectivo Las Tesis, 2019, p.9).

Se trata de un sentir que, a juicio de esta investigación, es necesario considerar a la hora de construir y deconstruir conceptos referidos a la violencia de género y educación no sexista. El sentir al que se hace referencia es aquel que se construye desde las voces que sitúan el tema en las demandas de la sociedad (“Tenemos rabia. Rabia contra la opresión milenaria. Rabia y miedo de ser agredidas, asesinadas y olvidadas. [Colectivo Las Tesis, 2019, p.20]”). Sentires que representan a diversos grupos denominados coordinadoras o colectivos en que este tema se comenta y debate, principalmente en las redes sociales y entre los grupos, de jóvenes comprometidas y comprometidos con los movimientos feministas y/o disidentes como se autodenominan, en algunos casos, y cuyo propósito es informar, coordinar y exponer estos temas más allá del activismo más político en el que participan.

Esto representa la acción frente a temáticas que no pueden comprenderse lejos de la realidad con perspectiva actual, pero a la vez como parte de una necesidad que responde a una dinámica social (Salazar, 2019):

(...) es terrible constatar que ni la mujer chilena del alto ni la del <<bajo pueblo >> han sido estudiadas con una perspectiva realmente histórica. Y es terrible porque, sin una visión histórica y concreta de ellas, ¿cómo vamos a perfilar su identidad social verdadera? ¿Cómo vamos a reconocer la forma específica en que el sistema social dominante en este país las ha estado discriminando por ser mujeres, o por ser mujeres proletarias, o profesionales o marginales? ¿Cómo o vamos a determinar las

bases reales sobre las cuales será posible desenvolver un efectivo movimiento social de mujeres? (p. 260)

Tal como afirma Salazar (2019), es necesario situar el análisis, porque los códigos utilizados para expresar malestar en el sentir respecto a las dinámicas patriarcales en la comunidad educativa el colegio a analizar, estaban invisibilizados.

Esta investigación se sitúa en un colegio de enseñanza TP que recibe estudiantes con una historia personal y familiar que los han llevado a buscar en la educación técnica oportunidades para superar las barreras socio económicas de su entorno, y en el caso de las familias extranjeras avanzar en proyectos de vida y familia a partir de los beneficios que este tipo de formación que aporta la inclusión.

Es por ello que lo planteado por Salazar (2019) adquiere sentido en esta investigación puesto que las evidencias que han dado curso a denuncias del estudiantado no están enmarcadas en una conciencia respecto a violencia o patriarcado, sino que apuntan a acciones que ponen en riesgo estos proyectos de vida.

Es necesario considerar cuestionamientos epistemológicos que apuntan a comprender las dinámicas sociales más allá de la estructura binaria de la sociedad occidental (Rose, 2019) alojadas en la posmodernidad (Lipovestsky, 2018).

Trasladando el tema a lo educativo, resulta entonces, interesante construir y deconstruir con sentido de realidad los discursos de la comunidad docente acerca de la educación no sexista y su relación con la violencia de género, equidad de género, diversidad e inclusión en la formación técnica mediante, el aporte del interaccionismo simbólico (Briónes en Catalán, 2021) que aplica en este estudio por su aporte al provenir del paradigma interpretativo y su carácter socio-psicológico, y así proveer un marco de referencia para sostener que la experiencia humana esta mediada por la interpretación que las personas hacen de las situaciones en las cuales se encuentran. El significado que le dan a su experiencia resulta esencial para su comprensión. Por lo tanto, no actúan respecto a respuestas predeterminadas, sino de acuerdo con sus interpretaciones, definiciones y respuestas simbólicas, procesos que se construyen en la relación con otros. En este estudio se observa cómo la comunidad docente atribuye significados y significancias de acuerdo con sus experiencias y lo mismo, el estudiantado cuando denuncia lo hace basado en la transgresión hacia su proyecto de vida.

Los relatos de la comunidad docente permiten una aproximación

aplicada respecto de cómo conviven la comprensión y la apropiación en los discursos.

El estudio de la comprensión se aborda desde el postulado de Schön (1992) que desde la reflexión crítica plantea que la comprensión de los docentes es parte de un proceso que se divide en un antes, durante y después realizado en comunidad, y por otra parte se combina con el aporte de Van Manen (1998) que se detiene en la importancia del proceso de apropiación como una construcción y construcción sistemática y reflexiva que avanza en profundidad aportando significado y significancia a la reflexión.

Construcción situada

La comprensión y apropiación combinada y aplicada en este estudio aporta en revelar que tan apropiados están los docentes de la educación no sexista en la cotidianidad de la práctica pedagógica de la comunidad docente en cuanto a las brechas que existen en la gestión de una educación no sexista, en primer lugar al observar cómo los momentos y niveles de reflexión se observan en los códigos utilizados se relacionan al contrastarlos con cada categoría y por otra parte como los momentos en que se relacionan con las categorías van aportando en los niveles de profundización e inciden en la interpretación y la comprensión de los conceptos y creencias de la comunidad docente y cómo van incorporando conceptos en un proceso formativo que surge de la misma reflexión.

Lo que opinan los grupos activistas y/o paraestatales como los identifica Aguilar (2020) resulta clave para no construir solo desde la teoría, puesto que es necesario considerar la complejidad de estos temas en la actualidad, cómo los sentires de cada grupo se manifiestan y las razones de ello.

Nosotras no tuvimos una situación de privilegio respecto al acceso a la información. No visamos teoría feminista en las instituciones de educación formal a la que asistimos, pues en el momento y lugar que estudiamos existía un tremendo vacío e invisibilización de estos saberes (...) Buscamos la información, y así como nosotras lo hicimos, creemos que es responsabilidad de cada quien hacerlo. Y tras la instrucción, viene la puesta en práctica, pues de nada sirve leerse unos PDF si después no van a generar una deconstrucción de su masculinidad cisgénero, patriarcal y hetero normada (...) Estamos hablando de un cambio de paradigma desde el feminismo. Un cambio en el cual la alianza criminal entre patriarcado y capitalismo desaparezca, junto con sus opresivas estructuras. (Colectivo Las Tesis, 2019, p.43)

Se recogen estos sentires, porque reflejan la necesidad de situar el análisis y aportar en la comprensión de las comunidades educativas, mediante la reflexión de su actuar docente en esta materia en la cotidianidad del convivir con sus estudiantes.

Lo planteado en este punto resulta clave para comprender que es necesario revisar la construcción de conceptos desde relatos, sentires, testimonios y miradas con sentido de realidad convirtiéndose en un deber de la investigación científica en educación abordar los temas de género desde la historia, lo local y también lo situado para contribuir a la comprensión de los docentes en avanzar y generar espacios educativos justos como también felices.

Lo anterior, con miras a la justicia social (Dubet, 2020) y la felicidad (Dávila & Maturana, 2015). El carácter liberador de poner estos temas en las conversaciones permite argumentar en favor de dialogar y reflexionar con otros, en este caso con los docentes a partir de sus códigos:

El carácter liberador del conversar que libera esta tanto en que nos damos cuenta de qué los sentires íntimos que vivimos cualquiera sea en esto y en el vivir que vivimos como en que nos damos cuenta no sólo de qué los sentir íntimo son un aspecto fundamental de nuestro vivir si no los podemos modular de manera reflexiva si nos hacemos conscientes de las redes de conversación con las que sostenemos en nuestro vivir cotidiano y que nosotros mismo generamos de manera inconsciente (Maturana & Dávila, 2015, p.55).

Por otra parte, está la importancia de poner como meta la generación de ambientes educativos más justos y felices que conecta con la idea de que la reflexión y la conversación están en constante devenir

(...) ¿Qué es lo que determina que podemos llamar a un grupo de personas una sociedad? “Lo social es el encuentro entre individuos, y el encuentro de individuos es el fenómeno social”
(...) cuando hablamos de sociedad, lo que queremos es hace referencia al modo de convivir de una comunidad humana donde las personas coordinan sus sentires, acciones y emociones en un encuentro de convivencia en un trasfondo de mutuo respeto. Esto último no siempre se cumple y de esa ruptura suelen hacer grandes tragedias, pero es una condición fundamental: no hay convivencia social si no hay deseo de convivir en el respeto recíproco, en la convivencia colaborativa de quienes constituyen la vida en comunidad (Dávila & Maturana, 2021, p.23)

Complejidad e interseccionalidad

Es importante precisar que la percepción que se desprende del análisis de los discursos del habla de la comunidad docente se sitúa en el concepto de apropiación entendida como un constructo emanado de la perspectiva de la complejidad y la interseccionalidad como elementos de contraste y que en esta investigación constituyen categorías *A priori*.

Los conceptos que subsumen estas categorías apuntan a la perspectiva de Morin cuando se hace referencia a la complejidad y al Colectivo Las Tesis (2019) cuando se alude a la interseccionalidad.

La complejidad aporta en cuanto nos lleva a mirar la realidad de otra manera y abordar desde la panóptica que traspasa la interpretación estructural clásica de la realidad.

(...) yo navego entre ciencia y no en ciencia. ¿Cuáles son mis fundamentos?, la ausencia de fundamentos, es decir, la conciencia de la destrucción de los fundamentos de la certidumbre. Esta destrucción de los fundamentos, propia de nuestro siglo, ha llegado al conocimiento científico mismo. ¿En qué creo?, Creo en la tentativa de desarrollar un pensamiento lo menos mutilante posible y lo más racional posible. Lo que me interesa es respetar los requisitos para la investigación y la verificación propios del conocimiento científico, y los requisitos para la reflexión, propuestos por el conocimiento filosófico. (Morín, 1990, p.140)

Desde la perspectiva anterior, abordar el objeto de estudio desde la complejidad permite razonar desde las complicaciones, las incertidumbres y las contradicciones que la comprensión de la educación no sexista en las comunidades educativas.

Además, fundamenta la necesidad de pensar el tema en educación más allá de observar lo aparente, sino que considerando todos los elementos constitutivos como el todo.

No es menor que esta mirada guíe a quien es investigador en la observación de lo que se ve y lo que no se ve, y pensar acerca de eso; utilizando la reflexión para encontrar las verdaderas ideas implícitas que se quieran transmitir en los documentos o a través de la comunicación con otras personas.

Para el Colectivo las Tesis (2019), la interseccionalidad cruza todos

los sectores y permite poner este tema desde todas las manifestaciones de sexismo que pueden existir en una comunidad educativa y no solo refiere a las estudiantes puesto que identifica la contingencia como una:

(...) lucha interseccional que incluye a todas las mal llamadas minorías sexuales. Incluye a las mujeres, con y sin útero, y a las personas de las disidencias, personas maricas, queer, transgénero, transexuales, lesbianas, homosexuales, pansexuales, bisexuales, no binarias, género fluido, intersexuales, asexuales y toda la hermosa diversidad que habita ese signo + que acompaña las siglas de la comunidad LGBTQIA+ (Colectivo Las Tesis, 2019, p. 57)

Esta construcción de lo interseccional aporta porque se sitúa en nuestro contexto chileno tras el movimiento de Mayo Feminista 2018 como lo identifica (Zerán, 2018) y en el Estallido Social (Mayol, 2019). Esta localidad resulta importante en cuanto en el sentido que, tal como plantea De Sousa & Meneses (2014).

La interseccionalidad debe comprenderse en nuestra historia y localidad (De Sousa & Meneses, 2014) puesto que no hay, conocimiento sin prácticas y actores sociales. Y como unas y otros no existen si no es en el interior de las relaciones sociales, los diferentes tipos de relaciones sociales pueden dar lugar a diferentes epistemologías.

Explorando en el concepto de interseccionalidad se hayan matices que sin juicio científico pueden resultar ser mínimos, no obstante, tal como es el caso de este estudio, generan las tensiones o contradicciones que las experiencias sociales presentan. están formadas por diferentes tipos de relaciones sociales. En su sentido más amplio, las relaciones sociales son siempre culturales, interculturales o interculturales y políticas que representan distribuciones desiguales de poder (De Sousa & Meneses, 2014).

Relevancia de investigar en enseñanza técnica

Para Cea, Opazo, Debaut, La Madrid, Retamal, Zagal, Gatica, Martínez, Kvyeh, y González (2018), la sintonía del Estado con las demandas respecto de temáticas de género no ha logrado avanzar más allá impactando en lo educativo desde lo pedagógico:

Por otro lado, al interior de las instituciones movilizadas y como na-

tural efecto de las dinámicas locales con las autoridades, se inició una la unificación de petitorios hoy podemos decir que sintonía a lo largo del país en cuanto a las demandas, aunque aún no haya un petitorio unificado a nivel nacional. Mayoritariamente abordan cuestiones como la estructura de toma decisiones de las universidades, la orientación de su conocimiento y la erradicación de la violencia de los distintos espacios a partir de la problematización (p.30)

Y aun cuando, en 2022 se promulga una ley (Ley 21.369, 2022) que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en la educación superior, el foco sigue puesto en lo protocolar y sancionatorio, aun cuando es un avance innegable, el impacto en el cambio de contenidos no se visualiza del todo, como lo plantearon años antes por Cea, Opazo, Debaut, La Madrid, Retamal, Zagal, Gatica, Martínez, Kvyeh, y González (2018) se releva a lo normativo y protocolar "...Al respecto es necesario hacer una defensa del cambio de los contenidos en señal no a partir del borrar con el codo la historia sino, explicitando las exclusiones allí donde las hubo y visibilizando a las mujeres allí donde han sido eliminadas de los registros, de forma de que nuestra subordinación histórica deje de asumirse como un dato de la causa" (p. 31)

El desafío entonces es centrar cada vez más esta discusión en el debate educativo, puesto que, si bien el sexismo tiene su expresión en los relatos sobre acoso y abuso, es en el escenario educativo y en la relación estudiante y profesor, donde aún existe desigualdad.

(...) si observamos la estructura educativa hay una reproducción en la segregación de las mujeres que se distinguen los nivel horizontal y vertical (más conocido como techo de cristal). Por un lado, en educación parvularia, y según el Ministerio de Educación a través de su Unidad de Equidad de Género "(...) actualmente no existen estudios que permitan generalizar conclusiones respecto de la exigencia existencia, alcance y frecuencia de las prácticas pedagógicas transmisoras de sesgos de género plan (2015 2018. MINEDUC). (Cea, Opazo, Debaut, La Madrid, Retamal, Zagal, Gatica, Martínez, Kvyeh, y González, 2018, p. 24)

Ante estos argumentos, buscar precisiones teóricas en lo que el activismo denomina violencia estructural y reproducción de la cultura dominante en las prácticas educativas se vuelve relevante, principalmente en las acciones pedagógicas en la cotidianidad de las comunidades educativas aporta

valor, puesto que, tal como afirman Bourdieu & Passeron (2017), estas prácticas de reproducción cultural se evidencian principalmente en los discursos y permiten codificar, construir y deconstruir la forma en que los mensajes son transmitidos y la apropiación que subsume respecto de sexismo.

Develar los códigos utilizados por la comunidad educativa, principalmente el equipo docente completo, y cómo los transmite da cuenta de la comprensión y apropiación a partir de la forma en que codifica, homogeniza y sistematiza las desigualdades que están definidas y planteadas en la teoría, el activismo y la historia.

La propuesta principal de esta investigación se asienta sobre la idea de que estos códigos no pueden ser comprendidos únicamente desde la teoría, puesto que hay una complejidad subsumida y develada por el activismo en la cotidianidad de las desigualdades y la violencia de género, y que deriva de los relatos de estudiantes y docentes de la educación superior que han comenzado a sacar la voz buscando ejercer sus derechos en lo referido a violencia contra la mujer y violencia contra otra, otro u otre como un tema interseccional y que sirve de antecedente para dar cuenta de los códigos y brechas presentes en la educación técnica:

Nuestra lucha es interseccional, e incluye a todas las mal llamadas minorías sexuales. Incluye a las mujeres, con y sin útero, y a las personas de las disidencias, personas maricas, queer, transgénero, transexuales, lesbianas, homosexuales, pansexuales, bisexuales, no binarias, género fluido, intersexuales, asexuales y toda la hermosa diversidad que habita ese signo + que acompaña las siglas de la comunidad LGBTQIA+. (Colectivo Las Tesis, 2020, p. 57)

En consecuencia, esta complejidad da lugar a reflexiones y desafíos acerca de cómo la gestión pública considerando la voz de la ciudadanía puede aportar en temas de inclusión, equidad y género en educación desde una mirada actual que recoja la opinión de la sociedad, en este caso de estudiantes, docentes, jefes de especialidad y coordinadores de carrera, pero también de las madres y apoderadas chilenas y extranjeras que aportan códigos interesantes ligados a la inclusión, los accesos y las oportunidades relacionadas con la visualización de la violencia de género y el sexismo.

El contexto actual y los últimos acontecimientos sociales en Chile conforman el escenario ideal para posicionarse desde la vereda de la sociedad respecto de este tema y apuntar a políticas públicas desde la esfera de la gobernanza.

Al respecto, el fundamento principal de esta propuesta está en lo que plantea Boaventura de Sousa & Meneses (2014), considerando dos ideas de estos autores. En primer lugar, este estudio apunta a la importancia de la construcción local y situada puesto que no hay epistemologías neutrales y las que pretenden serlo son las menos neutrales. Y, en segundo lugar, dar cabida en los colegios, comunidades y políticas del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2022) a la reflexión epistemológica como una acción que no debe incidir sobre los conocimientos en abstracto, sino sobre las prácticas de conocimiento y sus impactos en otras prácticas sociales.

Desde esta postura, el estudio busca ser una contribución para la comprensión de estos planteamientos en la práctica política en materia educativa, desde la gobernanza y la gestión pública más allá de la representatividad o paridad, abordando la complejidad actual y el dinamismo que adquieren estos temas en evolución constante (Haraway en Colectivo Las Tesis 2021).

Lo anterior lleva a focalizar el interés de realizar esta investigación en preguntarse frente al rol del Estado tomando las preguntas que plantea Segato (2021) respecto a quién debe responder a estos temas y si es únicamente este organismo, o bien el activismo u organizaciones paraestatales. Lo anterior, lleva a focalizar el interés de realizar esta investigación en develar estas prácticas docentes subsumidas en los códigos expresados por la comunidad docente y que deben ser sacadas a la luz para resolver el problema de la educación sexista de fondo.

La propuesta es superar la imposición foránea para mirar con ojo crítico la postura del eurocentrismo impuesto en un discurso teórico sin mirada local, porque ello es igual de opresivo, y desarrollar investigación científica que considere la visión conjunta de todas y todos los actores en la línea de lo planteado por Haraway en 1988 (Haraway en Colectivo Las Tesis, 2021) ante la APA American Philosophical Association, refiriéndose a los conocimientos situados y la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial:

Así creo que mi problema y <<nuestro >>problema es cómo lograr simultáneamente una versión de la contingencia histórica radical para todas las afirmaciones del conocimiento y los sujetos conocedores, una práctica crítica capaz de reconocer nuestras propias <<tecnologías semióticas>>para lograr significados y un compromiso consentido que consigna versiones fidedignas en un mundo <<real>> que puede ser parcialmente compartido y sea favorable de los proyectos globales de libertad

finita, de abundancia material adecuada, de modesto significado de sufrimiento y de felicidad limitada (Haraway en Coletivo Las Tesis, 2021, p.36)

En la revisión previa a este trabajo no se encontraron estudios que aborden el tema desde la educación ligada a lo técnico, aun cuando el gobierno de turno, a través del Ministerio de Educación, busca incorporar esta temática en las trayectorias educativas en esta área, lo que da relevancia a este trabajo en cuanto a su pertinencia.

La investigación en educación debe también ser situada y este estudio ofrece una mirada desde dentro de una organización educativa, cuya dinámica es propia, sobre todo si se le añaden otros componentes al análisis como son la multiculturalidad y la vulnerabilidad.

En consistencia con lo planteado, el primer desafío en esta investigación está estrictamente ligado a lo que se busca determinar códigos para construir y deconstruir, y en consecuencia comprender: el patriarcado está presente en las instituciones educativas, pero no desde la teoría o la academia, sino a través, de la voz de quienes lo viven y en ocasiones lo ejercen en conciencia o no, incorporando voces In Situ

Problema y objetivos de la investigación

Considerando los argumentos anteriores y centrando el análisis en las desigualdades y falta de reciprocidad (Mayol, 2019), desigualdades múltiples (Dubet, 2020) asociadas a violencia de género, equidad (Zerán, 2018), diversidad e inclusión (Colectivo Las Tesis, 2019), el planteamiento del problema de estudio focaliza la investigación en la justicia social (2020) en cuanto el sexismo, ya sea ejercido de manera directa o subsumido en algún juicio, es percibido como atentatorio contra las oportunidades del estudiantado en la enseñanza TP.

Esto tendría su explicación teórica en la idea de que “junto a las grandes desigualdades, cualquiera puede focalizarse en una pequeña desigualdad o una subfamilia de desigualdades. Basta con cruzar un atributo de estatus y un criterio de diferencia para revelar una nueva desigualdad [Dubet, 2020, p.35.]”.

Los juicios que hace la comunidad docente contienen datos cuyos códigos se comprenden desde la desigualdad que permite ahondar en el sexismo percibido en la complejidad, a la que se refiere Morin (2020) y vincularlo a la justicia social que plantea Dubet (2020). Por consiguiente,

la desigualdad múltiple emerge como categoría acompañada del paternalismo y la violencia simbólica.

Esta comprensión permite definir el problema de estudio y buscar respuestas que van más allá de un análisis desde la posición de clase o los accesos “(...) Dentro de cada desigualdad, las cosas son aún más complejas (...)” (Dubet, 2020, p.36). Y es por ello por lo que el análisis a partir de las categorías es sistémico.

Considerando a Dubet (2020) y su idea de que en la actualidad las personas son desiguales en “calidad de” estando los sentires presentes, el problema de estudio existe como problematización de esos sentires más allá, de una situación de vulneración solo económica y referida a un solo género, porque al estar enmarcado en la complejidad (Morin, 2020) lo está también en la idea de interseccionalidad (Colectivo Las Tesis, 2019). Desigualdad que se observa en el tono paternalista y el ejercicio del patriarcado hegemónico (Segato, 2020) y se ejerce solapadamente en un contexto de percepción de normalidad -y la reproducción de la violencia simbólica-(Bourdieu & Passeron, 2017).

El problema de estudio busca responder a la siguiente pregunta central ¿Cómo la apropiación de las comunidades educativas de los códigos propios de la organización en materia de educación no sexista y violencia de género, que se denominan In Situ, permiten tomar conciencia acerca de las brechas en la comprensión de los temas equidad de género en la enseñanza TP?

Importante es considerar la realidad de la enseñanza TP que resulta ser para el estudiantado y su familia, principalmente migrante, la oportunidad de mejorar sus proyectos de vida aplicando la idea de que (“...Con la masificación escolar (...) el proceso de formación de desigualdades es más un efecto de agregación de desigualdades que un efecto de estructura [Dubet, 2020, p.40]”).

Revelando la necesidad de la construcción situada, local y desde abajo que recoja justamente los sentires y actuares de los actores para ser coherente con las problemáticas de cada comunidad. En el caso de esta investigación el sexismo se vive de una manera particular “La estructura de las desigualdades de clase se difracta en una sumatoria de pruebas individuales y sufrimientos íntimos que nos llenan de ira y nos indignan sin que de momento tengan otra expresión política que el populismo” (Dubet, 2020, p. 10.).

El fin de relevar estos temas es la justicia social que se busca al buscar aportar más allá de las creencias y estigmas referidos a la enseñanza TP considerando como sospecha central y que fundamenta la construcción

del diseño metodológico del estudio, que las desigualdades como en otros casos referidos a temas de género que existen en la teoría, choca con lo que Dubet (2020) denomina el techo de cristal en este caso de la organización educativa y las directrices del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2022), en que existe un patriarcado hegemónico en la conformación histórica de la educación técnica principalmente y en el rol de la mujer y otros grupos sin voz frente al mercado (Salazar, 2015), y que sirve de argumento para proyectar el estudio en el estudio de las trayectorias educativas, pero también en argumentar que no basta con referirse al sexismo propiamente tal sino que ahondar en cómo la inclusión en esta organización se gestiona y reproduce patriarcalmente.

Al respecto, no se busca mostrar la existencia del fenómeno, sino que analizar las categorías más allá de demostrar que existen, lo que se busca es comprender las brechas respecto de los enfoques en materia de políticas públicas. El problema de la educación sexista y la violencia de género existe a nivel global, por lo tanto, un estudio que intente demostrar su existencia o bien indagar en cómo se expresa no tiene validez (Hooks, 2022) y lo mismo aplicaría a una política (Colectivo Las Tesis, 2019).

El valor está en mostrar que la mirada simplista de probar la existencia de este fenómeno no aporta si no se construye desde la realidad. Lo que aporta es comprender la dinámica desde abajo, desde el sentir de las desigualdades como plantea (Dubet, 2020), porque están los prejuicios y/o creencias con que el mismo Ministerio de Educación aborda los temas en el ámbito técnico profesional y que quedan en evidencia al hacer afirmaciones que justamente sitúan los problemas y programas en temas de accesos considerando estructuras que ya no están presentes en las relaciones al interior del colegio.

Este efecto, la reflexión requiere observar las desigualdades dentro de las desigualdades en la gestión de las especialidades. Desigualdades que se utilizan, por parte de la comunidad docente, como argumentos que validan juicios sexistas, porque desequilibran la gestión patriarcal de la enseñanza. Donde la reproducción de la violencia simbólica y el paternalismo son los principales recursos utilizados en los fundamentos que la comunidad docente utiliza para justificar su gestión. Y que como se ha planteado en puntos anteriores no es percibido como negativo por la falta de comprensión y apropiación de la temática de sexismo en educación y es parte del interaccionismo simbólico de la comunidad.

Abordar el tema del sexismo presente en la enseñanza técnica, desde las desigualdades múltiples, individualiza la experiencia de las desigualdades sociales de cada estudiante y permite comprender que es necesario

indagar por qué el sexismo se percibe como negativo cuando transgrede sus oportunidades más allá de sus libertades:

Enfrentados a varios registros de desigualdades, no siempre convergentes entre sí, los individuos se definen como iguales o desiguales “en calidad de”, en función de los criterios de comparación que obedecen a su situación, su identidad, su trayectoria, el entorno en que viven. Cuando más se vive en singular la experiencia en las desigualdades, el juego de las comparaciones se establece con quienes están en mayor cercanía. En este caso, los juicios relativos a las situaciones personales y las grandes desigualdades apenas coinciden. Las desigualdades que afectan a cada individuo y las que caracterizan la sociedad no se ven ni se sienten de la misma manera (Dubet, 2020, p. 49)

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación consiste en determinar códigos que evidencien las brechas entre los códigos utilizados por la comunidad docente de un colegio industrial de la Región Metropolitana de Chile en materia de educación no sexista, violencia de género, equidad e inclusión y lo planteado en las directrices del Ministerio de Educación (MINEDUCCHILE, 2022). El propósito es aportar en la construcción de políticas públicas y gobernanza con sentido de realidad y justicia social.

Este capítulo se centra en identificar esos códigos detallando el análisis y reflexión a partir de ellos.

Marco metodológico

En consistencia con los objetivos y el contexto de la investigación, ésta se plantea como cualitativa, porque no existe un camino predeterminado y lo que interesa es ahondar en cada dato más que cuantificarlos (Flick, 2012).

A continuación, y como una manera de concretar en la realidad esta investigación se presenta la imagen de la Figura 1 el recorrido realizado considerando los puntos centrales de una investigación (Green & Colins en Rodríguez, Gil y García, 1996).

Figura 1. Recorrido de la investigación.

PUNTOS CENTRALES	CÓMO SE MATERIALIZAN EN LA INVESTIGACIÓN	FUENTES
Propósito de la investigación	Aportar a la construcción de teoría acerca de la violencia de género en todas sus expresiones	Documentos. Textos. Docentes, directivos y jefes de especialidad.
Asunciones que subyacen al fenómeno estudiado	La realidad es compleja, no binaria, interseccional, está construida de sentires y saberes, existe una Epistemología del sur.	Textos. Declaraciones de grupos activistas en RR.SS. y Textos.
Temas a utilizar	Cotidiano, cercano	Docentes, directivos y jefes de especialidad. Declaraciones de grupos activistas en RR.SS. y textos.
Preguntas de investigación	¿Cuáles son los códigos utilizados por la comunidad educativa del colegio en materia de educación no sexista, violencia de género, equidad de género, e inclusión? ¿Qué códigos dan cuenta de brechas en la comprensión de la educación no sexista, violencia de género e inclusión?	Docentes, directivos y jefes de especialidad. Declaraciones de grupos activistas en RR.SS. y Textos. Documentos oficiales. Actas.
Propósito de la investigadora	Describir desde la comprensión del otro para la deconstrucción y construcción desde debajo de políticas públicas	Docentes, directivos y jefes de especialidad. Declaraciones de grupos activistas en RR.SS. y Textos.
Asunciones de la investigadora	Fenómeno complejo e interseccional	Docentes, directivos y jefes de especialidad. Declaraciones de grupos activistas en RR.SS. y textos. Documentos oficiales. Actas.
Cuestiones de interés en esta investigación	Mostrar brechas Trabajar propuestas para acortar brechas Construir con toda la sociedad Aportar a la justicia social	Docentes, directivos y jefes de especialidad. Declaraciones de grupos activistas en RR.SS. y textos. Documentos oficiales. Actas.

Fuente: Elaboración propia, 2022.

El diseño se ha estructurado en fases a través, de la aplicación de la metodología de estudio de casos combinada con Teoría Fundamentada.

En una primera fase denominada de entrada se aplica un estudio documental y primera codificación de los datos In situ que permite situar el problema de estudio y definir el caso. La lectura y relectura del acta de las reuniones que el colegio realiza a partir de la estrategia de Comunidades de Aprendizaje Profesional, en adelante CAP (Trisotti, 2017), como también, de los registros de observación de esas reuniones en las que se aborda el tema; aporta datos que permiten definir el problema de estudio y justificar la metodología cualitativa para abordarlo desde la comprensión, por parte de la comunidad respecto de la existencia de sexismo en la práctica y gestión pedagógica en el aula, y la forma en que esa comunidad docente se relaciona en esa temática desde la cotidianidad, reflexión y apropiación.

Actualmente, el mismo trabajo se está desarrollando en organizaciones vinculantes para hacer un análisis desde las trayectorias educativas.

En una segunda fase se toma la decisión de aplicar Teoría Fundamentada para la recolección de datos a través, de dos procedimientos: el ajuste y el funcionamiento (Delgado, 2012). El ajuste, entendido como la generación de categorías conceptuales a partir de los datos y el funcionamiento como la capacidad de las categorías conceptuales para explicar lo investigado.

A medida que avanzan las observaciones y transcripción de relatos es la reflexión de los docentes acerca sus propias prácticas cuan cerca la visualizan de una educación no sexista. Reflexión que pone en cuestionamiento la normatividad heterosexista de la educación (Zerán, 2018) observada en los datos y códigos extraídos de los discursos del habla de docentes, directivos y jefes de especialidad en la conversación y reflexión cotidiana (Dávila & Maturana, 2021) como también, en reuniones específicas y entrevistas en profundidad en contraste con las categorías de estudio (Ver Figura 1).

Con la información obtenida se busca que los códigos existentes y los datos subsumidos en los códigos den paso a una teoría explicativa y fundamentada para plantear mejoras e innovaciones en el colegio desde un análisis reflexivo acerca de la realidad local y la distancia respecto de las directrices estatales cuyo propósito es aportar a la reflexión de la educación no sexista en la enseñanza TP, como una construcción situada y local.

El estudio se ha desarrollado, mediante el rol del investigador como observador que recoge los datos de los participantes y aplica técnicas de análisis de registros que buscan construir y deconstruir los discursos del habla de la comunidad docente de acuerdo a los niveles evidenciados la reflexión crítica (Schön, 1992) y su profundización (Van Manen, 1998), en cuanto revelan el estado de comprensión y apropiación de las categorías A priori y emergentes (Ver Figura 1), con el objeto de detectar como brechas los puntos de inflexión que en la actualidad la comunidad docente percibe o no como sexismo (Perrenoud, 2001).

Resultados

Para la rotulación de códigos se utilizaron las dos estrategias aportadas por Glaser y Strauss (Glasser & Strauss en Rodríguez & Gil, 1999). Primero, con el método de comparación constante se fueron codificando y analizando los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Lo que implicó ir contrastando las categorías que emergieron en el desarrollo del estudio. A continuación, se muestran de manera condensada en la Figura 2 las categorías asociadas a los datos extraídos de los registros y análisis de éstos con los respectivos códigos.

Figura 2. Categorías y Codificación de Datos.

CATEGORIAS	DATOS	CODIGO
Complejidad	Comprensión	Teórico
	Apropiación	Teórico
	Reflexión	Teórico
	Mirada sistémica	Teórico
	Justicia Social	Teórico
Interseccionalidad	Género	Teórico
	Clase social	Sustantivo
	Pais de origen	Sustantivo
	Color de piel	Sustantivo
	Orientación sexual	Teórico
Desigualdad Cruzada	Expectativas educativas	Cod. Abierta
	Proyecto de vida	Cod. Abierta
	Capacidades	Cod. Abierta
	Derechos	Cod. Abierta
	Sentires	Cod. Abierta
Violencia Simbólica	Gestos	In Vivo
	Ejemplos	In Vivo
	Tipología de broma	In Vivo
	Juicio	In Vivo
Comportamiento Paternalista	Mansplaining	In Vivo
	Bandera roja	In Vivo

Fuente: Elaboración Propia, 2022.

Como se observa en la Figura 2 los datos se rotulan según el potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos que subsume cada categoría. Este potencial se restablece a partir de los puntos de inflexión que existen entre los discursos y la teoría que sustenta cada categoría. Dichos puntos se denominan brechas como se ha definido en los objetivos de esta investigación.

A continuación, se presenta un esquema que resume los datos y códigos agrupados y rotulados en el paso anterior (Figura 3) y que ofrece una panorámica que permitirá analizar las relaciones existentes entre códigos para dar paso a la propuesta teórica. En este proceso se asignaron códigos y se agruparon contra las categorías de la investigación. La codificación es resultado de un proceso sistemático que contiene tres tipos de codificación: (1) abierta, (2) axial y (3) selectiva.

Figura 3. Códigos evidenciados en la investigación para análisis y saturación teórica.

MUESTREO TEÓRICO PRODUCCIÓN DE DATO	MÉTODO DE ANÁLISIS COMPARATIVO CONSTANTE (ANÁLISIS INDUCTIVO GENERACIONAL)		
TIPOS DE CÓDIGOS CONCEPTUALES	<p>CÓDIGO SUSTANTIVO Violencia a la mujer País de origen asociado a migrante Clase social Color de piel No hay sexismo porque hay normativa de violencia contra la mujer</p>	<p>CÓDIGO TEÓRICO Comprensión y Apropiación Reflexión y Apropiación Mirada sistémica Justicia Social Género Orientación Sexual Derechos Sentires</p>	<p>CÓDIGO "IN VIVO" Reflexión paternalista Red Flag Gestos violencia simbólica y discriminación Ejemplos sarcásticos asociados al género Bromas con sesgo de género Juicio con sesgo de género Dobles estándares Androcentrismo en la opinión acerca del cuerpo y performance de obra y ore Falta de sororidad</p>
FORMAS DE CODIFICACIÓN	<p>ABIERTA Educación sesista y formación en mecánica automotriz y electrónica se observa en: accesos, derechos menstruales, embarazo, rol de cuidador/a cuidadora, talentos, capacidades, juicios, bromas y banderas rojas, juicios evaluativos, violencia simbólica, hábitos de estudio, paternalismo, doble sentido.</p>	<p>TEÓRICA La incorporación de códigos extraídos del contexto y combinados con la teoría aporta en una nueva construcción de lo que significa educación no sexista y su relación con violencia de género, falta de equidad de género e inclusión asociado a las oportunidades y proyectos de vida</p>	<p>AXIAL La comparación entre categorías y códigos reveló la existencia de sexismo no percibido como sexismo por la comunidad de docentes: al contrastar la teoría y las categorías de Complejidad, Interseccionalidad, Desigualdad Cruzada emergieron dos categorías más que surgieron completamente de la comparación de datos: la violencia simbólica y el comportamiento paternalista.</p>
TIPOS DE TEORÍA EMERGENTE	<p>TEORÍA SUSTANTIVA Valoración de los códigos existentes en el establecimiento Reflexión y co construcción en CAP</p>	<p>TEORÍA FORMAL Incorporación de la temática en los discursos, la gestión y el currículum</p>	<p>SATURACIÓN TEÓRICA</p>

Fuente: Elaboración Propia, 2022.

Si bien se utiliza ATLAS. Ti, Software especializado para la elaboración de Teoría Fundamental para codificar, el trabajo previo de rotulación e ingreso al programa de estos rótulos se realizó manualmente a partir de la distancia o brecha respecto de cada categoría en contraste con el discurso analizado como relato.

La brecha se determinó a partir de la comprensión definida a partir de los niveles establecidos por Schön (1992) asignando valor a cada nivel y la profundidad definida por Van Manen (1998) y que expresa la cercanía a cada constructo que define cada categoría expresada en valores a partir de una escala definida para como se explica en el punto anterior.

Principales hallazgos

Códigos Sustantivos un hallazgo relevante

Los códigos sustantivos transitan entre la comprensión y apropiación de los docentes, directivos y jefes de especialidad como también, en la de los coordinadores de carrera y gerentes de empresas vinculadas a partir de los puntos de inflexión que dan cuenta de brechas respecto de las categorías de complejidad e interseccionalidad. En ambas categorías se observa distancia entre conceptos de sexismo en educación y la convicción casi unánime en los relatos de que no hay sexismo “quizás en otros colegio, pero en este no” [opina un jefe de especialidad].

Y así se obtienen del análisis constructivo y deconstructivo de los relatos códigos que se resumen a partir de las siguientes proposiciones, seleccionadas a modo de ejemplo, para este capítulo.

Educación Sexista es:

Violencia hacia las mujeres [Un profesor de especialidad plantea al proponerse el tema en el consejo de maestros “entonces, es un tema de mujeres, claramente”].

Está asociada al país de origen de los alumnos que provienen de países machistas [Opina una profesora de plan general “los alumnos (país x) son más lachos porque los papas son así y en esos países no hay leyes como acá“]

Depende claramente de la clase social y la falta de educación de los padres [Opina un profesor plan general “Pero es un tema de nuestros alumnos por su vulnerabilidad pero aquí se corrige altiro, yo les hablo de qué hay que respetar a las niñas y que lamentablemente no hay derechos del hombre, yo no soy feminista ni machista, porque cierto que lo opuesto al feminismo es el machismo [busca asentimiento del consejo con la mirada] y yo no lo soy, porque en mi casa fui enseñado de otra manera como creo que todos los que estamos aquí, y eso debemos inculcarlo a los alumnos en cada especialidad”].

Color de piel [“Pero este problema lo tenemos con las niñas más complicaditas y se da mucho en las niñas más oscuritas, porque ellas tienen otra forma de vivir su sexualidad, yo diría es cultural. Entonces debemos llamar a todas las niñas a una reunión para señalarles cómo se deben comportar [El profesor busca con la mirada la aprobación del consejo de profesores”]

Otros hallazgos: No hay sexismo en el colegio porque hay normativa de violencia contra la mujer [Se hace alusión al protocolo de violencia contra la mujer que tiene el establecimiento].

En primer lugar, hay expresión de creencias basadas en la experiencia del colegio y su historia, porque efectivamente es una comunidad que hace más de 20 años se ha abierto a la incorporación de mujeres y actualmente a la diversidad. No obstante, la teoría en combinación con el activismo redefine hoy día la complejidad del acceso que va más allá de incorporar. La brecha se evidencia respecto a que los temas se comprenden aislados dado que no se integran para comprenderlos en su complejidad multicultural y de vulnerabilidad. Los relatos se posicionan en el análisis basado en creencias y experiencias y se aleja del manejo conceptual e incluso contextual, principalmente por la alta presencia de sesgos y juicios que buscan diferenciar y no integrar.

La comprensión desde lo interseccional también se deja de lado porque no hay comprensión del constructo asociado a la educación no sexista y de su significado y significancia actual en términos amplios la inclusión y la diversidad. El colegio ha recibido después de 2018 alumnos y alumnas de orientación sexual diversa y los ha incorporado, pero aún no los ha incluido. En los relatos existe incomodidad respecto de las orientaciones diversas, no vinculando con presencia de sexismo: “Ellos tienen otros problemas que las mujeres-expresa un directivo “.

Esta confluencia de creencias, juicios y sesgos da cuenta de sexismo donde se dice que no lo hay, y plantea el desafío de profundizar en estos temas desde la reflexión educativa en CAP (Trisotti, 2017) para apropiarse a partir de la detección consciente de estas diferencias manifestadas en contradicciones en los discursos o puntos de inflexión según este estudio.

Emergen también códigos sustantivos alojados en los discursos y las expresiones no verbales como los silencios, ruidos combinados con gestos que van dando lugar a determinar otras categorías que emergen del diálogo como es la violencia simbólica abriendo todo un campo de estudio, y el paternalismo en el discurso hacia las alumnas y las docentes incluido el equipo directivo que está conformado por mujeres. Este paternalismo

es común en reuniones de CAP en que, a las profesoras, principalmente, profesores “les sugieran modos de actuar y pensar” e incluso “hablan por ellas”. Durante las observaciones fue común en los discursos de docentes TP y jefes de especialidad ordenar al equipo directivo como actuar en contraposición a las profesoras que en la mayoría de los casos prefiere manifestar su crítica preguntando.

Códigos Teóricos

Los códigos teóricos aportan la construcción de un estado del arte actual con mirada compleja, interseccional y situado que aporta en evidenciar brechas y guiar la reflexión en un antes, durante y después en la reflexión de la comunidad.

Estos códigos han sido trabajados en el marco teórico de la investigación y definidos en las categorías como constructos que recogen el debate actual para abordar el estudio de la educación no sexista desde la reflexión pedagógica a partir, de la comprensión entendida como posicionamiento teórico, de las comunidades y organizaciones vinculantes en las trayectorias TP, de los conceptos para la apropiación. Una apropiación informada que permite situar y dar sentido al análisis en cada comunidad y organización.

Situar el sexismo ha permitido abordarlo con sentido de justicia social puesto que apunta a comprender la desigualdad en que están inmersos las y los estudiantes de este caso y cómo relevan el sexismo en la falta de oportunidades. Los códigos teóricos permiten argumentar acerca de la importancia de la mirada sistémica pero situada que es necesario incorporar en materia de política pública en el marco de propuestas con base en la gobernanza (Quintero, 2017). En este caso las desigualdades en la enseñanza TP se reflejan en el sexismo que se percibe en el sentir de cada estudiante dependiendo de su género y orientación sexual, y cuando alguna acción, juicio, observación de sus docentes, alguien de la comunidad educativa o en alguna empresa vinculante le niegue algún derecho que arriesgue sus oportunidades de vencer su vulnerabilidad o bien le impida a él, ella o elle cumplir con su proyecto de vida argumentando razones de género. Por ejemplo: negar la oportunidad de recibir estudiantes mujeres o de otra orientación por no tener baños, casilleros o dependencias específicas.

Códigos In Vivo

Los códigos In Vivo están presentes en todos los registros de observaciones de reuniones e incluso en entrevistas en profundidad. Estos códigos se nutren de datos registrados y son sesgos acompañados de gestos y bromas asociadas al juicio en materia de orientación sexual del estudiantado, pero también respecto a derechos menstruales, situación de estudiantes que son cuidadores, que tienen hijos, trabajan, viven solos en Chile, entre otros. Aportando un campo de análisis y propuestas en el estudio de la violencia simbólica que emerge como categoría muy presente en el análisis de los relatos, y que es interesante para deconstrucción del concepto de violencia como un hecho aislado de la comprensión sistémica de la relación de todas las categorías del estudio.

También se observaron actitudes y conductas paternalistas expresadas a través de relatos banderas rojas o red flags². Éstos dos últimos constructos con fuerte presencia en el discurso activista, pero de los que poco se ha analizado vinculados al sexismo en educación. En el caso de estudio se observa muy presente en voces masculinas, tanto en la comunidad como en las organizaciones vinculantes, expresados como consejos, críticas y juicios acerca del desempeño de estudiantes principalmente mujeres, las docentes y el liderazgo del equipo directivo que está conformado por mujeres. Este paternalismo expresado como mansplaining³ se hace evidente cuando quien lo ejerce lo hace mediante, un tono condescendiente que busca explicar incluso sin tener conocimiento, por ejemplo, la directora del colegio, aun cuando es Doctora en Educación, un docente de especialidad que es técnico y el orientador, le dicen reiteradamente cómo debe actuar y cómo lo harían ellos en su lugar. Abriendo todo un camino para la reflexión desde esta perspectiva en educación TP, porque los relatos más recurrentes provienen de los docentes de las especialidades en este punto.

2

3 Mansplaining. Expresión paternalista en que un hombre explica o da su opinión, especialmente a una mujer, a menudo con condescendencia, sobre cualquier tema incluso aunque no sepa de qué está hablando o no sea asunto suyo (The Time en DEMACHOSAHOMBRES, 2022).

Consideraciones finales

En primer lugar, la comprensión de los códigos hallados en este estudio, centrado en brechas entre lo que una comunidad docente comprende respecto de las directrices del Ministerio de Educación en materia de sexismo, aporta en develar cuánto de educación no sexista comprenden los docentes y cómo esa comprensión es resultado de un proceso de apropiación no solo de estas temáticas, sino que requiere para que sea significativa y situada en los códigos propios de la enseñanza TP, puesto que los proyectos de vida resultan claves al momento de comprender los motivos que llevan al estudiantado a denunciar o expresar desacuerdo con algún comentario emanado del cuerpo docente.

El valor de esta investigación está en aporte del dato teórico y códigos para abordar el problema de estudio que no puede ser comprendido únicamente desde la teoría, puesto que hay una complejidad subsumida y develada por el activismo en la cotidianidad de las desigualdades y la violencia de género, y que deriva de los relatos de estudiantes y docentes de la educación superior que han “comenzado a sacar la voz” buscando ejercer sus derechos en lo referido a violencia contra la mujer y violencia contra otra, otro u otre como un tema interseccional y que sirve de antecedente para dar cuenta de los códigos y brechas presentes en la enseñanza TP.

En la revisión previa a este trabajo no se encontraron estudios que aborden el tema desde la educación ligada a lo técnico, aun cuando el gobierno de turno, a través del Ministerio de Educación, busca incorporar esta temática en las trayectorias educativas en esta área, lo que da relevancia a este trabajo en cuanto a su pertinencia.

Esta es una propuesta de investigación en educación ser situada y que ofrece una mirada desde dentro de una organización educativa, cuyos códigos son propios sobre todo si se le añaden otros componentes al análisis como son la multiculturalidad, vulnerabilidad y diversidad.

La deconstrucción permite comprender desde la apropiación es la principal propuesta: el patriarcado está presente en las instituciones educativas, pero no es percibido desde lo que plantea la teoría o la academia, sino a través, de la voz de quienes lo viven y en ocasiones lo ejercen en conciencia o no. Y que la acción académica a través de la investigación educativa de carácter científico es necesaria solo si busca aportar a la acción educativa desde la deconstrucción de sus propias construcciones incorporando voces In Situ.

En segundo lugar, la importancia de este estudio cualitativo que se

llevó a cabo empleando Teoría Fundamentada con el objeto de comprender códigos In Situ como también axiales extraídos de los discursos del habla de la comunidad docente, en el entendido de que esta temática se comprende en la complejidad misma y representa un caso situado en la enseñanza TP. Siendo el aporte principal la construcción de teoría desde la realidad de los actores a partir de un diseño emergente y una inmersión total en el campo de estudio.

En tercer lugar, está el aporte de las categorías cuyo análisis integrado de códigos permite demostrar que las brechas existen, porque los códigos no se comprenden por parte de la comunidad combinados. Los resultados muestran que, a través, de una comprensión sistémica queda en evidencia la importancia de, por ejemplo, que atribuir un juicio a una conducta de una estudiante a su color de piel y nacionalidad es también sexista si el trasfondo es un juicio a su comportamiento sexual, aun cuando no se haga referencia directa a ello.

Es por ello que las categorías aportan valor y dan carácter científico a esta investigación puesto que dotan de argumentos los discursos en materia de educación no sexista de la comunidad docente develando discursos violentos, discriminadores y sesgados donde al principio se percibía integración.

Las categorías planteadas a priori permitieron situar la comprensión y determinar la primera brecha en cuanto el tema era solamente atribuido a las mujeres y la inclusión solo limitada al acceso al colegio y las especialidades.

La complejidad en conjunto con la interseccionalidad aporó códigos que permitieron situar las brechas en cuánto los docentes comprendían el sexismo como un tema asociado a violencia de género, pero también a equidad, diversidad e inclusión.

la crítica deconstructiva aportada por la teoría y el activismo ha permitido construir el concepto de sexismo en educación TP desde el aporte de otras categorías emergentes como desigualdad múltiple, paternalismo y violencia simbólica, puesto que estos constructos aportaron a la comprensión de los códigos principalmente In Situ y axiales. Cabe destacar que los datos se agruparon en códigos que se visibilizaron en estas categorías que subsumen el sexismo y no directamente sexismo en su definición más estricta, sino que está implícito en datos teóricos que expresan violencia de género, e incluso violencia intra género, y discriminación.

Finalmente, la idea de teorizar busca comprender e incluir y establecer líneas que se transformen en visiones de cómo abordar el tema, sino que aporten como incorporación de la verdad desde el sentir y el convivir

con otras, otros y otras. La objetividad del método empleado busca al unir la teoría y la visión del activismo y aportar desde la verdad o la búsqueda de la verdad para la construcción de políticas públicas situadas de temas que necesitan reflexionarse y co-construirse en comunidad.

De la experiencia en el campo de estudio y la aplicación de una investigación científica se destaca que la gobernanza en una organización educativa está implícita en la gestión del equipo directivo reconoce que la apropiación de los temas no se logra en un corto plazo y que requiere la reflexión constante y profesional en comunidad recogiendo en gran parte la teoría desde la acción docente misma que implica co-construcción.

Esta investigación ha permitido identificar los códigos utilizados por la comunidad docente en materia de educación no sexista e iniciar un camino hacia la comprensión y apropiación mediante una visión sistémica que considera la violencia de género, equidad de género e inclusión en dicha apropiación.

Es, por tanto, la teoría emergente y sustantiva que aporta la Teoría Fundamentada al estudio de la educación no sexista en el contexto TP, la permite situar la reflexión de la comunidad docente en cuanto a la visibilización de la importancia las desigualdades múltiples presentes en los discursos docentes que no estaba asociada a un discurso sexista y que esta investigación deja en evidencia.

Las desigualdades múltiples se conjugan con los accesos, generando una fuerza sobre los proyectos de vida del estudiantado, visibilizando el sexismo cuando los discursos de los docentes evidencian las desigualdades como son la nacionalidad, el color de la piel, la vulnerabilidad y la orientación sexual al relevarlas y juzgarlas como causa de un comportamiento sexual o de género que es criticable, incidiendo en un sentir en el estudiantado de que ello le niega los accesos y las oportunidades poniendo en riesgo el proyecto de vida personal y familiar.

La codificación situada y local para hacer frente a problemáticas tan complejas como se ha planteado en este artículo en lo que respecta a reflexionar acerca de la educación no sexista en las comunidades educativas chilenas implica tener presente que en temas de género y educación las explicaciones de las problemáticas no pueden seguir siendo las mismas, puesto que la complejidad en la que se sustenta en la actualidad no es la misma. Es por ello, que el principal aporte a las políticas públicas en esta materia está en reinterpretar el problema en su totalidad comprendiendo como otras dinámicas sociales y desigualdades se van entrelazando y brindan la oportunidad de una comprensión y apropiación que lleven a reflexionar que lo que se entiende por sexismo en un contexto y las mo-

tivaciones para denunciar cambian en la particularidad de cada contexto.

Mucho se ha relevado el tema del feminismo postestructuralista pero cuánto se ha investigado que es lo que el estudiantado percibe y cuáles son las reales motivaciones para denunciar, cuánta conciencia hay de estos movimientos y teorías en las comunidades educativas.

Los códigos más que aportar certezas invitan a una reflexión más y necesaria para comprender que el sexismo es violento y está arraigado en las comunidades educativas, y que reflexionar en cómo desaprender la reproducción de la violencia simbólica y el paternalismo que se justifican en una inclusión entendida como incorporación de las mujeres y las diversidades sexuales en la educación es más que estar a la vanguardia en los temas educativos o incorporarlos al currículum. La educación no sexista es más que una bandera de lucha o un discurso feminista es un proceso central para el diseño e implementación de un modelo educativo para el desarrollo de sociedades más equitativas y felices.

A modo de proyección es posible señalar que queda mucho por hacer, como comprender esta problemática en la trayectoria educativa de la enseñanza TP incorporando a las entidades de educación superior que ofrecen formación técnica y las empresas. Actualmente, estudio se ha extendido a dos entidades de educación superior en que el estudiantado decide continuar estudios técnicos y las empresas que participan del proceso de práctica profesional.

Referencias

- Aguilar, L (2020). Democracia, gobernabilidad y gobernanza. (Instituto Nacional Electoral 25). Ine.mex
- Bourdieu, P. & Passeson, J.C. (2017). La reproducción. Siglo Veintiuno.
- Catalán, J. (2021). Análisis de investigación educacional cualitativa. Aprendiendo a usar y generar conocimiento. Universidad de La Serena.
- Cea, L., Opazo, A. *et. al.* (2018). Educación no sexista. Revolución Feminista. Monde Diplomatique.
- Colectivo Las Tesis. (2019). Quemar el miedo. Un manifiesto. Planeta.
- Colectivo Las Tesis. (2020). Antología feminista. Debate
- Dávila, X. y Maturana, H. (2021). La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración. Paidós.
- DEMACHOSAHOMBRES. [@demachosahombres]. (2022, 17 de agosto). Conoce cómo se vinculan la autosuficiencia y el mansplaining.

- Instituto. Instagram. [Miraclemedia.nickonogues.es/](https://www.instagram.com/miraclemedia.nickonogues.es/)
- De Sousa, B. & Meneses, P. (2014). *Epistemologías del sur. Perspectivas*. Akal.
- Delgado, C. (2012). *La teoría fundamentada: decisión entre perspectivas*. Bloomington: Author House.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo Veintiuno.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo Veintiuno.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Hooks, B. (2022). *Respondeona. Pensamiento feminista pensamiento negro*. Paidós.
- Lipovetsky, G. (2018). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama.
- Mayol, A. (2019). *Big Bang. Estallido social*. Catalonia.
- MINEDUC (2022, 6 de septiembre). *¿Qué significa avanzar hacia una educación no sexista?* De Ministerio de Educación. Comunidad. Ministerio de Educación de Chile. Instagram. www.gob.cl/chileavanzando
- Morin, E. (2011). *Lecciones de un siglo de vida*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Quintero, C. (2017). *Gobernanza y teoría de las organizaciones*. (Perfiles Latinoamericanos, 25(50) 2017 pp. 39-57) doi: 10.18504/pl2550-003-2017
- Rodríguez, G. Gil, J. García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rose, N. (2019). *La invención del sí mismo. Poder, ética y subjetivación*. Pólvora.
- Salazar, G. (2019). *Patriarcado mercantil y liberación femenina (Chile, 1810-1930)*. Debate.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Segato, R. (2021). *Contrapedagogías de la Crueldad*. Prometeo.
- Trisotti, A. (2017). *Mejora e innovación escolar mediante la práctica reflexiva [tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]*. Repositorio Institucional UAH.
- Van Manen, M (1998). *La relación entre la reflexión y la acción, en el tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Zerán, F (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Kindle.

Desarrollo de las habilidades superiores en las políticas públicas chilenas

Carlos Muñoz-Sánchez
Margarita Aravena-Gaete
Segundo Muñoz Sánchez

Introducción

La Agenda 2030 es un plan de acción global adoptado por los Estados miembros de la Organización de Naciones Unidas en 2015 (ONU). El plan tiene como objetivo erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos. Para lograr esto, la Agenda 2030 incluye 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4) de la Agenda, se refiere a la educación de calidad, y está directamente relacionado con las políticas públicas y la promoción de habilidades superiores o habilidades blandas en los estudiantes.

El ODS 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Para lograr este objetivo, se deben desarrollar políticas públicas efectivas que fomenten el acceso a la educación, la formación y el desarrollo de habilidades relevantes para el mundo laboral y social.

Relacionado con lo anterior, la Ley General de Educación chilena (LGE) establece un marco regulatorio para el sistema educativo en Chile, considerando entre otros aspectos: La educación es un derecho fundamental de todas las personas y el Estado tiene la responsabilidad de garantizar su acceso y calidad; reconoce la diversidad cultural y lingüística del país y se promueve la inclusión educativa (ley 20.370, 2009).

Desde las políticas públicas en Chile relacionados con la educación y desarrollo de habilidades. Existen variados estudios e informes elaborados

por diversas organizaciones y entidades públicas, que son relevantes para evidenciar los acuerdos asumidos con la agenda 2030 y así comprender el panorama educativo del país, por ejemplo: Plan de primera estrategia nacional de educación pública 2020-2028, ejecutada por el Ministerio de Educación (Mineduc), este plan es una política pública que establece los objetivos y las acciones necesarias para mejorar la calidad de la educación en Chile desde el foco “construyendo juntos educación pública de calidad para Chile”. Incluye medidas para fortalecer la formación y acompañamiento docente, mejorar la infraestructura escolar, promover aprendizaje significativo, calidad en la educación, la inclusión educativa, equidad, participación, y fomentar la innovación pedagógica (Mineduc, 2020).

Otra acción de política pública chilena es la relacionada con El Plan Nacional de Lectura 2015-2022 para desarrollar Planes Regionales de fomento a la lectura y se constituyen proyectos de largo plazo con foco en el cambio social, cultural y de participación ciudadana, como una actividad fundamental para desarrollo y futuro del país. Metas que aborda la iniciativa:

Se vincula con el Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4: Educación de Calidad, y, en específico, con la Meta 4.5 que señala para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional (ONU, 2015, p.19).

Con respecto a las consideraciones para el desarrollo de las habilidades superiores en Chile, esto es considerado un tema relevante en la agenda de políticas públicas en los últimos años, porque es necesario el fomento del desarrollo de habilidades superiores como el pensamiento crítico, la creatividad, el liderazgo y la resolución de problemas complejos.

Cabe mencionar, los ajustes curriculares diseñados a fines de la década del 2000 generan las bases curriculares chilenas para colocar de relevancia el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que los estudiantes desarrollen a lo largo de su educación. En el caso de las habilidades superiores, las bases curriculares chilenas contemplan su desarrollo de diversas formas (Mineduc, 2009).

En la educación básica, las bases curriculares buscan desarrollar habilidades superiores a través de la integración curricular y el fomento de metodologías activas y participativas, que permiten a los estudiantes el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y la creatividad. Asimismo, se promueve el desarro-

llo de habilidades sociales y emocionales, como la capacidad de trabajo en equipo, el liderazgo y la empatía, que son consideradas habilidades superiores (Mineduc, 2018).

En la educación media, las bases curriculares se enfocan en el desarrollo de habilidades superiores específicas para cada área del conocimiento. Por ejemplo, en el área de matemáticas se busca desarrollar habilidades como el razonamiento lógico y abstracto, la resolución de problemas y el uso de herramientas tecnológicas. En el área de lenguaje, se busca el desarrollo de habilidades como la argumentación, la interpretación y la creación literaria (Mineduc (2016a).

Desde la visión de algunos autores y para contextualizar la importancia de considerar a las habilidades superiores en las políticas públicas como eje de desarrollo del pensamiento, Robson (2019) hace referencia que las personas inteligentes pueden tener alto desarrollo de habilidades superiores de percepción y abstracción, pero también pueden caer en trampas de pensamiento, como el sesgo de confirmación, la aversión al riesgo y la ilusión de control.

Además, considerar, cómo podemos utilizar la toma de perspectiva y la empatía para entender mejor a las personas que tienen puntos de vista diferentes a los nuestros. Esto puede ayudarnos a superar el sesgo de confirmación y tomar decisiones más objetivas.

Otro foco de importancia de las habilidades, pero sin marcar desigualdades desde el género, Rippon (2019), desafía la idea de que hay diferencias innatas entre los cerebros de hombres y mujeres. Argumenta que las diferencias observadas son principalmente el resultado de la socialización, y no están basadas en la biología.

Desde la investigación en neurociencia y psicología, se evidencian que muchos de los supuestos “hechos” sobre las diferencias de género en habilidades cognitivas no son precisos. Por ejemplo, no hay pruebas concluyentes de que los hombres sean inherentemente mejores en matemáticas o en la navegación espacial que las mujeres.

También es preciso examinar, cómo las ideas sobre las diferencias de género en el cerebro han sido utilizadas para justificar la discriminación y la desigualdad en la sociedad. Por ejemplo, se ha argumentado que las mujeres son menos adecuadas para la política o el liderazgo empresarial debido a supuestas diferencias en la forma en que sus cerebros funcionan. Lo importante no es enfocarse en las diferencias entre hombres y mujeres, sino lo relevante es trabajar por una mayor atención a la diversidad dentro de cada género, porque habilidades cognitivas no son fijas y que el cerebro es maleable y puede ser moldeado por la experiencia y el entorno.

Objetivo

Describir desarrollo de las habilidades superiores en las políticas públicas chilenas, con el fin de aportar al ámbito educativo.

Metodología

El desarrollo de la investigación incluye un proceso de corte descriptivo, ya que su finalidad es especificar las características y componentes relevantes del fenómeno que se analiza, así como señalar tendencias de la población que se somete a estudio. En este tipo de análisis: “el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá (qué conceptos, variables, componentes, etc.) y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos” (Hernández, Fernández, Baptista, 2014, p. 92).

La información fue recogida a través de la valoración que hacen los participantes (estudiantes de prosecución de estudios en pedagogía) de su contexto formativo, con análisis cuantitativo estadístico (tratado con el paquete estadístico SPSS).

“Test de Estrategia” (Araneda et al., 2019), para medición de habilidades superiores de Análisis de Perspectiva y Abstracción. Validado en el año 2019 en Chile en la Universidad Católica Silva Henríquez en la carrera de Pedagogía en inglés.

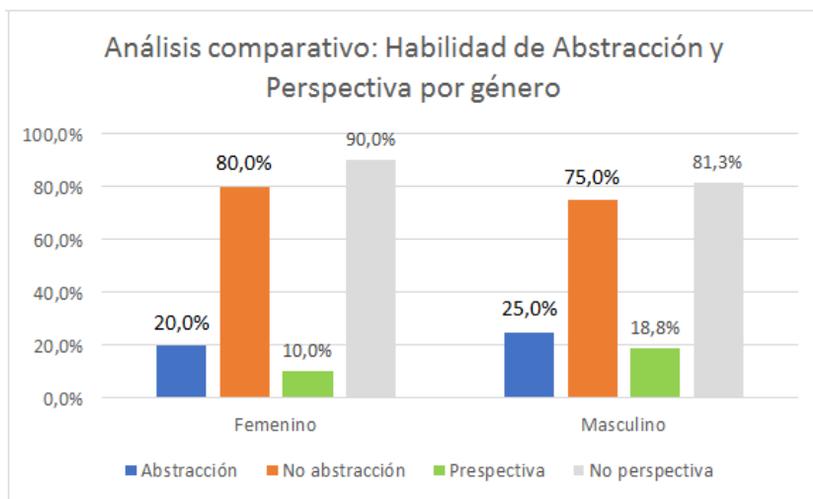
Aplicación de instrumento en modalidad asíncrona a través del formulario de Google.

<https://forms.office.com/pages/responsepage.aspx?id=k9O-jzvQ-Em-ec1eH1kPsj-o-ofADrVIptJK3Blm1ZlUMEU3O-VRMVk8wRERVMU9JskQ1QUM0VDA1Ti4u>

Resultados

Se realiza interpretación y análisis de algunos datos recolectados en Instrumento “Test de Estrategia” (Araneda et al., 2019), mediante esta información se logrará detectar elementos significativos de la formación valorada por los propios estudiantes.

**Figura 1: Análisis comparativo:
Habilidad de Abstracción y Perspectiva por género.**



Fuente: Elaboración propia.

Análisis de resultados

Las características de los y las encuestados/as se identifican como: 10 encuestadas de género femenino (42% de los encuestados) y 14 encuestados de género masculino (58% de los encuestados), todos y todas estudiantes de prosecución de estudios de pedagogía, jornada vespertina y trabajan.

En relación a la comparación por habilidad y género, se observa que el género masculino supera en 5 puntos porcentuales al femenino para el caso de la habilidad de abstracción. En ambos casos la abstracción es baja. Vale decir, al no tener desarrollada la habilidad de perspectiva, los y las

encuestados/as, difícilmente podrán seguir el proceso de desarrollo de la abstracción planteado por Marzano (2005).

Discusión

La Agenda 2030 chilena relacionada con el ODS 4, se debe completar y desarrollar íntegramente como política pública de Estado, porque posibilitará promover una educación de calidad para todos/as nuestros/as estudiantes y el correcto desarrollo de sus habilidades relevantes para el mundo laboral y social, incluyendo las habilidades superiores o habilidades blandas, “ODS4. Educación de Calidad: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015)

Las bases curriculares chilenas tienen como objetivo el desarrollo de habilidades superiores en los estudiantes a través de metodologías de enseñanza y aprendizaje activas, participativas e integradoras en todas las etapas de la educación. Esto con el fin de formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos del mundo actual, y contribuir al desarrollo social y económico del país, “ODS 4.4: Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (ONU, 2015).

En pleno siglo XXI es necesario cuestionar las ideas convencionales sobre las diferencias de género en todo ámbito, sobre todo en el proceso de habilidades cognitivas y argumentar que estas ideas son el resultado de la socialización, y no están basadas en la biología. Es necesario abogar por una mayor atención a la diversidad dentro de cada género y por una mayor comprensión de cómo la experiencia y el entorno pueden moldear el cerebro, no importando el género.

ODS 4.5: Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional (ONU, 2015).

Desarrollar en los y las encuestados/ la habilidad de perspectiva (promedio 14,4%) es urgente para lograr mejores resultados sobre la abstracción (promedio 22,5%), sin importar el tipo de género. Es necesario revisar el instrumento aplicado para trabajar las fases del proceso de análisis y síntesis, vale decir, es clave intervenir inicialmente el desarrollo de perspectiva, para lograr la abstracción.

En este sentido, se acoge la tendencia mundial de integrar mejor conocimientos y habilidades, y de incorporar, además de las habilidades específicas propias de cada área, habilidades más generales como las habilidades de pensamiento, de comunicación y de investigación. De acuerdo a la tendencia mundial, la selección se ha desarrollado a partir de las “grandes ideas” de cada disciplina, entendiendo por estas las ideas o conceptos relevantes, que son generativos y que se aplican a una diversidad de fenómenos dentro de un área del saber (Mineduc, 2016a).

Referencias

- Araneda et al., (2019). “Test de Estrategia, para medición de habilidades superiores de Análisis de Perspectiva y Abstracción”. Validado en el año 2019 en Chile. Universidad Católica Silva Henríquez en la carrera de Pedagogía en inglés.
- Hernández, R, Fernández, C., Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. Santa Fe México; McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A. DE CV.
- LGE (2009). Ley General de la Educación N°20.370. Ministerio de Educación. Chile. (LGE).
- Marzano, R.J.; Pickering, D.J. Dimensiones del Aprendizaje. Manual Para el Maestro; ITESO: Jalisco, México, 2005.
- Mineduc (2009). Ajustes curriculares. Principales énfasis y modificaciones curriculares para continuar fortaleciendo el aprendizaje de los alumnos y alumnas del país. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mineduc (2016). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Unidad de Currículum y Evaluación. ISBN 978-956-292-581-5.
- Mineduc (2018). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. Unidad de Currículum y Evaluación. ISBN 978-956-292-743-7
- Mineduc (2020). Plan de primera estrategia nacional de educación pública 2020-2028. Dirección de Educación Pública.
- Mineduc (2022). Plan Nacional de la Lectura. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- ONU (2015). Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>
- Rippon, G. (2019). The Gendered Brain: The new neuroscience that shatters the myth of the female brain. Editorial: BODLEY HEAD. ISBN: 978-1847924766

Robson, D. (2019). *The Intelligence Trap: Revolutionise Your Thinking and Make Wiser Decisions*. Editorial: Hodder Paperbacks. ISBN: 978-147-366-985-7

La innovación docente en la formación de postgrado desde las políticas públicas chilenas

Damarys Roy Sadradín
Margarita Aravena-Gaete

Introducción

La educación superior en Chile se encuentra en un momento de transformación, y la innovación docente es un tema clave en esta transición. La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (UNESCO, 1998), en su artículo 9, Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad, expresa: “En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige (...) una renovación de los contenidos, métodos, prácticas (...) facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos...” (p.9)

Considerando lo anteriormente mencionado, la innovación docente se ha convertido en un tema recurrente en el ámbito de la educación superior, y es un eje prioritario para los organismos internacionales que ejercen influencia en las políticas educativas de los países subdesarrollados. Entre estos organismos se encuentran el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE y la OEI, quienes trabajan en conjunto para lograr el cuarto objetivo de desarrollo sostenible (ODS 4) de la Agenda 2030 de la ONU, el cual está relacionado con la promoción de una educación de calidad. Este objetivo se refleja en el desarrollo de modelos curriculares basados en competencias, el uso de tecnologías para la creación de recursos de aprendizaje e información, y la incorporación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que fomenten la colaboración, el aprendizaje activo y significativo, el desa-

rrollo emocional y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, optimizando los recursos humanos y financieros en respuesta a los avances tecnológicos.

En Chile, se han implementado políticas públicas para regular y promover la calidad de la educación, con un enfoque en el desarrollo social y la formación docente. La Ley General de Educación establece un marco regulatorio para el sistema educativo, reconociendo la educación como un derecho fundamental y promoviendo la inclusión educativa, considerando la diversidad cultural y lingüística del país (Ley 20.370, 2009). Además, desde el 2006, rige la Ley 20.129 que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, para mejorar la calidad de las instituciones y programas de educación superior y su impacto en la formación de los estudiantes, con criterios y estándares de calidad para la acreditación de instituciones y programas de pregrado y postgrado de educación y salud, que entraron en vigencia en 2021. La creación de la Superintendencia de Educación Superior, a través de la Ley 21.091 de 2018, asegura la fiscalización y supervisión del cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias que regulan a las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica (Ley 21.091, 2018).

Al abordar el concepto de innovación docente en relación con el desarrollo de políticas públicas y la formación de los profesores, se entiende que ésta implica un cambio que afecta a los sujetos implicados, sus prácticas y el contexto, transformando la cultura institucional. Para entender su naturaleza transformadora, se requiere creatividad, flexibilidad y cooperación (Gimeno, 2012; Zabalza, 2012; Salinas, 2015; Villa, 2007, 2012, 2014, 2016). Macanquí, Orozco y Campoverde (2020) definen cuatro ámbitos que se deben considerar para desarrollar la cultura de la innovación: el dominio conceptual y metodológico, la participación, la identificación de las necesidades de innovación y las proyecciones (Roy, D., Valenzuela M, Peña V, 2022). La innovación implica el desarrollo de recursos de aprendizaje e información a través de tecnologías, el trabajo colaborativo, el aprendizaje activo y significativo, y el desarrollo emocional centrado en el estudiante. En resumen, la innovación es una competencia docente que requiere organización, planificación, sistematización y evaluación e impacto en el contexto y debe ser centro en la formación de los programas de formación docente en pre y postgrado.

En este contexto y dada la importancia que tiene la innovación y el desarrollo de competencias docentes para la educación superior, esta investigación presenta los resultados de la percepción de tres cohortes de graduados del Magister en Docencia para la Educación Superior (MDS), de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello de Chile (UNAB) respecto del aporte de la formación de postgrado

otorgada por el Programa, en el marco de las políticas públicas chilenas de aseguramiento de la calidad. Cabe mencionar que este Programa de formación de postgrado centra su objetivo en el desarrollo de competencias pedagógicas para la docencia en educación superior en docentes sin formación pedagógica. El perfil de ingreso del estudiante del Magister, corresponde a un profesional titulado de universidades privadas o públicas y/o institutos profesionales perteneciente a distintas áreas, especialmente de carreras del ámbito de la salud como Enfermería, Odontología, Kinesología, Obstetricia Tecnología Médica y Medicina. La mayoría de los estudiantes del programa se encuentran en el rango de edad de 30 a 45 años, mientras que un porcentaje menor se encuentra en el rango de 25 a 29 años y en edades superiores a 45. La proporción en cuanto a género es bastante equilibrada, no observándose de manera determinante un predominio de sexo masculino o femenino.

El Magister en Docencia para la Educación Superior (MDS) de la UNAB ha construido procesos centrados en la innovación, sustentados en la reflexión sobre los contenidos, problematizándolos y seleccionando aquellos más organizadores y sus interacciones desde la metodología aplicada con la utilización de dispositivos y plataformas digitales propias de la contemporaneidad, acciones metodológicas de diversificación de los procesos de enseñanza – aprendizaje (como por ejemplo el aula invertida) a escenarios evaluativos en donde recursos como la auto evaluación o la coevaluación cobran un valor fundamental, estimulando la participación, la responsabilidad y el cambio en la manera en la que comprendemos la educación.

La experiencia de aprendizaje se desarrolla desde la integración de los saberes: saber, saber hacer y saber ser y convivir como pilares fundamentales de la acción educativa, Según el Informe Delors (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996), la educación es un tesoro. A través de espacios de diálogo, conversación, discusión y retroalimentación; insertando al estudiante y a su aprendizaje en el centro del trabajo académico desde el perfil de egreso del MDS que considera el desarrollo y eficaz desempeño en destrezas tales como la reflexión sobre los procesos educativos, la innovación en su campo de acción profesional y disciplinar, la implementación de ambientes y estrategias centradas en el estudiante y el diseño de actividades curriculares desde el análisis y las necesidades formativas.

Objetivo

La investigación se centró en determinar el aporte de la formación de postgrado desde las políticas públicas chilenas, a través de la percepción de la formación de los egresados del Magister en Docencia para la Educación Superior de la UNAB.

Método

El enfoque metodológico se centra en un estudio de caso, atendiendo a lo señalado por Hernández Sampieri y Mendoza (2018), respecto de que se trata de estudios que pueden utilizar distintos caminos metodológicos, ya sea cuantitativo, cualitativo o mixto y que se centran en el análisis profundo de una realidad global. Yin (2009) señala que se trata de indagaciones en fenómenos contemporáneos, pero dentro de su contexto real. En este caso, el estudio se centra en los procesos de innovación educativa en educación superior contextualizado en profesionales que imparten docencia y que han egresado del programa de Magister en Docencia para la Educación Superior, de la UNAB.

Se trabajó con una muestra aleatoria de 338 graduados del programa Magíster en Docencia Universitaria de la Universidad Andrés Bello, compuesta por un 60.4 % de mujeres y un 39.6% hombres, a los que se aplicó un cuestionario sobre transferencia de conocimientos (adaptado de Rent, 2013) en modalidad sincrónica a través del formulario de Google:

<https://docs.google.com/forms/d/1hEc911q19fT5WVGVHGS-3PZRMj2C6y8RzEjFqPvahQ/edit>

Posteriormente, se la información a través de un análisis descriptivo para las puntuaciones totales de cada escala. El cuestionario se desarrolló tipo Escala Likert estructurado en base a categorías que indican grados de acuerdo y 80 reactivos, que incluyeron indagaciones sobre la realidad y trayectoria profesional de los graduados, así como para obtener información en referencia al aporte del Programa de Magister en su desempeño docente y cómo ha impactado en sus actuales prácticas y experiencias.

Resultados

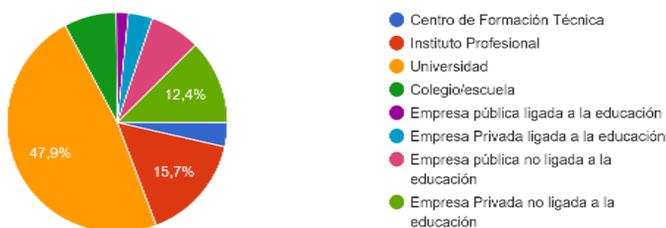
Se presentan algunos de los resultados más significativos de la investigación. Las figuras 1 y 2 permiten comparar la movilidad del tipo de

institución en la que se desempeñaban los graduados antes de realizar el Magister y en la que se desempeñan actualmente. Se aprecia una movilidad de, 5,6 puntos superior en la incorporación a las instituciones universitarias una vez concluido el Magister y en ambas instancias se mantiene como mayoría la actividades docentes o vinculadas a la docencia, posterior se ubican en institutos profesionales en el mismo tipo de actividades. Del universo participante en la encuesta, más de un 80% se desempeña en el ámbito educacional, principalmente ejerciendo docencia en educación superior o en actividades relacionadas.

Figura 1 y 2: Tipo de institución de desempeño antes y después de cursar el Magister.

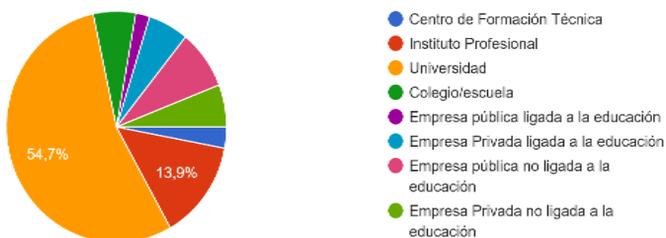
6.- SEÑALA EL TIPO DE INSTITUCIÓN DONDE TE DESEMPEÑABAS ANTES DE INGRESAR AL MAGÍSTER EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

338 respuestas



7.- SEÑALA EL TIPO DE INSTITUCIÓN DONDE TE DESEMPEÑAS ACTUALMENTE

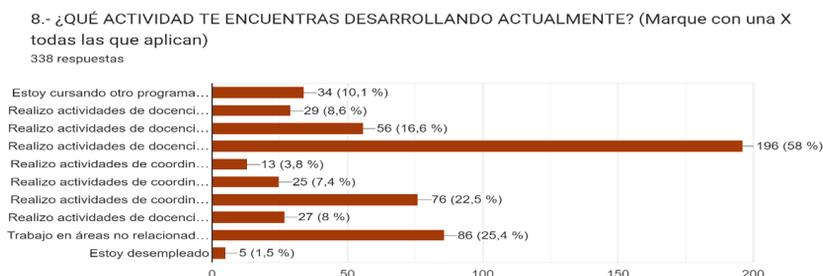
338 respuestas



Fuente. Elaboración propia. Encuesta egresado, cuestionario sobre transferencia de conocimientos (adaptado de Rent, 2013)

Profundizando en las actividades profesionales de los encuestados, el 74,8% trabaja directamente en la docencia distribuidos en los tipos de instituciones de educación superior: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, destacando las primeras con un 58,2%. Otra información relevante es que el 22;6% realiza actividades de coordinación y gestión educativa además de docencia. Los docentes bien formados, apoyados y valorados son esenciales para garantizar una educación de calidad para todos y lograr la consecución de los objetivos educativos de la agenda 2030 (Unesco, 2015), demostrando que los docentes constituyen prioridad para concebir el desarrollo profesional como proceso continuo que adquiere un lugar clave en la concreción de las políticas educativas porque en ellos descansa la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y la concreción de la renovación que tiene lugar en el contexto educativo. (González Maura & González Tirado, 2007)

Figura 3: Movilidad de los graduados después de cursar el Magister.



Fuente. Elaboración propia. Encuesta egresado, cuestionario sobre transferencia de conocimientos (adaptado de Rent, 2013)

En relación con las preguntas que indagan sobre el impacto de la formación del magister en la transformación de las prácticas docentes de los consultados, la pregunta referida a si después de haber cursado el MDS, siente que tiene una base más sólida para resolver los problemas en su trabajo (docencia), un 47,5% está totalmente de acuerdo y un 35,3% de acuerdo, lo cual permite evidenciar que la formación aportó solidez y empoderamiento en su labor docente. Lo anterior se explica en el tipo de actividades propuestas en el magister que permitieron a los graduados ejercitar las habilidades en los temas de estudio, en las que un 90% entrega

respuestas favorables sobre la actualización de los temas abordados en la formación y su transferencia con las actividades que realizan, manifestado en un 78%, lo cual da cuenta de la pertinencia del diseño curricular del programa. (Encuesta egresado, cuestionario sobre transferencia de conocimientos, 2022).

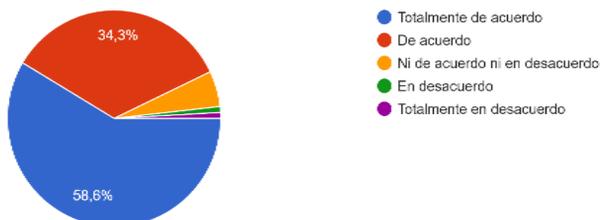
Un aspecto relevante que también arroja el estudio realizado es que los graduados declaran haber mejorado sus habilidades para ser un profesional reflexivo que genera experiencias educativas innovadoras, con un 87,3% de respuestas afirmativas entre el muy de acuerdo y el acuerdo y que está en directa relación con el hecho de sentirse con una base sólida para enfrentar y resolver problemas del contexto profesional. Así mismo sobresale el desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo, con un 78% total acuerdo y reafirman, además este logro, con un 84,9% que declara haber mejorado sus habilidades comunicativas en su paso por el Programa de Magister, un ámbito que se relaciona directamente con el trabajo colaborativo y declarado en el Decreto 2806/2021 del Magister como Programa de profundización orientado al fortalecimiento de las habilidades del siglo XXI y la innovación asociada a escenarios participativos y de cooperación, sustentada en el planteamiento de la (UNESCO, 2008) “Las instituciones de enseñanza superior deben mejorar las competencias didácticas del profesorado mediante programas de formación ... que estimulen la innovación en los planes de estudio y en los métodos de enseñanza, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza”. (p.25).

Al analizar la médula de la docencia, respecto de la incorporación e implementación de nuevas prácticas docentes a partir del proceso formativo del MDS, el 93% manifiesta estar completamente de acuerdo en el mejoramiento de las habilidades para ejercer docencia de calidad centrada en el aprendizaje de los estudiantes. Lo mismo ocurre con la utilización de metodología y estrategias de enseñanza en el aula con un 91% de acuerdo y con un 89,3% en lo referido a la evaluación para el aprendizaje. Otro eje fundamental es la incorporación de TIC (tecnologías de la Información y Comunicación) aplicadas a la docencia con un 69,1% de preferencia. Lo anterior además de evidenciarse en las figuras 4, 5 y 6 expresadas debajo, demuestra la necesidad de la superación sistemática de los docentes y corrobora el concepto de profesionalidad docente basado en tres componentes: el conocimiento base, definido como conocimientos necesarios para enseñar; la autonomía, definida como la toma de decisiones de los profesores sobre aspectos relacionados con su trabajo; y las redes de docentes, definidas como las oportunidades para el intercambio de información y apoyos necesarios para mantener un alto nivel educativo. (OCDE, TALIS, 2013).

Figura 4: Centralidad en el estudiante.

69.- HE MEJORADO LAS HABILIDADES PARA EJERCER LA DOCENCIA DE CALIDAD CENTRADA EN EL APRENDIZAJE DE MIS ESTUDIANTES.

338 respuestas

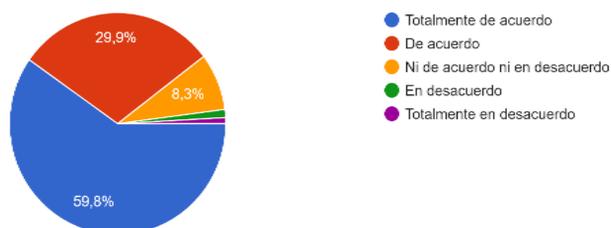


Fuente. Elaboración propia. Encuesta egresado (adaptado de Rent, 2013)

Figura 5: Metodologías y estrategias de enseñanza.

70.- HE MEJORADO EN METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA TRABAJAR EN CLASE.

338 respuestas

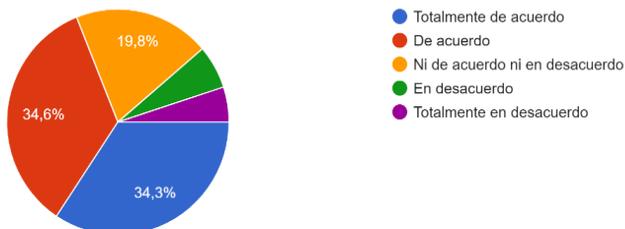


Fuente. Elaboración propia. Encuesta egresado (adaptado de Rent, 2013)

Figura 6: Utilización de nuevas tecnologías.

72.- HE MEJORADO EN LA UTILIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS (MOODLE, CANVAS, HERRAMIENTAS TELEMÁTICAS, PIZARRA DIGITAL, ETC) APLICADAS A LA DOCENCIA.

338 respuestas



Fuente. Elaboración propia. Encuesta egresado (adaptado de Rent, 2013)

Discusión

Chile requiere seguir trabajando en el desarrollo, implementación y seguimiento de políticas públicas relacionadas con la educación superior, a fin de avanzar con los acuerdos de los organismos internacionales en cuanto al acceso y equidad, a la par de la regulación de la calidad. Fundamentalmente tributando al cuarto objetivo de desarrollo sostenible (ODS 4) educación de calidad, de la Agenda 2030 (ONU, 2015). En este sentido se destaca que la superación profesional es un bien público y un imperativo estratégico para todos los niveles de educación, investigación, innovación y creatividad; que los gobiernos están llamados a apoyar económicamente para ser coherente con la proclama. Lo que tributará de forma directa a una “Educación Superior igualitaria y accesible para todos” (Naciones Unidas, 2015).

La formación del profesorado universitario en Chile es parte de un proceso de transformaciones donde aún, no hay acuerdo con las competencias docentes que los planes de estudios en docencia de postgrado debiesen desarrollar (Villarroel y Bruna, 2017). La revisión documental de programas de postgrado permite identificar que tienden a centrarse por generalidad en las claves esenciales que hoy demanda la sociedad (Proyecto Jorge Milla, 2022 UNAB). Estas competencias se encuentran declarados en los resultados de aprendizaje y trayectoria curricular del Magister en Docencia para la Educación Superior de la UNAB: Aprendizaje centra-

do en el estudiante, conocimiento didáctico y de evaluación, innovación e Investigación y reflexión Docente.

El Magister en Docencia para la Educación Superior de la UNAB, ha construido procesos centrados en la innovación, aplicando cambios en la metodología, en la didáctica y en la evaluación, con énfasis en la relación que generan académicos y estudiantes, promoviendo una transformación en la dinámica asimétrica docente – estudiante; centrado en este y su aprendizaje, generando experiencias de aprendizajes utilizando estrategias activas y variadas como aulas invertidas, aprendizaje basado en problemas y estudios de caso, desde la transferencia de su quehacer profesional y bajo la premisa docente de la reflexión para que “Al innovar en docencia se debe pensar en una revisión, en un cambio y en una transformación de las propias prácticas” (González y Triviño, 2018, p. 373).

El impacto formativo del Programa de Magister, refleja la adquisición de prácticas docentes actualizadas a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta a 338 graduados y da cuenta del logro del objetivo general del Programa: formar graduados que desarrollen competencias que les permitan ejercer una docencia de calidad en educación superior, teniendo como foco la centralidad en el estudiante, a través del diseño de estrategias activas, que proporcionen oportunidades para todos los estudiantes (DUN2806/2021). Los resultados dan cuenta de la complejidad de la superación profesional como proceso de crecimiento multidimensional que abarca diferentes áreas de la vida de los sujetos, como la personal, laboral, familiar, profesional y social, que implica esfuerzo, disciplina, voluntad, dedicación y responsabilidad para lograr el impacto deseado de manera consciente y auto determinada de cada sujeto y del área de su desempeño docente (Molina, Aveiga, Molina, & Cedeño, 2016).

Referencias

- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Gimeno, J. (2012). *¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad?: Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Graó.
- González Maura, V., & González Tirado, R. M. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* No 43. (69), pp. 31-36.
- González, S. y Triviño, M.A. (2018). *Las estrategias didácticas en la prác-*

- tica docente universitaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 22(2), 371-388. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7728
- Hernández – Sampieri, R; Mendoza, C (2018) *Metodología de la Investigación: las rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. Mc Graw Hill.
- Ley General de la Educación N°20.370 (17 agosto 2009). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley 20.129 (23 octubre 2006) Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>
- Ley 21.091 (11 mayo 2018) Sobre Educación Superior <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404>
- Macanchí, P, Mariana L., *at al.* (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2014). Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. TALIS (OCDE) 2013 (Informe español). Secretaría General Técnica (MECD).
- Molina Naranjo, M., Cedeño Barreto, M. *at al.* (2017). Capacitación docente y educación continua. Universidad Técnica de Manabí
- ONU. (2015). Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Roy, D., Valenzuela M, Peña V (2022) La innovación educativa en el desempeño de los docentes de Educación Superior: la experiencia del Magister en Docencia en Educación Superior, Universidad Andrés Bello.
- Salinas, D. (2015). ¿Y a eso lo llamamos innovación?... ¿Por qué? En, N. Ibarra Rius (Coord.), Investigación e innovación en educación superior. (pp. 29-40). Universitat de València
- UNESCO (1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- UNAB, (2021). Aprueba Nuevo texto Programa de Magister en Docencia para la Educación Superior. D.U.N 2806/2021, Rectoría.
- Villa S., A. (2007) Modelo de Innovación de Educación Superior (MIES). Universidad de Deusto.
- Villa S., A (2016). *Innovación en la formación del profesorado universitario*. Rico Adrados.
- Villarroel, Verónica A, & Bruna, Daniela V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelen-

cia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 105-122.

Importancia de la caracterización del perfil del estudiante de un magister profesionalizante

Eliana Schmitt Bernal
Margarita Aravena Gaete

Introducción

Las altas demandas del sistema educativo actual han llevado a que los países del mundo busquen mecanismos para asegurar la calidad de los procesos educacionales entregados especialmente en Educación Superior. (Tunnermann, 2008)

El crecimiento de la internacionalización de la educación terciaria, de la cobertura y la diversidad del sistema a nivel global es un desafío que desde la década de los ochenta se ha venido consolidando en el mundo.

Como respuesta a esta necesidad surgen los procesos de acreditación que se levantan como una herramienta para orientar y fortalecer las prácticas instaladas y así elevar la calidad entregada a los alumnos.

Por otra parte, en el contexto europeo se ha incorporado sistemas de acreditación basado en estándares que se basan en la “producción y publicación de datos e indicadores de desempeño que pueden servir para un análisis comparativo” (Scheele, 2009, p. 10).

En Chile podemos encontrar como órgano rector de estándares de calidad a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Esta se enmarca dentro de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129, promulgada por la Presidencia de la República en octubre de 2006 y publicada en el Diario Oficial el 17 de noviembre del mismo año. (Ley 20.129, 2006).

La misión de la CNA busca: Promover, evaluar y acreditar la calidad de las Instituciones de Educación Superior de Chile, así como de sus carreras y programas.

Con foco en la acreditación la CNA presenta criterios y estándares que buscarán certificar en tres niveles a las universidades de nuestro país: Institucional, pregrado y postgrado.

En el caso de los Magister, la CNA indica que pueden poseer una orientación profesionalizante o bien académica. Dependiendo la clasificación serán los criterios y estándares para la acreditación.

Sánchez Martínez (2008) generó una caracterización de las principales facetas de un magister académico y uno profesional. Este establece como facetas: Propósitos del programa, perfil del ingresante, base del diseño curricular, niveles de estructuración de los aprendizajes, experiencias formativas, trabajo de grado entre otros. En cuanto a la caracterización del magister académico establece que este debe buscar el desarrollo de las capacidades de investigación, poseer un foco en la investigación por parte del postulante, poseer un enfoque en las disciplinas, etc. En cuanto al perfil de un magister profesional destaca el desarrollo de conocimientos y competencias profesionales, participación en proyectos aplicados y generar en los alumnos expertos disciplinares con foco en la gestión.

Al analizar lo expuesto por Sánchez Martínez (2008) podemos observar la relevancia de definir tópicos para las maestrías, ya que permitirán la comprensión en términos de semejanzas y diferencias entre programas orientando a las universidades en los diseños curriculares y a los alumnos a la hora de elegir el tipo de magister que buscan cursar.

El Magister que abordaremos en este capítulo será de carácter profesionalizante centrándonos especialmente en el perfil del ingresante.

Magister profesionalizante gestión pedagógica curricular UNAB

El Magister Profesionalizante Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos de UNAB se crea en el año 2010. Este se imparte en la modalidad presencial en las ciudades de Viña del Mar, Concepción y Santiago y en el cuarto campus de la Universidad llamado UNAB online.

En el año 2020 se realiza el proceso de innovación y actualización del programa Magister en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos de UNAB, cambiando su nombre a Magister en Gestión Pedagógica - Curricular y Proyectos Educativos.

El enfoque que posee este programa es de característica profesionalizante recibiendo en sus aulas a profesores egresados de distintas disciplinas. Es aquí donde surgen la siguiente interrogante:

¿Cuáles el perfil del alumno que ha decidido estudiar un Magister profesionalizante en la modalidad presencial en Viña del Mar?

Objetivos

Objetivo General:

Caracterizar el perfil del estudiante del Magister Profesionalizante Gestión Pedagógica – Curricular y Proyectos Educativos modalidad presencial en la sede de Viña del Mar observando las cohortes 2018 a la 2021 con la finalidad enriquecer la propuesta pedagógica del programa.

Objetivos específicos:

1. Delimitar las variables para la caracterización de los alumnos del MGPC modalidad presencial cohortes 2018 a la 2021 Viña del Mar.
2. Analizar los datos obtenidos con la finalidad de caracterizar los alumnos de MGPC modalidad presencial cohortes 2018 a la 2021 Viña del Mar.
3. Proyectar una caracterización del estudiante de MGPC para la mejorar continua del programa de magister.

El Magister en Gestión Pedagógica- Curricular y Proyectos Educativos, desde ahora (MGPC), presenta como Objetivo General: Formar graduados que desarrollen competencias de liderazgo pedagógico para implementar procesos pedagógicos-curriculares y gestionar proyectos educativos en contextos propios del sistema escolar para el mejoramiento continuo.

En cuanto a los resultados de aprendizaje busca:

RA1: Gestionar procesos pedagógico-curriculares en diversos contextos educativos implementando acciones estratégicas que consideren la innovación educativa y el trabajo colaborativo como herramientas de mejoramiento.

RA2: Implementar procesos de evaluación para la toma de decisiones, basados en el mejoramiento de la gestión pedagógica y en los princi-

pios y procedimientos que valoran los entornos diversos, en las organizaciones educacionales.

RA3: Liderar Proyectos Educativos y de mejoramiento, participativos e innovadores en centros escolares basados en los principios de la gestión estratégica y el liderazgo educativo.

Método

La población del Magister Gestión Pedagógica– Curricular y Proyectos Educativos está compuesta por 1800 alumnos activos en todas las sedes del país y modalidades tanto presencial como en line.

Para esta investigación se trabajó con la muestra de 167 alumnos que corresponde a las versiones entre 2018 y 2021 correspondiente a la ciudad de Viña del Mar.

Tabla 1. Número de versiones y alumnos matriculados por cohorte 2018-2022 Viña del Mar.

Cohorte	N.º de alumnos
Año 2018	44
Año 2019	60
Año 2020	33
Año 2021	30

Fuente: Elaboración propia

Se estableció técnica de recolección de datos a través del portal de Matrículas de los alumnos pertenecientes a las cohortes 2018 a 2021 de las versiones presentadas completando planilla con datos relevantes para esta caracterización.

Resultados

Para este estudio se delimitaron las siguientes variables para la caracterización del perfil de los alumnos del MGPC modalidad presencial Viña del Mar.

- Género
- Edad
- Cargo actual

Variable género

Figura 1. Variable género.



Fuente: Elaboración propia

En la figura N°1 se puede observar que en el programa se presenta preponderantemente la presencia femenina a través de los tramos 2018-2021.

Esto arrojando un total de 33 hombres matriculados versus 134 mujeres en los tramos señalados. Es decir, la presencia masculina representa un 19,7% en comparación con la femenina que representa un 80,3%.

Este dato dice relación con la realidad de la población docente en los

centros educativos chilenos donde la gran mayoría son mujeres.

Variable Edad

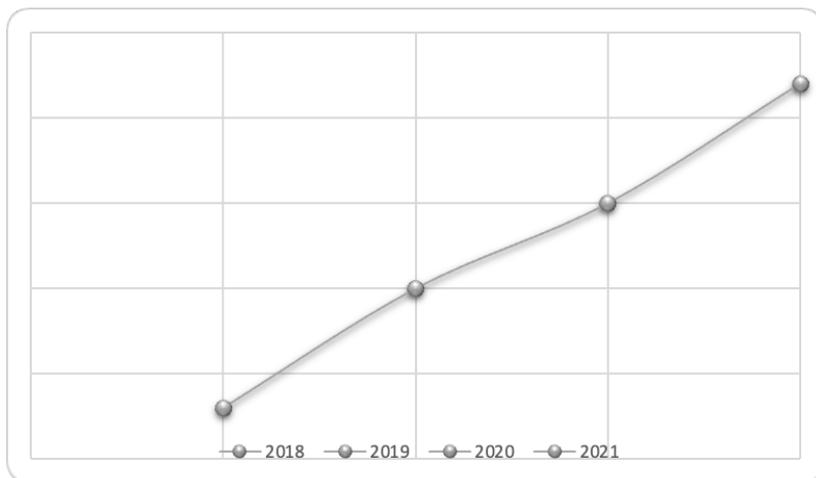
Para analizar la variable edad se revisó las cohortes obteniendo un promedio por versión. Lo que llevó a los siguientes resultados:

Tabla 2. Variable edad.

	2018	2019	2020	2021
EDAD	34,8	35,5	36	36,7

Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Evolución de las edades de alumnos al ingreso al magister.



Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior podemos notar que la edad promedio de ingreso de los alumnos de Viña del Mar es de 36,7 años en base a los tramos 2018-2021.

Se aprecia que con los años su promedio de edad ha ido en aumento, es decir dilatan su ingreso a estudiar un Magister profesionalizante.

Se puede interpretar que al menos poseen 10 años de experiencia profesional previo a su ingreso al programa. Esto nutre con experiencia práctica el trabajo en los talleres y potencia la reflexión pedagógica. Ambos son elementos fundamentales a la hora desarrollar el perfil de egreso.

La finalización a través del proyecto de grado se nutre del perfil profesional de los alumnos al finalizar con una propuesta de mejoramiento que permite aprovechar la experiencia de los alumnos aportando a la mejora continua.

Por otra parte, el programa de magister profesionalizante se presenta como factor diferenciador en su entorno laboral lo que le permitirá acceder a mejores puestos de trabajo, liderar proyectos o bien estar mejor capacitados para enfrentar los desafíos cotidianos.

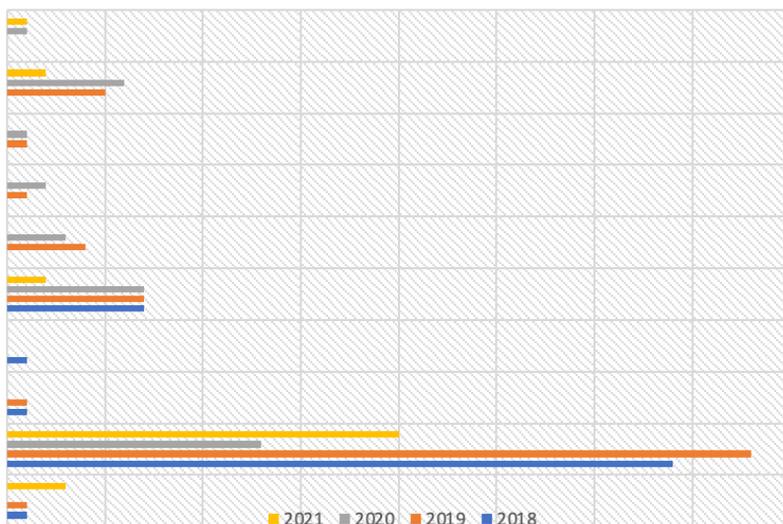
Variable cargo actual

Tabla 3. Variable cargos actuales.

	2018	2019	2020	2021
Director	1	1	0	3
Docente de aula	34	38	13	20
Jefe de Departamento	1	1	0	0
Encargado Pastoral	1	0	0	0
UTP	7	7	7	2
Coordinador PIE	0	4	3	0
Asesor Pedagógico	0	1	2	0
Psicopedagoga	0	1	1	0
Educadora	0	5	6	2
Sin trabajo	0	0	1	1

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Variable cargos actuales.



Fuente: Elaboración propia

Al observar la evolución de la variable cargos al momento de la matrícula nos damos cuenta de que se presenta en primer lugar la variable docente de aula en todos los años analizados.

Esto se puede interpretar en la necesidad de capacitarse por parte de los alumnos y de encontrar herramientas para favorecer su liderazgo pedagógico en la sala de clases.

Este elemento está ejemplificado en uno de los componentes del perfil de egreso del programa.

También se hace presente el rol de UTP considerando que esté programa apunta a la gestionar procesos pedagógicos-curriculares que deben ser liderados por los UTP en sus escuelas. Esto último es parte del objetivo general del Magister profesionalizante MGPC.

En tercer término, encontramos Educadoras de Párvulos quienes buscan herramientas de gestión de proyectos para implementar en los jardines infantiles y salas cunas de nuestro país.

Caracterización del Alumno Magister Profesionalizante Gestión Pedagógica-Curricular y Proyectos Educativos Viña del Mar.

La Ley 21.091 sobre Educación Superior, introdujo importantes modificaciones al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, las que gradualmente han ido entrando en vigor. Uno

de los cambios relevantes, es la acreditación en base a criterios y estándares de calidad, los que se organizan en los siguientes cuerpos, publicados en el Diario Oficial el 30 de septiembre de 2021 (CNA) Entre estos podemos encontrar orientación a Criterios y estándares de calidad para la acreditación de programas de magíster que entrarán en vigencia en octubre 2023.

En Chile el área de postgrado alcanzó un total de 45.483 alumnos en el 2020. De este crecimiento es que consideramos valioso generar una caracterización de los alumnos de los programas profesionalizantes ya que permite ver con mayor nitidez la diversidad de alumnos en que nos encontraremos en las aulas.

El CPEIP (2023) señala que en términos de cargos directivos 62% son mujeres y 38% hombres, en cuanto a estudiantes de pregrado en áreas de la educación 73% son mujeres y 27% son hombres. Así la variable género cobra relevancia ya que esta misma realidad y dispersión la encontramos representada en el magister.

El Magister profesionalizante MGPC comprende a alumnos que están compatibilizando la labor profesional con sus roles familiares por lo que se vuelve doblemente desafiante estudiar en edad adulta. Esto puede explicar porque entre los años 2018 y 2021 la edad de los alumnos a la hora de estudiar ha ido avanzando.

El estudiar en edad adulta se transforma en un medio de promoción social y de mejoras laborales salariales que no debemos desconocer como parte de las motivaciones que los lleva a capacitarse.

Es un elemento clave en su formación profesional el finalizar con un proyecto de mejoramiento contextualizado en sus realidades locales aprovechando los aprendizajes previos y profesionales que poseen los alumnos.

La diversidad de cargos que ocupan de los estudiantes del Magister nos hace pensar en las distintas instituciones educativas que representan y nos plantea el desafío social y educativo que es de responder a las necesidades de sus escuelas y del país.

Discusión

Será necesario que tengamos como práctica habitual instalada, desde la academia, el generar procesos de innovación con el fin de potenciar y responder al perfil de grado con foco en la realidad nacional e internacional. Comprender que al cambiar las necesidades de los alumnos debemos revisar el diseño curricular de las mallas de estudios.

Así prepararemos a los alumnos para responder a las necesidades del país y de un mundo globalizado cada día más competitivo.

Referencias

- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2013). Aprueba criterios para la Acreditación de programas de postgrado. <https://www.cna-chile.cl/Documentos%20de%20Paginas/Criterios%20Acreditaci%C3%B3n%20Postgrado.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2016). Propuesta Comité Consultivo de Postgrado Operacionalización de Criterios de Evaluación para la Acreditación de Programas de Postgrado: Doctorado, Magíster Académico y Magíster Profesional Comisión Nacional de Acreditación. <https://www.uai.cl/assets/uploads/2019/04/postgrado-operacionalizacin-de-criterios-de-postgrado.pdf>
- Ley N°20. 129. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Diario Oficial de la República de Chile, 17 de noviembre de 2006. <http://bcn.cl/2cvms>
- Centro de Políticas Públicas UC (2011) Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior: aspectos críticos y desafíos de mejoramiento. Año 6 / No 45 / agosto 2011. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior.pdf>
- Sánchez Maríñez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de posgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Ciencia y Sociedad*, XXXIII (3), 327–341.
- Scheele, J. (2009). Procesos de acreditación: Información e indicadores. *Centro de Políticas Comparadas de Educación*, 1–54. Retrieved from [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_\]Scheele.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_]Scheele.pdf)
- Tunnermann, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: La experiencia Centroamericana. *Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 13, 313–336. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200005>
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA (26 abril de 2023) Misión y visión. <https://www.cnachile.cl/paginas/misionvision.aspx>
- Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas, CPEIP (26 de abril de 2023) Mujeres en pedagogía. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/mujeres-en-pedagogia/>

Las habilidades sociales de jóvenes que ingresan a estudiar programas de formación inicial docente

Emilio Rodríguez Macayo
Margarita Ercilia Aravena Gaete
David Alfredo Rueté Zúñiga

Para avanzar hacia el derecho garante a una educación inclusiva y de calidad para todos y todas a lo largo de la vida, el Ministerio de Educación de Chile ha promovido distintas normativas entre las que destaca la Ley N.º 20.903/2016 la cual crea un Sistema de Desarrollo Profesional Docente, hito fundamental de la Reforma de Educación Chile.

Este Sistema de Desarrollo Profesional Docente, autodesignado con un carácter integral, engloba desde el acceso a estudios de formación inicial docente hasta el desempeño profesional. Junto con ello, pretende elevar positivamente el nivel de las condiciones laborales que enfrentan los profesores y profesoras, valorando particularmente el trabajo en aquellos establecimientos que poseen una situación de mayor vulnerabilidad.

Sin embargo, los matices de mayor relevancia hacen relación con establecer los requerimientos para acceder a estudiar a la universidad, junto con la obligatoriedad y condiciones que se instalan en los procesos de aseguramiento de la calidad para la formación inicial de los futuros profesores y profesoras en Chile.

Es por ello, que esta Ley mandata la implementación de dos hitos evaluativos de carácter censal dirigida a todos los y las estudiantes. El primero ubicado al inicio del proceso formativo y con total responsabilidad y autonomía de la universidad para su diseño e implementación, y un segundo dependiente del Ministerio de Educación que debe ser rendida un año previo a la titulación. En este sentido, Ruffinelli (2016), manifiesta que esta medida viene a reconocer la responsabilidad que tienen las universidades sobre el proceso formativo de sus estudiantes, obligando

a diseñar e implementar instancias de apoyo y acompañamiento si no se cumple con lo esperado, comprendiendo que aparece como un avance perfectible.

Respecto al primer hito evaluativo se puede constatar que existen puntos de encuentro por parte de las instituciones formadoras de profesores y profesoras en cuanto a la estructura y composición de dominios a evaluar. En este sentido, Giaconi et al. (2019), lograron evidenciar que los dominios evaluados por cinco universidades reconocidas en Chile que forman profesores y profesoras están relacionados con las competencias de lenguaje, las competencias de matemáticas y los aspectos no disciplinares orientados a caracterizar al estudiante respecto de su aprendizaje y creencias docentes.

Del mismo modo, destacan que los dominios evaluados, en su mayoría no son específicos para estudiantes de programas de formación inicial docente y es por ello por lo que sugieren considerar todas aquellas competencias específicas que tienen que desarrollar los profesores y profesoras directamente relacionadas con su quehacer en el aula.

Cabe señalar, que dentro de estas competencias específicas debieran incluirse aquellas relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales, sin embargo, pareciera que no forman parte de estos procesos de diagnóstico y caracterización inicial.

La importancia que representa el desarrollo de las habilidades sociales

Las habilidades sociales, por lo general, se definen como comportamientos aprendidos y socialmente admisibles que permiten al individuo interactuar afectivamente con otros y evitar comportamientos no aceptables que resulten de interacciones socialmente negativas (Ordaz, 2013, Rodríguez et al. 2018, 2019, Rodríguez et al. 2021). Al respecto, Caballo (2007) define las habilidades sociales como:

El conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de modo adecuado a la situación inmediata, respetando esa conducta en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza probabilidades de futuros problemas (p. 40).

De igual manera, León et al (2009), comprenden las habilidades sociales como conductas a través de las cuales expresamos ideas, sentimien-

tos, opiniones, afectos, mantenemos o mejoramos nuestra relación con los demás, y resolvemos y fortalecemos una situación social. Su desarrollo es esencial y sirve para el funcionamiento futuro de la sociedad y para reducir el riesgo de problemas emocionales y de comportamiento (Junge et al, 2020).

De hecho, este proceso comienza en la niñez y continúa en la adolescencia, (Rodríguez et al. 2021) periodo durante el cual, se desarrollan herramientas comunicativas y relacionales con el objetivo de establecer relaciones sociales positivas, que son fuentes de autosatisfacción y bienestar personal (Kinnaman et al, 2012).

Existen estudios que han demostrado lo significativo del trabajo en el desarrollo de las habilidades sociales en diversas poblaciones, desde la infancia (Bueno et al., 2013), hasta la juventud (González y Lobato, 2008; Rosa et al, 2014). Esto demuestra que las habilidades sociales, además de relacionarse con el éxito personal y social, así como con el éxito y competencia profesional, pueden ser mejoradas y/o optimizadas por medio de distintos apoyos (Monjas, 2004). De este modo, su evaluación y diagnóstico es relevante desde edades tempranas, pudiendo observar los beneficios en diversos ámbitos, tales, como el laboral, educacional, clínico y psicológico en edades más avanzadas (Fernández, 1993).

Al respecto de lo anterior, recientemente las habilidades sociales se han asociado en la Educación Superior como una disciplina de estudio, para generar un escenario de interacción social controlado, en la que se pueda sentar las bases de un repertorio de competencias sociales adecuadas a las necesidades profesionales (Rosa et al. 2014).

En ese contexto, la evaluación de las habilidades sociales es un requisito necesario para desarrollar y evaluar la efectividad de las intervenciones cognitivas y conductuales (Eslami et al, 2014), e incluso permiten identificar el crecimiento personal, la autoestima y el respeto a los derechos humanos socialmente establecidos desde la escuela hasta la universidad (Leganés y Pérez, 2016).

El desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes universitarios es un problema general, de alta preocupación de los académicos y de la investigación que se genera en las Instituciones de Educación Superior (Rodríguez et al, 2021), tanto a nivel nacional como internacional y que se encuentra a la vez altamente evidenciado y se ha descrito ampliamente de aquello en el ámbito de la psicología y de la educación, (Miranda et al., 2014).

Se asume, al respecto que, el desarrollo de las habilidades sociales satisfactorias permitiría a los y las estudiantes universitarios, próximo a su

egreso, desempeñarse de manera exitosa y robusta en diferentes contextos, así como en los vínculos y relaciones afectivas cercanas, como en el ámbito académico, laboral y en la vida profesional. (Morán y Olaz 2014). Lo anterior se ve reflejado en el Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chile, en el cual y teniendo presente la centralidad del estudiante como eje del proceso, se propician las oportunidades de participar activamente en el desarrollo de competencias laborales vinculadas con las habilidades sociales que serán trabajadas para el logro del perfil de egreso (Resolución de Rectoría N°179/2020).

Para finalizar esta parte, se hace necesario retomar aspectos normativos contemplados en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. En este sentido, en Chile, los actuales Estándares Pedagógicos para la Profesión Docente (2021), están diseñados desde la base que enfrentamos una sociedad compleja y en continuo cambio que demanda sistemas educativos capaces de desarrollar habilidades y competencias en los sujetos para que sean capaces de participar de las oportunidades que surgen de este contexto y anticipar sus riesgos. Ante esto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016), determina que para que los y las jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento requieren adquirir habilidades y competencias clave denominadas “del siglo XXI”. Según Binkley et al. (2012), existen diferentes formas de categorizar y agrupar estas habilidades. Una de ellas, sugiere que su desarrollo decanta en cognición profunda, es decir, nuevas formas de pensar, sumado a la capacidad para interaccionar con otros (habilidades sociales) bajo nuevas formas de trabajo, producción y convivencia en la era digital.

En sintonía con lo presentado, pareciera ser que existe una necesidad creciente por medir el desarrollo de las habilidades sociales en jóvenes universitarios. En este sentido, la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile, no es ajena a lo expuesto anteriormente, asumiendo un rol activo en términos de caracterización y diagnóstico de las habilidades académicas que traen los y las jóvenes que ingresan a estudiar carreras de formación inicial docente en sus distintas sedes. De ahí surge la inquietud de desarrollar una investigación para determinar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los y las estudiantes que ingresan a estudiar programas de formación inicial docente.

En consecuencia, y basados en que los futuros profesores y profesoras deben desempeñarse de manera competente en una tarea social, por ejemplo, la escucha activa, las relaciones interpersonales, las relaciones con la familia, el trabajo colaborativo con su pares y con otros profesionales del área o no de la educación, la comprensión de los sentimientos de los

demás, entre otros (Eslami et al, 2014), es posible que la escala propuesta por Goldstein et al. (1989) compuesta por seis dimensiones (ver descripción en Tabla 1) pudiera presentar propiedades psicométricas válidas y confiables en jóvenes que estudian carreras de formación inicial docente y de esta forma identificar tempranamente casos de estudiantes con niveles de desarrollo descendidos.

Metodología

Se efectuó un estudio descriptivo, transversal y no experimental (en proceso de análisis), seleccionando una muestra por conveniencia compuesta de 310 estudiantes (98 hombres y 212 mujeres) que ingresaron a estudiar un programa de formación inicial docente en una Facultad de Educación en una Universidad con sedes en las Regiones del Maule y Metropolitana de Chile. Su rango de edad oscila entre los 17 y 26 años o más.

Los y las estudiantes que participaron del estudio estaban matriculados en algunos de los siguientes programas de formación inicial docente: Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Pedagogía en inglés, Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación y Pedagogía en Educación Física.

Para evaluar la variable habilidades sociales se utilizó la técnica de la encuesta. El instrumento utilizado fue la escala de Habilidades Sociales de Goldstein et al (1989), validada para estudiantes de formación inicial docente en Chile (Rodríguez et al, 2021). Esta escala contiene 50 afirmaciones distribuidas en seis dimensiones de habilidades sociales (ver descripción en Tabla 1), La respuesta a la identificación del estudiante con cada afirmación presenta cinco alternativas de respuesta que van en orden creciente desde “nunca me sucede” hasta “me sucede siempre”.

Tabla 1 Descripción de las Dimensiones del Cuestionario.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Habilidades Sociales Básicas	Escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta. Dar las gracias, presentarse a otras personas, hacer un cumplido.
Habilidades Sociales avanzadas	Pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás.
Habilidades Sociales relacionadas con los sentimientos	Conocer los sentimientos propios, expresar los sentimientos propios, conocer los sentimientos de los demás, enfrentarse al enfado de otros, expresar afectos, resolver el miedo, autor recompensarse.
Habilidades Sociales alternativas a la agresión	Pedir permiso, compartir algo, ayudar a otros, negociar, utilizar el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás, no entrar en conflictos (peleas).
Habilidades Sociales para hacer frente al estrés	Formular una queja, responder ante una queja, resolver la vergüenza, Arreglarse cuando se es dejado de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a la presión del grupo.
Habilidades Sociales de planificación	Tomar decisiones, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver problemas según la importancia, tomar la iniciativa, concentrarse en una tarea

Fuente: Elaboración propia.

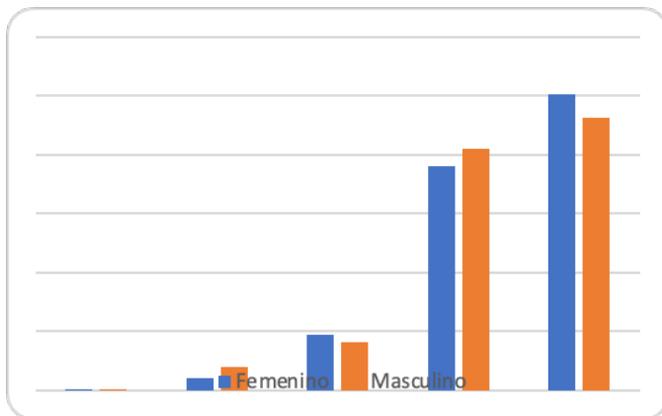
Resultados

Para objeto de este capítulo se seleccionó una de las preguntas más relevantes del cuestionario, en este caso, la pregunta número 48 *determinas de forma realista cuál de los problemas es el más importante y el que deberías solucionar primero* correspondiente a la Dimensión Habilidades Sociales de Planificación para realizar un análisis de la auto percepción de la muestra frente a tres variables de estudio, estas son, el género, la edad y la modalidad de estudio donde se cursó la Educación Media.

Se estima que esta pregunta es relevante pues se enmarca en una dimensión que guarda relación con acciones tales como el tomar deci-

siones, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver problemas según la importancia, tomar la iniciativa, concentrarse en una tarea. Acciones que, por otro lado, vienen a tener un papel muy significativo en el quehacer propio de un estudiante universitario.

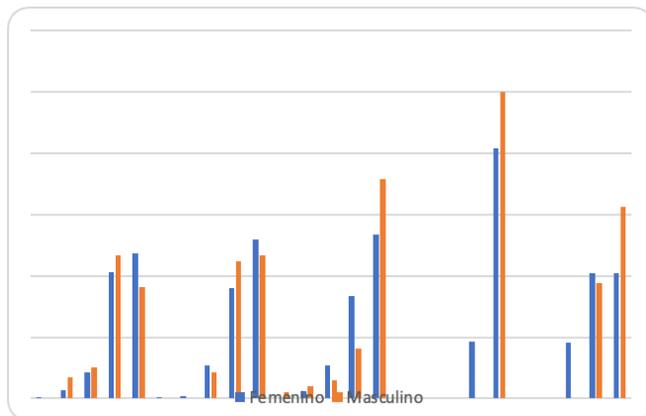
Gráfico 1. Variable género.



Fuente: Elaboración propia

Se muestra el Gráfico 1 donde se observa que, dentro de la Dimensión Habilidades Sociales de Planificación de la pregunta número 48, la auto percepción de los y las estudiantes encuestadas por determinar en forma realista cuál de los problemas es el más importante y el que se debería solucionar primero es similar en ambos géneros.

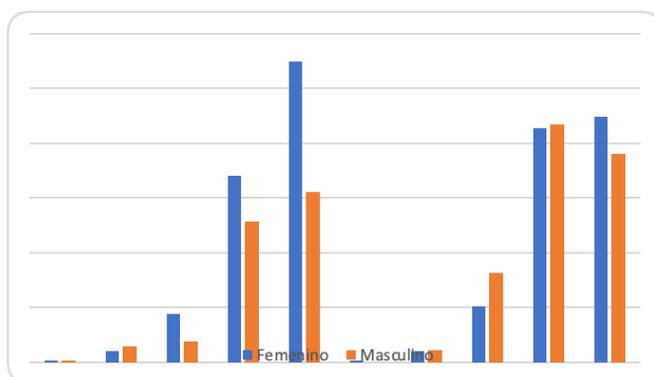
Gráfico 2. Variable edad.



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en el Gráfico 2 se puede observar que, para las distintas edades, se mantiene la misma tendencia que en la variable género a su percepción de la Dimensión Habilidades Sociales de Planificación. Por otro lado, la auto percepción por determinar en forma realista cuál de los problemas es el más importante y el que se debiera solucionar primero, a través de la edad no muestra un aumento paulatino como se podría deducir. Solo pocos resultados muestran no tener la Dimensión Habilidades Sociales de Planificación en edades entre 17 y 23 años.

Gráfico 3. Variable Modalidad Educativa Educación Media.



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en el Gráfico 3 se puede observar que, para la variable relacionada con las Modalidades Educativas en las que los y las estudiantes cursaron su Educación Media, se mantiene la tendencia por género a su percepción de la Dimensión Habilidades Sociales de Planificación. Respecto a esta variable, se observan tendencias similares, sin embargo, en la Modalidad Educativa Científico Humanista se manifiesta un desarrollo mayor de la Dimensión Habilidades Sociales de Planificación en el género femenino, y en la Modalidad Técnico Profesional es parejo para ambos géneros, no obstante, el género masculino en la Modalidad Educativa Técnico Profesional supera al mismo género en la Modalidad Educativa Científico Humanista.

Conclusiones

Este estudio que tuvo como objetivo determinar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales de los y las jóvenes, que ingresaron a estudiar una carrera de formación inicial docente de una Facultad de Educación en una Universidad con sedes en las Regiones del Maule y Metropolitana de Chile. Se tomó la decisión para objeto de este capítulo de seleccionar una de las preguntas más relevantes del cuestionario, para realizar un análisis de la auto percepción de la muestra frente a tres variables de estudio, estas son, el género, la edad y la modalidad de estudio donde se cursó la Educación Media.

Los resultados arrojan que los y las estudiantes encuestas presentan una auto percepción similar respecto a determinar de forma realista cuál de los problemas es el más importante y el que se debiera solucionar primero correspondiente a la Dimensión Habilidades Sociales de Planificación.

Lo anterior supone que no existen diferencias respecto a las variables de género, edad y modalidad de estudio donde cursaron la Educación Media. Sin embargo, existen algunos matices a señalar para una futura profundización de los análisis.

La creencia de todos los y las estudiantes de la muestra por saber determinar de forma realista cuál de los problemas es el más importante y el que se debiera solucionar primero, nos conduce a profundizar en el resto de las preguntas que componen la Dimensión de Habilidades Sociales de Planificación para determinar el nivel de desarrollo.

Por otro lado, si bien se podría deducir que el desarrollo de las habilidades sociales vinculadas con la planificación atendiendo únicamente

a la capacidad para determinar de forma realista cuál de los problemas es el más importante y el que se debiera solucionar primero, tuvieran un incremento paulatino a mayor edad del estudiante. Sin embargo, los resultados de la autopercepción de la muestra nos permiten hipotetizar que el desarrollo viene dado por la experiencia independiente de la edad, situación que debiera ser sometida a verificación, lo que abre otra opción para indagar a futuro.

Con este ejemplo, se pretendió relevar la significancia que tiene incorporar la evaluación del desarrollo de las habilidades sociales en los procesos de caracterización de los y las estudiantes que ingresan a estudiar una carrera de formación inicial docente, a la luz de lo que determina la Ley N.º 20.903/2016, dado que estos estudiantes en su futuro desempeño laboral y social trabajarán con escolares de distintos niveles educativo, los cuales influirán de manera positiva frente a las distintas problemáticas que aquejan a todos los agentes de la comunidad educativa, por lo tanto, estas habilidades sociales deben ser generadas y /o consolidadas en los procesos formativos de las entidades de Educación Superior, siendo una de las variables esenciales en esta formación inicial.

Sin duda, a futuro, esta información podría ser un aporte significativo para desarrollar programas de apoyo en estudiantes universitarios, que favorezcan en su inclusión académica, laboral y social ya que, algunos estudios han demostrado que los y las estudiantes que presentan bajos niveles en su desarrollo de habilidades sociales presentan frustración en la carrera universitaria (Mello y Soares 2014), así como elevados niveles de desarrollo intervienen de manera positiva en el clima social, familiar (García, 2005) e inclusive, puede servir como factor de protección para disminuir el nivel de estrés y mejorar la calidad de vida (Bandeira, 2002).

Referencias

- Ahmad Ali, Eslami, Amidi Mazaheri, Maryam, Mostafavi. *at al.* (2014). Farsi version of social skills rating system-secondary student form: cultural adaptation, reliability and construct validity. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(2):97-104. PMID: PMC4105611
PMID: [25053964](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25053964/)
- Bandeira Klink, M. (2002). Escala de Avaliação da Competência Social de Pacientes Psiquiátricos através de Desempenho de Papéis: EACS. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 159-171. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v1n2/v1n2a09.pdf>

- Binkley Marilyn, Erstad Ola. *at al.* (2012). *Defining Twenty-First Century Skills*. In: Griffin Patrick, McGaw Barry & Care Esther. (eds) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bueno Moreno, María Reyes. *at al.* (2013). Entrenamiento en HHSS en estudiantes universitarios de magisterio de la especialidad de educación primaria: un estudio preliminar. *Apuntes de Psicología* 31(1): 85-91 <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/301>
- Caballo Manrique, Vicente Enrique (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo Veintiuno Editores.
- CPEIP, Ministerio de Educación (2021). *Estándares Pedagógicos para la Profesión Docente*. Santiago: MINEDUC.
- dos Santos Mello, T. y Benevides Soares, A. (2014). Habilidades Sociais e Frustração em Estudantes Universitários De Medicina. *Ciências Psicológicas*, 8(2), 163-172. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545413006>
- Fernández Ballesteros, Rocío. (1993) *Evaluación conductual hoy: un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Editorial Pirámide.
- García Núñez del Arco, C. R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11(11), 63-74. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a08.pdf>
- Giaconi Smoje, Valentina, Varas Scheuch, *at al.* (2019). *Fortaleciendo la Formación Inicial Docente: experiencia universitaria en la implementación de la Evaluación Diagnóstica Inicial para Pedagogías*. Informe FONIDE 170009. Ministerio de Educación de Chile.
- Goldstein Arnold, Sprafkin Robert, *at al.* (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Editorial Martínez Roca
- González Fernández, Natalia. y Lobato Fraile. Clemente. (2008). Evaluación de las competencias sociales en estudiantes de enfermería. *Bordón: Revista de Pedagogía*. 60(2), 91-106. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29017>
- Junge Caroline, Valkenburg, *at al.* Susan (2020). The building blocks of social competence: contributions of the consortium of individual development. *Developmental Cognitive Neuroscience*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878929320301110>
- Kinnaman Joanna & Bellack Alan (2012). *Social Skills*. En O'Donohue William. & Fisher Jane., editors. *Cognitive Behavior Therapy: Core Principles for Practice*. Wiley; Hoboken. <https://doi.org/10.1002/9781118470886.ch10>

- León del Barco, Benito (2009). Salud mental en las aulas. *Revista Estudios de Juventud*. (84). 66–83. <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ84-06.pdf>
- Ley N° 20.903 del Ministerio de Educación de Chile. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional docente y modifica otras normas. (2016, 1 de abril). <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343&idParte=>
- Miranda Zapata, Edgardo, Riquelme Mella. *at al.* (2014). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de habilidades sociales en universitarios chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 73–82. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70010-X](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70010-X)
- Monjas Casares, María Inés. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. CEPE.
- Morán, Valeria Estefanía, Olaz, Fabián Orlando (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología*, 23(1), 93-105. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2014.32877>
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. A Series of Concept Notes. OECD.
- Ordaz Hernández, Mayra (2013). La educación de habilidades sociales desde la Extensión Universitaria: propuesta de acciones. *Educación en revista*, (50), 269-283. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400017>
- Rosa Gregori, Genoveva, Navarro Segura Lisette y López Jiménez Paco. (2014). El Aprendizaje de las Habilidades Sociales en la Universidad: Análisis de una Experiencia Formativa en los Grados de Educación Social y Trabajo Social. *Formación Universitaria*, 7(4), 25-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000400004>
- Resolución N° 179 de la Rectoría de la Universidad Autónoma de Chile. Aprueba actualización del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chile. (2017, 28 de noviembre)
- Rodríguez Macayo, Emilio, Vidal Espinoza, Rubén y Cossio Bolaños, Marco (2019) Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes que ingresan a la universidad. *Revista Papeles de Trabajo*. (37). 112-128. <http://hdl.handle.net/2133/15868>
- Rodríguez Macayo, Emilio, Vidal Espinoza, Rubén, Gómez García, Rosana. *at al.* (2021). Social Skills of Students from Educational Sciences: Validity, Reliability, and Percentiles for Evaluation. *International Journal of Higher Education*, 10(3), p.259-267. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p259>
- Rodríguez Macayo, Emilio, Vidal Espinoza, Rubén. *at al.* (2022). Validity and reliability of a social skills scale among Chilean health sciences students: A cross-sectional study. *European Journal of Translational Myo-*

logy, 32(1), <https://doi.org/10.4081/ejtm.2022.10375>

Ruffinelli Vargas, Andrea. (2016). Ley de Desarrollo Profesional Docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos*, vol.42, n.4, pp.261-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>

El profesor universitario, agente primordial de la transformación de los aprendizajes mediados por la tecnología

Juan Pablo Catalán Cueto

Introducción

En el mundo de la pedagogía, el ser docente es una experiencia de nunca acabar, pues es de construcción y aprendizaje permanente; esto demuestra lo importante que es la formación en la Educación Superior, ya que es la instancia en que un(a) docente es un elemento fundamental para guiar a futuros profesionales de la educación, pues, actualmente, la docencia se centra en el aprendiz, por lo que es esencial reconocer, que en estos tiempos el (la) docente tiene que manejar las estrategias y didáctica al nivel de la evolución de los procesos educacionales actuales. Si bien el (la) profesor(a) debiera orientar al estudiante para que éste sea autónomo en la construcción de sus aprendizajes, también es quien presenta a estos educandos las técnicas, estrategias, métodos de enseñanza y aprendizaje, por ende, se podría decir que es fundamental la negociación entre docente y estudiante (Monereo, 2020), para conocer cómo aprende él o la estudiante, vale decir, entonces, el proceso de enseñanza aprendizaje se centra en el (la) estudiante, pero también es colaborativo, y es así como se empieza a desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión sistemática, dando paso al análisis de las formas de aprender y de enseñar.

Por lo tanto, es necesario ser reflexivo y crítico en las prácticas pedagógicas para lograr mejorarlas. Si pensamos en lo que ocurrió en educación desde la pandemia, lo primero que recordaremos es la dificultad que tuvimos los(as) docentes para enfrentarnos al aula virtual, ya que es allí cuando nos vimos enfrentados a nuestras carencias respecto al conocimiento y uso de las tecnologías, es ahí cuando la educación tiene una

transformación veloz, por lo que los y las profesoras tuvieron que comenzar a ser autodidactas y aprender a utilizar los recursos de tecnología e información de la comunicación (TIC) para motivar a los y las estudiantes en sus clases, y evitar la deserción de estos (Sebastián-Herederó, Bonilla & Gárate, 2023).

Este análisis y reflexión respecto a la temática que se plantea, parte desde una experiencia para la innovación en la incorporación del uso de recursos para el aprendizaje mediado por tecnología, para la actualización de las competencias pedagógicas de docentes en Educación Superior, permitiendo compartir los saberes en relación a los recursos digitales, con la intención de mejorar las competencias pedagógicas de los y las docentes, para poder impartir clases en aula virtual atrayendo la atención de los(as) educandos y, a la vez, innovar en educación de acuerdo a los nuevos tiempos que está viviendo la sociedad.

Revisión del estado del arte. El profesor transformador en la docencia superior

En relación a los docentes de la Educación Superior, es indiscutible que es necesario que éstos se mantengan actualizados en las prácticas pedagógicas con el fin de desarrollar las competencias en los estudiantes y, para ello, es primordial que el profesorado sea responsable en dar oportunidades de calidad de aprendizaje al estudiantado (Elgueta & Catalán, 2023), por lo tanto, es necesario que hoy en día, dentro de las competencias pedagógicas se incluyan las competencias digitales.

Para referirnos a las competencias docentes, primeramente, tenemos que revisar nuestras prácticas, y aquello no se puede llevar a cabo sin realizar una profunda reflexión al respecto. De acuerdo a un análisis Thomson y Thomson (2008), los profesionales reflexivos revisan las consecuencias morales y éticas respecto a su quehacer profesional, lo que provoca una transformación en sus prácticas (catalán, 2022). Es decir, que un docente que ejecute como parte de su práctica el reflexionar sistemáticamente sobre sus habilidades y destrezas, tiene posibilidades de mejorar y evolucionar en su quehacer docente y con mayor efectividad, si esta reflexión es realizada de forma colaborativa con sus pares. En tanto, expertos han mencionado que, se han identificado tipologías y dimensiones del concepto de reflexión, es así como se puede destacar que de acuerdo con posturas psicológicas “la dimensión de amplitud se caracteriza porque el reflector se concentra en el objeto de la reflexión y en cómo el docente desarrolla su enseñanza, mientras que la dimensión de profundidad se preocupa más

por el proceso de pensamiento” (Gastby, 2022, pág. 359). Por lo tanto, la reflexión periódica en el profesorado favorecería el desarrollo continuo de una mejora en sus prácticas, logrando así indagar e innovar para fortalecer sus habilidades, dando paso a una práctica transformadora.

Entonces, si aplicamos la reflexión en nuestras prácticas, podemos señalar que provocaremos un crecimiento profesional, y también, reconocer las debilidades respecto a la forma de enseñar actualmente, ya que, durante la pandemia, nos vimos enfrentados a situaciones nuevas, en el ámbito de las tecnologías y la virtualidad. De ello, es necesario rescatar, que se aprendió a ser autónomos e indagar para instruirse en el uso de las TIC, pues este desafío se presentó de forma abrupta, proceso al que se le denominó Coronateaching que se define como “el proceso de transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología” (UNESCO, 2020, pág. 26), además de abarcar en ese concepto los efectos psicológicos de agobio y frustración, ante la modalidad compleja a la que se vieron enfrentados por el esfuerzo que requería estar constantemente innovando en las clases, con el fin de lograr la motivación y la participación de los estudiantes en las aulas virtuales; entonces, por qué no continuar aprendiendo y perfeccionándonos en el uso de estas herramientas digitales para que sean parte de nuestras competencias pedagógicas, aprovechando los esfuerzos de adaptación a las nuevas modalidades formativas, descubriendo las formas de combinación que favorezcan la mejora de la calidad educativa y renovando las prácticas pedagógicas mediante el uso de la tecnología, recursos didácticos y digitales para llegar a todos(as) los(as) estudiantes, diversificando la enseñanza y causando un mayor impacto en el estudiantado (UNESCO, 2020).

De acuerdo a la transformación de impartir clases, no se puede dejar de mencionar que ahora hay que colocar mayor atención en las competencias pedagógicas, ya que para volver a la normalización post pandemia, hay que agregar los conocimientos adquiridos respecto a la nueva realidad educativa pero haciendo cambios más profundos, en los que hay que incluir la calidad de la enseñanza aprendizaje de acuerdo al nuevo contexto, y para ello, es necesario reflexionar y analizar las competencias docentes, por lo que partiremos abordando la definición de competencias pedagógicas. La OCDE (2005) se refiere al término de competencia como la búsqueda y el desarrollo de habilidades para afrontar los retos del presente y futuro en constante cambio (Bueno, 2022). Además, la UNESCO (2015), presenta en su marco de acción educación 2030, que el objetivo global es “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (UNESCO, 2016, pág. 20). Por eso, es esencial que se les dé la importancia correspondiente a

las competencias pedagógicas para una educación de calidad e igualdad y, para ello, se puede mencionar que las competencias docentes se definen como conocimientos, habilidades o actitudes, que permitan al docente ser autónomo, conocer, seleccionar, utilizar y evaluar estrategias didácticas de acuerdo al contexto y necesidades del o la estudiante (Rivadeneira, 2017), lo cual se evidencia, en que los docentes ya expertos en sus conocimientos disciplinares, se esfuercen en orientar su enseñanza hacia la gestión y los logros formativos, no enfocándose en la retención, sino más bien a la producción de aprendizajes nuevos. (Le Boterf, 2018).

Se puede mencionar que los y las docentes, en el periodo clave de la pandemia se enfocaron en ser autodidactas, lograron propiciar cambios en la forma de impartir educación; ya que, si bien es cierto que la mayoría del profesorado se maniobraba en las estrategias metodológicas para las clases presenciales, no fue así cuando se inició forzosamente el cambio a las clases virtuales sincrónicas. Entonces, las investigaciones afloraron y entregaron antecedentes de que aquello estaba sucediendo de igual forma en diferentes partes del mundo, por lo que se podría decir que desarrollar temas pertinentes y actuales a la contingencia educacional favorece el desarrollo del estado del arte de la educación, identificando tendencias en el escenario educativo, y así incitar al profesorado a investigar y a realizar aportes para beneficiar las transformaciones en sus pares y en las entidades educativas, con el fin de lograr influir posteriormente en modificaciones de políticas públicas para perfeccionar el sistema educativo (Miguel, 2020).

Consecuentemente, para que la educación continúe evolucionando, es necesario ocupar dichas habilidades desarrolladas en el profesorado, durante el periodo de crecimiento en educación, el cual fue abismal, a causa de la pandemia, consiguientemente, el (la) docente debiera innovar, es decir, “cambiar lo rutinario y tradicional, que fomente la participación, el descubrimiento, la indagación de ideas, que incentiven el desarrollo de la creatividad, y así, promover la motivación y el aprendizaje significativo” (Elgueta & Catalán, 2023, pág. 4). Considerando que, innovación docente se refiere a “que sean capaces de realizar un trabajo docente de calidad en diferentes contextos educativos, a través del diseño e implementación de estrategias activas, generando experiencias de aprendizaje significativo” (Catalán, 2022, pág. 3). Pero, además, el(la) profesor(a) debe incorporar al proceso de innovación educativa el uso de recursos mediados por la tecnología, ya que es fundamental adecuarse a los cambios sociales y, finalmente, la transformación en las aulas se ha producido debido a una fusión entre metodologías y el uso de la información y las tecnologías de la comunicación (TICs) (Catalán, 2022). Cuando se hace referencia a dicha fusión, se desea aclarar que no se puede centrar la innovación educativa en el solo

hecho de usar las tecnologías, sino que el profesorado debe trabajar colaborativamente para organizarse y tomar decisiones acertadas, en cuanto a la manera y para qué usarlas, vale decir, debe tener un sentido pedagógico, pues son un recurso no un objetivo (Turull, 2020).

Por consiguiente, hay que señalar que, además de innovar, hay que considerar el clima que se da en el aula, por lo que es esencial que se establezca un vínculo pedagógico entre estudiantes y docentes, lo cual es igual de importante en el aula tradicional como en el aula virtual, también si los(as) estudiantes perciben el apoyo de los(as) profesores(as), estos desarrollan mayor participación, pues se sienten más motivados en aprender, por ende, es importante que el(la) docente tenga en conocimientos gran cantidad de recursos didácticos y digitales, ideas, alternativas, que puedan adaptar a los diferentes contextos educativos y hacer de estas clases, una experiencia de aprendizaje motivante para el estudiantado (Sebastián-Herederó, Bonilla, & Gárate, 2023). Por ello, que las estrategias activas digitales pasan a ser una parte importante de la docencia en los entornos virtuales. Para reconocer las estrategias metodológicas a utilizar en las aulas, se requiere a priori que el profesorado considere la reflexión docente sistemática, con el fin de buscar la oportunidad para la mejora, pues “la reflexión de los docentes sobre su quehacer y sobre sus estrategias didácticas, es de por sí un aporte importante para el desarrollo tanto de la didáctica, como de la pedagogía en educación superior” (Londoño, 2015, pág. 66). En cuanto a los recursos educativos didácticos estos “son el apoyo pedagógico que refuerza la actuación del docente, optimizando el proceso de enseñanza aprendizaje” (Vargas - Murillo, 2020, pág. 72). Por lo que, si estos optimizan la enseñanza, se debiera aprovechar las nuevas alternativas que presenta la tecnología para proporcionar motivación en las aulas virtuales y la calidad de la educación.

Entre las estrategias metodológicas activas y digitales, se pueden destacar las estrategias audiovisuales en el contexto educativo, pues éstas dan múltiples posibilidades de aprendizaje y de percepción de la información (Barros & Barros, 2015). Por lo que en esta reflexión se destacará el uso de podcast, videocápsulas e infografía, las que se definen como:

El Podcast, es un acrónimo que se compone de pod que se asocia a IPod, reproductor de mp3 portátil creado por la empresa Apple y broadcast, que significa emitir, transmitir o difundir (Felipa & Páez, 2020), por lo tanto, permite describir la práctica de difundir contenidos en formato de audio a través de distintas plataformas en internet (Yzidi, 2019).

La Videocápsula. Medio que se utiliza como una innovación pedagógica, siendo “contenidos cortos en donde se explica de forma descriptiva un concepto clave en educación” (Vidal, Vialart, Alfonso, & Zacca, 2019)

con el fin de generar contenidos que “faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Vidal et al., 2019, p. 1).

La infografía es un recurso de diseño gráfico metódico – analítico y que mezcla aspectos visuales y espaciales, que permiten relacionar los procesos cognitivos y de percepción visual, transmitiendo mensajes, información compacta y de fácil entendimiento (Mata, Ronquillo, & Méndez, 2020).

Se seleccionan estas estrategias activas digitales debido a que son opciones que facilitan la transmisión de información, son atractivos y generan aprendizajes, y principalmente, fortalecen las competencias pedagógicas (Catalán, 2022). Respecto al uso de Podcast, según un estudio de The State of the Podcast Universe, de Voxnext, se reconoce que la población que más escucha este tipo de comunicación son los jóvenes entre 18 a 24 años, aumentando la escucha de estos en un 25%, debido a la facilidad de difusión y producción, lo cual se asocia al aula invertida como también llamada ‘flipped classroom’, facilitando que los(as) estudiantes escuchen la teoría y aplique en aula, o a la vez, como experiencia de reforzar contenidos, pero también dándole uso como actividad de proyecto para estudiantes, desarrollando por medio de esta herramienta digital la habilidad de expresión oral y trabajo en equipo (Arcos, 2020). En tanto, las videocápsulas, según Vidal (2019), son consideradas como un diseño didáctico que permite la aplicación de metodologías como las del microaprendizaje o Microlearning, una perspectiva de aprendizaje orientada a contenidos didácticos de breve duración, que da la posibilidad de visualizar en cualquier momento y lugar (Bernal, 2019). Este recurso “logra altos niveles de aceptación en los docentes, por cuanto se constituyen en verdaderos recursos con los que se puede motivar a los docentes a profundizar en sus conocimientos e interesarse por temas relacionados con innovación educativa” (Bernal, 2019, pág. 10). Finalmente, de la revisión de resultado de investigaciones en el uso de la infografía se puede destacar que es un recurso que facilita la comprensión de conocimientos y la organización de información y que se puede adaptar a cualquier tema, disciplina, materia y nivel académico (Arenas, Harrington, Varguillas, & Gallardo, 2021). También este tipo de estrategias facilitan el “poder actualizar las competencias pedagógicas de los docentes que imparten docencia en un programa en línea para formar docentes en el contexto de la educación terciaria. Esto es importante, para responder a los desafíos de la docencia del Siglo XXI” (Catalán, 2022, p. 7).

Discusiones. Reflexiones y aportes

Respecto al cambio que se ha producido en educación ultimadamente, se podría destacar que ha sido difícil para el profesorado asumir que la forma tradicional de hacer clases no puede continuar, y que las estrategias que se utilizaban en aula presencial no siempre son suficientes y/o apropiadas para el aula virtual, no obstante, gran parte de ellos se han involucrado forzosamente en el aprendizaje del uso de herramientas digitales, pues de lo contrario, se podría producir una desmotivación en el alumnado y falta de interés en relación a sus aprendizajes (Elgueta & Catalán, 2022). Por lo tanto, es allí cuando en cierta forma el aprendizaje llega a ser una corresponsabilidad entre docente y estudiante, pero aun así el(la) educador(a) tiene mayor compromiso, si lo vemos desde un punto de vista del comportamiento que transmite el(la) docente frente a sus educandos, pues de acuerdo a investigaciones realizadas se ha determinado que el rol de los docentes es fundamental e influye directamente en la motivación de los(as) estudiantes (Kalyar, Ahmed, & Kalyar, 2018). También se puede señalar, que es esencial que el profesorado tenga un adecuado uso de diversas estrategias activas participativas y de utilización de recursos digitales, pues sin duda las clases serían evidentemente motivantes para los(as) estudiantes, lo que también llevaría a incentivar al estudiante a ser partícipe y a indagar sobre las materias tratadas; pero si contrariamente, el docente lleva a cabo clases en entornos virtuales con escaso conocimiento de estrategias innovadoras, éste estaría perjudicando el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que pasaría a ser una barrera para el proceso de enseñanza aprendizaje de calidad, ya que es parte de la función del docente el fomentar el progreso y crecimiento hasta su mayor potencial (Sanahuja, Moliner, & Moliner, 2020). Pues una simple razón es que no se puede estar de acuerdo en la actualidad con continuar con un modelo de formación tradicional que se relacionan más con el siglo pasado. “Los retos que tiene la ciudadanía actual no se pueden abordar desde perspectivas educativas antiguas y caducas, puesto que la realidad ha cambiado” (Osuna-Acedo, 2023, pág. 5).

Por lo demás, se puede agregar que, la percepción de los docentes frente a las innovaciones educativas en relación a la incorporación de los TICs, fue destacar los aspectos positivos de la enseñanza virtual, tales como el fortalecimiento de la autonomía y autogestión del estudiantado, como así también la flexibilidad temporal que caracteriza a la enseñanza y el aprendizaje virtual (Chiecher, 2022). Pero también, se sabe que la

brecha digital no es igual para todos pues, existe también una desigualdad estructural en accesibilidad a la conectividad, a las capacidades respecto al uso de los recursos digitales y a al acceso a equipamiento tecnológico (Mundaca, 2020).

Conclusiones. Aciertos y tensiones

Las prácticas pedagógicas en el transcurso del tiempo han cambiado, pues actualmente, se han incorporado las Tics, y como él(la) docente es un agente de cambios, se hace parte de la innovación educativa, adoptando las nuevas tecnologías, convirtiéndose así en un profesor del siglo XXI, aceptando mejoras en sus competencias pedagógicas, mediante la revisión permanente de sus prácticas (Catalán, 2022), por ende, el aplicar los recursos didácticos como el podcast, video cápsulas e infografías, es una forma de favorecer y potenciar las habilidades en los(as) estudiantes, y es entonces, cuando antes de llegar al educando, se propone al profesorado, empaparse de las nuevas herramientas digitales y, darle un propósito al uso de cada una de ellas, acorde al objetivo de contenido y así lograr un aprendizaje de calidad, equitativo y significativo para todos los estudiantes. Lo cual sin duda se logró, al diseñar un proyecto de innovación metódico, enfocado en recursos didácticos específicos, y con el uso de metodologías que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, la innovación educativa no está exenta de discusiones, ni de desafortunados contratiempos, involucrando diferentes creencias: prácticas pedagógicas arraigadas que se pueden centrar en la transmisión de contenidos, pero igualmente, existe la versión del docente que centra el proceso de enseñanza aprendizaje en el estudiante, también está la creencia de que basta con llevar las mismas estrategias metodológicas del aula presencial al aula virtual, así mismo, pensar que el uso de tecnologías en aula es una transformación de las prácticas pedagógicas (Arancibia, Cabe-ro, & Marín, 2020). No obstante, están aquellos(as) docentes que buscan nuevas estrategias para motivar al estudiantado, aquellos que creen que hay que sumarse a un cambio de paradigma, porque es esencial que los(as) profesores(as) de educación terciaria sean reales formadores que impacten a sus educandos implementando diversas estrategias con el fin de desarrollar el máximo potencial, habilidades y destrezas de estos para enfrentar con éxito el mundo globalizado de hoy (Ramírez, 2020).

Por lo tanto, estas competencias tecnológicas han llegado para una revolución y transformación en el sistema educativo y, por ende, el docen-

te pasó a ser un protagonista de la transformación en el aula, por lo que debiera optar por una mirada reflexiva y autocrítica frente a sus prácticas pedagógicas, ya que es elemental que tenga las competencias para conectar e interactuar con los estudiantes en base al mundo real, incorporando la comprensión de cómo y cuándo usar las herramientas digitales y, a través de qué enfoques metodológicos (Vasquéz, 2019), puesto que, el uso de las tecnologías va más allá de la utilización de la tecnología, pues ésta siempre debe ir intencionada, es decir, tener claro el objetivo del porqué y para qué usarlas de acuerdo al contenido, ya que las tecnologías son un medio y no un fin, teniendo en consideración que el profesor es irremplazable.

Referencias

- Arancibia, M., Cabero, J., & Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, Vol. 13 N° 3 – 2020.
- Arcos, A. (20 de octubre de 2020). *Magisterio*. Obtenido de <https://www.magisnet.com/2020/10/podcasts-un-recurso-util-para-alumnos-y-profesores/>
- Arenas, A., Harrington, M., Varguillas, C. *at al.* (2021). *La infografías: uso en la educación*. Obtenido de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/issue/view/51>
- Barros, C., & Barros, R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. *Revista Universal*, Revista Universidad y Sociedad, 7(3), 26-31.
- Bernal, V. (2019). Video -Cápsulas Educativas. Una estrategia para estimular la creatividad docente. *Uniminuto. Corporación Universitaria Minuto de Dios*.
- Bueno, G. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Scielo*, Sophia no.32 Cuenca ene./jun. 2022.
- Catalán, J. (2022). *Actualización de Competencias Pedagógicas para Docentes en entornos virtuales del Programa de Magister en Educación Superior UNAB Chile*. OEI. Universidad Henares de Alcalá. España.
- Catalán, J. (2022). *Docentes en el siglo XXI: Cambio paradigmático, competencias e innovación. Apunte Docente*. Santiago: Universidad Andrés Bello.
- Catalán, J. (2022). El profesor investigador y su potencial transformador: De la reflexión a la innovación. Santiago, Chile: Universidad Andrés Bello.

- Catalán, J. (2022). *Innovación docente, mejora continua y transformación de las prácticas pedagógicas. Apunte Docente*. Santiago: Universidad Andrés Bello.
- Chiecher, A. (2022). Docentes en pandemia. Actitudes hacia las tecnologías y percepciones de la enseñanza virtual. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica, Vol. 22 Núm. 2.
- Elgueta, B., & Catalán, J. (2022). Propuesta de estrategias metodológicas en ambientes virtuales. *RIIED, número 7, 1-10*.
- Felipa, R., & Páez, M. (2020). El podcast como herramienta de retroalimentación en la evaluación de actividades virtuales. *Revista de Educación Mendeive*.
- Gastby, H. (2022). Fomentar la práctica reflexiva en estudiantes de Postgrado en Educación a través del uso de diarios reflexivos. Desarrollo de una tipología para la reflexión. *Taylor y Francis Online*, 359.
- Kalyar, M., Ahmed, B., & Kalyar, H. (2018). ¿La motivación de los maestros conduce a la motivación de los estudiantes? El papel mediador de la enseñanza del comportamiento. *Voprosy Obrazovaniya. Educational Studies Moscom. n° 3 P.91-109*.
- Le Boterf, G. (2018). Développer et mettre en oeuvre la compétence: Comment investir dans le professionnalisme et les compétences. *Scie-lo. París, Eyrolles*.
- Londoño, G. (2015). *La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte*. Obtenido de Itinerario Educativo, 66, p. 47-85: https://www.researchgate.net/publication/308044541_La_docencia_universitaria_realidad_compleja_y_en_construccion_Miradas_desde_el_estado_del_arte
- Mata, J., Ronquillo, A., & Méndez, E. (2020). La infografía didáctica, recurso en el desarrollo de contenidos educativos. Caso primera infancia Puebla. *Zincografía. Revista de Educación y Diseño*.
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México*, vol. L, núm. Esp.-, 2020, pp. 13-40.
- Monereo, C. (2020). Manual de docencia universitaria. En *Enseñar y aprender en la educación superior*. Barcelona, España: Octaedro S.L.
- Mundaca, R. (06 de julio de 2020). *Universidad de Chile*. Obtenido de <https://uchile.cl/u164931>
- Osuna-Acedo, S. (2023). *Píldoras de Innovación Educativa en contextos universitarios. Una perspectiva de la investigación acción*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Ramírez, L. (24 de febrero de 2020). *Profesionalización docente: Competencias en el siglo XXI. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey*. Obtenido de Grupo Educar: <https://www.grupoeducar.cl/noticia/>

profesionalizacion-docente-competencias-en-el-siglo-xxi/

- Rivadeneira, E. (2017). Competencias Didácticas - Pedagógicas del Docente en la Transformación del Estudiante Universitario. *Orbis.Revista Científica Ciencias Humanas. Maracaibo, Venezuela*, 13(37), 41-55.
- Sanahuja, A., Moliner, O., & Moliner, L. (2020). Prácticas inclusivas y democráticas en las aulas de primaria: un estudio de caso múltiple en España. *ERIC. Investigación educativa*, v62 n1 p111-127.
- Santander, W. (2012). Una Visión del Estado del Arte en la Educación Superior a Distancia en Chile. *XIII ENCUENTRO INTERNACIONAL VIRTUAL EDUCA - PANAMA 2012*. Panamá: Centro Educación a Distancia. Universidad Católica del Norte.
- Sebastián-Heredero, E., Bonilla, J., & Gárate, A. (2023). *Estudios sobre educación desde la realidad Iberoamericana*. México: Editorial Cetus Universidad.
- Turull, M. (2020). *Manual de Docencia Universitaria. Colección Educación Universitaria*. Barcelona: Consejo Editorial IDP/ICE, UB-OCTAEDRO.
- UNESCO. (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. *Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon*. República de Corea.
- UNESCO. (2020). *Covid-19 y Educación Superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, políticas y recomendaciones*. UNESCO - IESALC.
- Vargas - Murillo, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Cuadernos*, Volumen 61.
- Vasquéz, J. C. (21 de octubre de 2019). *Fundación Telefónica Movistar Perú*. Obtenido de Como aplicar la competencia digital en el aula: <https://youtu.be/RMUs2KvycsU>
- Vidal, M., Vialart, M., Alfonso, I., & Zacca, G. (2019). Cápsulas educativas o informativas. Un mejor aprendizaje significativo. *Revista Cubana Educación Médica Superior*.
- Yzidi, F. (2019). El podcast como herramienta creativa para desarrollar el aprendizaje y autoaprendizaje. *Universidad Mohamed Ben Ahmed Orán*

La evaluación docente: necesidades de formación docente en los actores implicados en el proceso. Un estudio de caso en Chile

Karla Lorena Almonacid Barria

Introducción

La presente investigación se enmarcó en la Ley 20903 de 2016, que creó un sistema de desarrollo profesional docente en Chile y que, en sus artículos 11 y 12 hizo visible que los docentes tenían derecho a una formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y para la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. En este sentido, se mencionó que el Ministerio de Educación, a través de su centro de perfeccionamiento, capacitación e investigaciones pedagógicas, colaboraría en el desarrollo de los profesionales al ejecutar programas, cursos o actividades de formación de carácter gratuito; el diseño e implementación de estos programas debía considerar las necesidades de los docentes.

De este modo, el proceso de evaluación docente en Chile tuvo sus inicios desde la década del 90 y, por tanto, ha implicado un largo proceso de diálogo y de negociación que ha incluido una serie de políticas públicas. Asimismo, en el 2003 se dieron los primeros pasos e inició un proceso de evaluación docente que, en la actualidad, cumple 20 años y que tenía como objetivo fortalecer la profesión y contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación. Esta es una evaluación obligatoria para los educadores de aula que se desempeñan en establecimientos municipales, servicios locales y particulares subvencionados, que están en carrera docente a lo largo del país.

Por otro lado, la rendición de ésta sólo es voluntaria en el caso de los docentes que se ubiquen en tramos de experto I y II; en cuanto a los

instrumentos que componen el proceso de evaluación docente es importante tener en cuenta el portafolio, la autoevaluación, la entrevista de un evaluador par y el informe de referencias de terceros; además, hoy en día, se realiza una revisión de la continuidad de la entrevista y la autoevaluación de motivación para que exista un único sistema para todos, independiente de donde desempeñen sus funciones. Todos los instrumentos del sistema se construyeron con base en los criterios descritos en el Marco para la Buena Enseñanza.

Es necesario valorar la importancia que ha tenido la implementación de este sistema y al considerar que los docentes son el factor más influyente en el logro estudiantil, se hace necesario preguntarse ¿cuál es la mejor manera de prepararlos para enfrentar las necesidades educativas que están en constante evolución en un mundo cada vez más globalizado? En este sentido, la nueva Ley de Educación 20903 creó un sistema de desarrollo profesional docente, que brinda una oportunidad para que Chile apoye a los profesores en su mejora profesional, para que puedan aumentar su impacto en el aprendizaje de sus estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2017).

En este sentido, Jornet (2019) señaló que resulta una gran potencia para el cambio y la innovación en los docentes, el poder utilizar la evaluación en un marco formativo y, más que nada, vincular las evaluaciones docentes con planes de formación realistas, dado que esto previene que no sea solo una opción administrativa. Por su parte, Darling-Hammond (1994) indicó que

[...] el éxito de las políticas de evaluación dependen principalmente de: 1) que movilice efectivamente políticas curriculares y de desarrollo profesional del profesorado que fomenten una enseñanza de mayor calidad; 2) la eliminación de frustraciones y barreras que cercenan la posibilidad de una buena práctica docente; y 3) la provocación y estímulo de estrategias de indagación colectiva en las que estén implicados los profesores y otros educadores en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. (p. 145)

Al tener en cuenta lo anterior, la evaluación del desempeño profesional docente es un tema relevante para las políticas públicas sobre educación y ayuda en la búsqueda de información y resultados que permitan conocer este proceso evaluativo. Considerando la información en el 2017 en donde los resultados de una investigación sobre la evaluación docente y bajo la óptica de desarrollo profesional, manifestaron que, si bien los educadores cumplen con entregar evidencias en este proceso, no hay instancias que permitan superar las falencias detectadas en el proceso al que se vieron sometidos (Roa-Tampe, 2017).

Lo anterior también se refleja en los informes individuales entregados a los docentes que participaron del proceso en el 2021, que sólo entregó resultados cuantitativos y la categoría correspondiente con un gráfico con sus fortalezas y aspectos por lograr; sin embargo, esto no cuenta con una retroalimentación de mejora para que el docente pueda ver este proceso como una oportunidad de desarrollo profesional. Por tanto, surgió la pregunta sobre cómo se pueden mejorar las prácticas pedagógicas sin retroalimentación y, en ese sentido, se planteó la necesidad de recordar que los maestros recibían esta retroalimentación hasta el 2019 y allí se mencionaban los aspectos fuertes y por mejorar, junto con el incentivo de seguir avanzando en el desarrollo profesional.

Políticas públicas relacionadas con la evaluación docente en Chile

Como se mencionó anteriormente, Chile desde la década del 90 comenzó a implementar una serie de políticas públicas que buscaban mejorar la calidad de la educación; además, en la actualidad, existen distintas leyes y reglamentos que, durante la historia, han sido relevantes en el sistema de evaluación docente del país como, por ejemplo, la Ley 19961 sobre evaluación docente, que se promulgó el 9 de agosto de 2004 y que estableció que le corresponde al Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), la coordinación técnica para la adecuada implementación de los procesos de evaluación.

El Reglamento sobre Evaluación Docente 192 del 30 de agosto de 2004 publicado en el Diario Oficial el 11 de junio de 2005, estableció las definiciones y los procedimientos específicos que deben cumplir quienes son evaluados; además, se habla sobre los instrumentos de evaluación y las consecuencias que se derivan de las distintas categorías de desempeño según la clasificación y de acuerdo con lo determinado por el artículo 70 del Decreto con Fuerza Ley 1. Por otro lado, la Ley 20501 sobre calidad y equidad de la educación, que se promulgó el 8 de febrero de 2011 estableció las normas asociadas al resultado de la evaluación docente y los efectos para aquellos docentes que se niegan a ser evaluados.

En este mismo sentido, la Ley 20903 promulgada el 4 de marzo del 2016, creó el Sistema de desarrollo profesional docente y modificó otras normas; además, entre sus apartados se encuentran los criterios para el ingreso a la carrera profesional, la progresión dentro de la carrera, las remuneraciones y el tiempo no lectivo de los docentes. Por su parte, los

Estándares de la Profesión Docente del Marco para la Buena Enseñanza se constituyeron como la base de los instrumentos del sistema de evaluación docente, que se aprobó por parte del Consejo Nacional de Educación en la Resolución 068 del 2021, que fue un documento que estableció las dimensiones que se estudian en el proceso de evaluación.

Por último, es importante tener en cuenta la Ley 21544 promulgada el 1 de febrero del 2023, cuyo propósito fue complementar las normas asociadas con el sistema educativo y que dejó sin efecto el despido de los docentes, producto de los resultados del proceso de evaluación.

Desarrollo profesional docente y del portafolio

La Ley 20903 estableció el desarrollo de los profesionales de la educación al ejecutar programas, cursos o actividades de formación de carácter gratuito y al potenciar, regular y orientar el proceso de evaluación docente y el desarrollo profesional, tema que fue central en la presente investigación. Por su parte, la evaluación se mide a través de cuatro instrumentos que recogen información directa de la práctica educativa, mediante un portafolio, una autoevaluación y una entrevista de un evaluador para que informe a terceros, lo que permite una visión completa. Los instrumentos se construyen con base en los dominios, criterios y descriptores del Marco para la Buena Enseñanza, que fue planteado en el 2004 y actualizado en el 2021.

Esta investigación focalizó la atención en el portafolio docente que fue el objetivo de análisis, dado que es un instrumento que evalúa distintos aspectos de la práctica pedagógica y, a través de éste, el educador puede demostrar su desempeño en tres módulos: planificación, evaluación y reflexión; clase grabada y trabajo colaborativo.

En el primer módulo los docentes deben realizar y describir planificaciones que demuestren actividades desarrolladas con sus estudiantes, presentar una evaluación que haya realizado y responder preguntas sobre esta; por último, debe reflexionar al responder las preguntas sobre su quehacer docente. En el segundo módulo, los profesores muestran su práctica pedagógica en 40 minutos; la grabación es realizada por el organismo encargado de la evaluación docente y la fecha se agenda con anterioridad, de modo que el educador pueda preparar una clase que dé cuenta de su mejor desempeño. Finalmente, en el tercer módulo, los docentes deben describir una experiencia de trabajo colaborativo con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y esto se debe realizar entre profesores que hayan participado, para reflexionar a partir de ella.

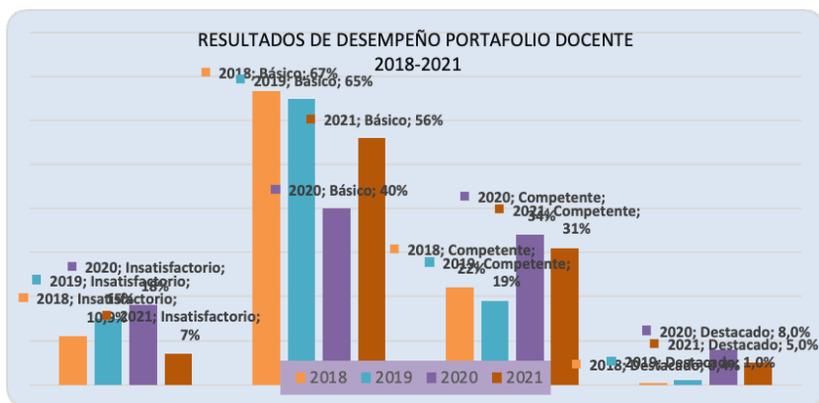
En el Reglamento sobre Evaluación Docente 192 del 2004, en el artículo noveno, se dio a conocer los niveles de desempeño de acuerdo con los resultados que lograran los docentes y que pueden ser: destacado, competente, básico o insatisfactorio.

El desempeño destacado manifiesta un amplio repertorio de conductas con respecto a lo que se está evaluando y cierta riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento de los indicadores. El desempeño competente manifiesta que se cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente y, aunque no haya un desempeño excepcional, se trata de un buen desempeño. (Vargas et al., 2021: 5).

En el caso del desempeño básico manifiesta un desempeño profesional que cumple con cierta irregularidad y con el conjunto de los indicadores evaluados o con la mayoría de estos. Por último, el desempeño insatisfactorio manifiesta un desempeño que presenta claras debilidades en relación con los indicadores evaluados, lo que afecta, de forma significativa, el quehacer docente.

A través de la información de los resultados obtenidos por los docentes a nivel nacional en la evaluación de su portafolio del 2018, 2019, 2020 y 2021 y que fue entregada por el CPEIP, se pudo concluir que los desempeños de los educadores en los últimos años no han experimentado porcentajes significativos de logros, tal como se evidenció en el Gráfico 1. En este sentido, en los últimos años, el 57 % de los docentes se ubicaron en un nivel básico.

Gráfico 1. Resultados de desempeño 2018-2021. Portafolio docente.



Fuente. Elaboración propia.

Como ya se dijo, el portafolio es un instrumento que evalúa distintos aspectos de la práctica pedagógica de los docentes, a partir de la evidencia directa de ella; este consta de tareas distribuidas en tres módulos y aborda aspectos de la labor cotidiana de los educadores dentro y fuera del aula como, por ejemplo, la reflexión que hacen sobre esta y, además, considera productos escritos que se deben elaborar en el contexto de su trabajo habitual, como evidencia de su proceso reflexivo individual y colectivo y en conjunto con la grabación de una clase. El vínculo entre cada portafolio y el Marco para la Buena Enseñanza es fundamental para asegurar la validez de los aspectos evaluados en las rúbricas.

Por su parte, las rúbricas de la evaluación docente son instrumentos que describen en qué consiste un desempeño y lo gradúan en distintos niveles de logro; este instrumento permite a los docentes caracterizar con claridad el desempeño esperado para cada tarea. La construcción de estas rúbricas de corrección para evaluar el portafolio del sistema de evaluación y reconocimiento docente implicó la determinación los distintos niveles de desempeño en que se manifiesta cada aspecto, para expresarlos en conductas y desempeños observables.

En estas rúbricas, los docentes objeto de estudio de la presente investigación debían demostrar un desempeño destacado en las distintas tareas de cada módulo. Por otro lado, si bien existe mucha información teórica del sistema de evaluación docente, se conocen pocas voces de los protagonistas de este proceso, aunque estas tienen mucho por decir e incluso, gracias a sus opiniones, pueden aparecer mejoras y soluciones de las distintas problemáticas.

Por tanto, el principal objetivo de esta investigación, al ser coherente con las ideas expuestas previamente, es conocer las necesidades profesionales de los educadores cuando elaboran su portafolio docente. Lo anterior tuvo en cuenta la importancia de recoger información desde la práctica y desde el ejercicio docente realizado por aquellos que participaban en el proceso de evaluación y, por esta razón, estos fueron los protagonistas del estudio.

Metodología

La investigación se realizó con un diseño metodológico cualitativo y correspondió a un estudio de caso, que tomó como unidades de estudio a 415 docentes de enseñanza básica y media que se encontraban elaborando su portafolio y que estaban participando, durante el 2022, en el proceso de evaluación docente. De acuerdo con lo mencionado por Stake (1998),

cuando se estudia un caso en un grupo es posible identificar la particularidad en la profundidad de la situación, como un sistema integrado de percepciones y, en este caso, se pudo conocer cómo vivían y cuáles eran sus necesidades de desarrollo profesional, al participar del proceso de evaluación.

Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron, en primer lugar, la entrevista estructurada aplicada a los 415 educadores de enseñanza básica y media; con esto se quería conocer quiénes de ellos en su proceso de elaboración del portafolio, necesitaban apoyo o veían falencias en su desarrollo profesional, lo que les impedía demostrar su práctica pedagógica, de acuerdo con el desempeño planteado en las rúbricas de esta herramienta.

De manera complementaria se realizaron cinco focos grupales (con entre seis y ocho participantes cada uno), que estuvieron guiados por una entrevista semiestructurada que consideró las categorías de acuerdo con lo que debía mostrarse en el portafolio docente, es decir, la planificación de la enseñanza, la evaluación de los aprendizajes, el ambiente propicio para el aprendizaje y el trabajo colaborativo. Todas las preguntas de la entrevista estuvieron relacionadas con los indicadores de las rúbricas de desempeño destacado, lo que permitió recoger información sobre sus necesidades de desarrollo profesional.

Para estimar la validez de las entrevistas se utilizó el juicio de tres expertos por medio de la guía de Roa-Tampe, (2017), quienes propusieron para la selección de los jueces los criterios de experiencia en validación de instrumentos, estudios, producción académica, ser reconocido por sus pares como experto cualificado, disponibilidad y motivación para participar.

Las entrevistas semiestructuradas se grabaron (en audio) y fueron transcritas y en estas fue posible recolectar las percepciones y las vivencias de los docentes que atravesaban el proceso de evaluación docente, por medio del desarrollo de cada una de las tareas planteadas. En palabras de Taylor y Bogdan (1992), esto significaba “comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101) y así, captar múltiples realidades.

A cada participante se le entregó un consentimiento informado para que se aprobara el uso de la grabadora durante la entrevista; con la información recogida se realizó el análisis de contenido, que consistió en representar en el contexto de estudio todos los datos relevantes y así, determinar las categorías para la codificación de los datos de manera manual, a través de fichas analíticas. El periodo de análisis permitió identificar cuál

era la información que debía considerarse relevante, al dejar de lado lo que se entendía como información residual, es decir, aquellos datos que no eran acordes con el tema de la investigación.

En la codificación de los datos se utilizó un enfoque deductivo-inductivo, que se originó en un diseño previo de categorías, de acuerdo con las tareas del portafolio (planificación de la enseñanza, evaluación de los aprendizajes, ambiente propicio para el aprendizaje y trabajo colaborativo); por su parte, las subcategorías aparecieron según la información entregada por los participantes. De este modo, se pudo dar respuesta al objetivo de la investigación, que era conocer las necesidades de desarrollo profesional que presentaban los docentes al participar en el proceso de evaluación docente y en la elaboración de su portafolio.

Análisis de los datos

El análisis de los resultados se realizó por medio de la investigación cualitativa, que permitió estudiar en profundidad la reflexión y el pensamiento de los informantes, que se consideraron los actores claves en esta investigación, dado que eran los que vivían el proceso de evaluación docente al elaborar el portafolio. Para responder a la pregunta de investigación, los resultados obtenidos se dividieron en dos pasos: el primero se relacionó con el análisis y la detección de los docentes que declararon que necesitaban ayuda en su desarrollo profesional para realizar las tareas de su portafolio. El segundo se relacionó con el develar las necesidades profesionales de los profesores, cuando se enfrentaban con la realización de su portafolio.

En la primera fase de estudio se analizaron los resultados de la entrevista estructurada que se aplicó a los 415 docentes de enseñanza básica y media y de esto se desprendió que el 42 % de los docentes se sentían preparados profesionalmente y no tenían necesidades de formación para realizar las tareas; mientras que un 58 % manifestó que necesitaba apoyo y desarrollo profesional para llevar a cabo las actividades.

Gráfico 2. Percepciones de las necesidades de apoyo profesional de los docentes.



Fuente. Elaboración propia

En la segunda fase de estudio se presentaron los resultados obtenidos a partir del análisis de contenidos de los grupos de discusión, que estuvieron organizados en cuatro categorías de las que se desprendieron subcategorías, tal como lo indico la tabla.

Tabla 1. Categorías y subcategorías para análisis de datos.

Categorías temáticas	Subcategorías
1. Planificación de la enseñanza.	1.1 Formulación de objetivos.
	1.2 Planificar actividades de la clase.
2. Evaluación de los aprendizajes.	2.1 Instrumentos evaluativos
	2.2. Pautas de corrección
3. Ambiente propicio para el aprendizaje.	3.1 Actividades desafiantes y participación de los estudiantes.
4. Trabajo colaborativo.	4.1 Aprendizajes profesionales y reflexión.

Fuente. Elaboración propia

A partir de las reflexiones y de las discusiones que se desarrollaron en las preguntas realizadas, los docentes dieron a conocer sus necesidades profesionales y, en este sentido, tal como lo mencionó Guzmán (2013), el pensamiento docente permite conocer cómo se comprenden, representan e interpretan la realidad educativa, para luego expresarla en decisiones y acciones.

Categoría 1: planificación de la enseñanza

De acuerdo con los estándares de la profesión docente del Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021), en la descripción del tercer estándar el docente debe demostrar que es capaz de diseñar experiencias de aprendizaje efectivas y contextualizadas en el logro de objetivos desafiantes al considerar el currículum vigente, cómo los estudiantes aprenden el conocimiento disciplinar, sus estilos, sus características, sus conocimientos previos, el contexto y la evidencia que entregan las evaluaciones. Por otro lado, es necesario precisar cómo organizar la enseñanza, los tiempos, las estrategias didácticas, los recursos y las distintas actividades que los estudiantes desarrollan y en las que se deben involucrar actitudes, habilidades y conocimientos.

Subcategoría 1.1: formulación de objetivos

La percepción de los docentes en este estudio es que al momento de diseñar las planificaciones y redactar el objetivo de la clase hay dificultades de plantearlo, teniendo en cuenta las habilidades, los contenidos y las actitudes, dado que esto no es una práctica docente que tengan instaurada; sin embargo, sí consideraron importante el diseño de un objetivo con estos componentes para que los estudiantes puedan lograr aprendizajes integrales.

[...] los objetivos fundamentales en muchas ocasiones traen incorporado los contenidos [...] y no así las actitudes, lo que nos hace difícil poder encontrarlas o seleccionarlas de los programas de estudio [...]. (GF5)

Yo considero que los objetivos fundamentales son muy amplios... eh, por ejemplo, para identificar de manera clara estos tres elementos [...]. Diseñar un objetivo considerando contenidos, habilidades y actitudes requiere de preparación jajaja no es tan fácil como muchos creen [...], en nuestra cotidianidad en el aula no lo diseñamos de esta manera [...], tratamos de hacerlo lo más sencillo para los estudiantes [...]. (GF3)

El objetivo de este foco era demostrar, de forma breve, que el docente era capaz de formular, seleccionar y secuenciar propósitos disciplinares y transversales, al considerar los conocimientos, las habilidades y las actitudes de los alumnos, todo esto fundamentado en el contexto y en las características de los estudiantes y con base en sus aprendizajes previos y coherentes, de acuerdo con el currículum vigente (CPEIP, 2021).

Subcategoría 1.2: planificar actividades de la clase

Los docentes indicaron que al planificar actividades siempre consideran las características y las necesidades de los estudiantes, dado que cada grupo es distinto y requiere de adecuaciones diferentes. En esta búsqueda de actividades tienen dificultades con el tiempo estimado para lograr el objetivo, puesto que mencionaron que en una clase es poco probable que puedan realizar más de dos o tres actividades; en este sentido, proponer en tan poco tiempo distintas formas para que los estudiantes aborden una misma situación de aprendizaje con distintas actividades, metodologías o recursos es difícil y, además, dijeron no conocer estrategias para abordar las múltiples formas un aprendizaje.

[...] la realidad es otra, en la sala de clase existen distintos estudiantes con distintos niveles de conocimiento, intereses, necesidades y características, lo que nos dificulta llegar al 100 % de ellos [...]. (GF3)

Al planificar actividades para que los estudiantes realicen en la clase requerimos del conocimiento de distintas estrategias, porque nos rodeamos de estudiantes diferentes [...]. (GF2)

[...] en nuestra sala de clases tenemos diversidad de estudiantes y en ocasiones el tiempo y la disciplina no favorecen para poder implementarlas [...]. (GF1)

Cuando hemos tratado de implementar otras estrategias en muchas ocasiones nos ha faltado tiempo o a los estudiantes les ha dificultado seguir las instrucciones [...]. (GF4)

El objetivo de diseñar experiencias de aprendizaje consideró que los docentes debían tener en cuenta los conocimientos previos y los intereses de los alumnos a la hora de diseñar las experiencias de aprendizaje y así, procurar consolidar los aprendizajes anteriores; además, debían diseñar actividades por medio de estrategias didácticas adecuadas en función de los saberes disciplinarios, de las necesidades y de las características de los educandos.

Por otro lado, también debían tener la capacidad de elaborar herramientas con base en las evidencias generadas en las evaluaciones, de diseñar experiencias significativas y desafiantes que lograran aprendizajes profundos, de incorporar diversos recursos para potenciar las formas de aprender por parte de los alumnos, de adoptar el enfoque de género para seleccionar materiales, actividades y recursos libres de sesgos y de diseñar experiencias de aprendizaje desafiantes a nivel creativo, para que los estudiantes consideraran el significado de estos (CPEIP, 2021).

Categoría 2: evaluación de los aprendizajes

De acuerdo con los estándares de la profesión docente en el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021), en la descripción del estándar cuarta relacionada con la planificación de la evaluación, se incorporaron diversas modalidades que permitieron producir evidencias coherentes con los objetivos, al considerar el monitoreo de los niveles de logros y la retroalimentación de los estudiantes.

De esta manera, el docente debía demostrar que era capaz de comprender el proceso evaluativo como parte de la preparación de la enseñanza y, por tanto, contar con evidencias de calidad, que fueran oportunas y pertinentes según los objetivos planteados. Así, debía diseñar diversos instrumentos y estrategias que le permitieran analizar, monitorear, retroalimentar y calificar el aprendizaje de sus estudiantes, al valorar la evaluación como un proceso formativo y sumativo. Además, debía ser capaz de analizar y reflexionar de forma crítica, acerca de los resultados de las evaluaciones y analizar la calidad de las evidencias para planificar y adecuar las prácticas evaluativas y de enseñanza.

Subcategoría 2.1: instrumentos evaluativos

Los docentes dieron a conocer que el proceso evaluativo es una de sus mayores debilidades, puesto que mencionaron que tienen la opción de entregar una prueba escrita o alguna pauta que mida algún desempeño, pero que no se sentían capacitados para identificar los desempeños esperados de la manera más objetiva. Al momento de demostrar que el instrumento logra medir lo que realmente se declara en los indicadores, en muchas ocasiones faltan preguntas o se realizan cuestionamientos que no corresponden con los indicadores. Algunos de ellos dieron a conocer que no se sentían capacitados para realizar adecuaciones de instrumentos evaluativos para los estudiantes que presentan necesidades educativas.

El realizar los instrumentos evaluativos como es una prueba la experiencia nos ha ido enseñando a elaborarla, equivocándonos uno aprende a que debe hacerla de manera objetiva considerando los puntos de cada pregunta, la complejidad de cada una y que se relacione con lo trabajado en clases [...]. (GF2)

Lograr que la prueba pueda incorporar todos los objetivos trabajados en ocasiones resulta dificultoso producto de lo largo que puede resultar este instrumento, no es fácil [...].(GF4)

Lo que requiere de nuevas estrategias tiene que ver con adecuar los instrumentos a las necesidades de los distintos estudiantes y ese es un desafío de hoy [...]. Los niños no son como antes, hay mucha diversidad. (GF1)

El trabajo con el equipo multidisciplinario en muchas ocasiones no resulta, producto del tiempo o la poca disposición para elaborar un instrumento en conjunto [...]. (GF1)

Existen ítems como preguntas abiertas en donde no es fácil poder evaluar de manera objetiva, ya que cada estudiante dará una respuesta distinta [...]. (GF3)

El foco que correspondió al cuarto estándar, es decir, a la construcción y recopilación de evidencias de aprendizaje, consideró que los docentes deben demostrar conocimientos sobre cómo planificar la evaluación, al considerar el momento para realizarla y las múltiples técnicas e instrumentos para que todos los estudiantes puedan demostrar lo que han aprendido; asimismo, deben lograr que los instrumentos evaluativos aporten información oportuna y pertinente sobre el logro de los objetivos de aprendizaje. También deben diseñar evaluaciones que permitan ampliar la evidencia formativa para monitorear y realizar seguimiento del progreso de los estudiantes y ofrecer a esta retroalimentación oportuna, al adecuar los criterios e indicadores pertinentes, libres de sesgos o, incluso, elaborar adecuaciones en colaboración de otros profesionales (CPEIP, 2021).

Subcategoría 2.2: pautas de corrección

La percepción de los docentes en relación con las pautas de corrección indicó que, el presentar variados ítems no resulta complejo en su portafolio docente; sin embargo, sí se les dificulta reconocer las habilidades que tienen cada uno de ellos y evaluar un contenido o procedimiento en tres niveles de complejidad. Además, mencionaron que las pautas son necesarias para analizar los resultados o para reformular las planificaciones de acuerdo con los objetivos logrados y no logrados por los estudiantes.

Demostrar una pauta de corrección que sea objetiva y que mida cada uno de los indicadores que presenta el instrumento evaluativo resulta ser complejo, requiere del desarrollo de ciertas estrategias y capacidades que muchas veces no contamos [...] por lo menos yo no, no sé mis colegas [...]. (G5)

Al final uno sigue haciendo las mismas evaluaciones que aprendió cuando era estudiante [...]. (GF2)

Faltan instancias de aprender de manera práctica cómo elaborar el instrumento y su pauta de corrección [...]. (GF1)

Esta categoría correspondió al cuarto estándar, es decir, al análisis de las evidencias de aprendizaje y de retroalimentación, que consideró distintos descriptores; en este sentido, se indicó que los docentes deben demostrar en su portafolio, que consideran la pauta de corrección necesaria y que analizan los datos y evidencias que aportan las evaluaciones; además, estos deben evaluar las brechas entre los aprendizajes logrados y los no logrados, reflexionar en relación con los procedimientos y las técnicas que se utilizan, atender a la dimensión ética de la evaluación y al uso de las evidencias para interpretar los resultados, corregir tendencias y posibles sesgos que puedan reflejar inequidades en las oportunidades de aprendizaje y utilizar criterios de evaluación de modo justo, riguroso y transparente, para comunicar con precisión, los niveles de logro de los aprendizajes alcanzados por los alumnos (CPEIP, 2021).

Categoría 3: ambiente propicio para el aprendizaje

De acuerdo con los estándares de la profesión docente del Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021), en la descripción del estándar quinto sobre el ambiente respetuoso y organizado, se estableció que el docente debe demostrar y promover relaciones respetuosas en el aula, al valorar y respetar la diversidad y al aplicar normas para la convivencia pacífica e informativa y por medio de una clara comunicación sobre las responsabilidades de los estudiantes; de esta manera, sería posible mantener durante la clase, un ambiente organizado, con la optimización del uso del tiempo y al establecer rutinas y estrategias que permitan que los alumnos participen y que se comprometan con el aprendizaje.

Subcategoría 3.1: actividades desafiantes y participación de los estudiantes

Los docentes indicaron que las actividades desafiantes nacen a partir de la planificación de los aprendizajes, de las características de los estudiantes y del contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para los profesores, la participación espontánea y motivante de todos los alumnos resulta ser un elemento importante y manifestaron que, en la gran mayoría de las clases, no lo logran; asimismo, consideraron que existen pocas actividades en las que los educandos se motiven o, in-

cluso, que las desconocen. En este mismo sentido, dijeron que se sentían poco preparados en el manejo de nuevas estrategias y para mantener la participación y la motivación de los jóvenes.

Hoy en día resulta importante generar, en el momento que planificamos, estrategias desafiantes y motivadoras para nuestros estudiantes; sin embargo, no siempre la clase resulta como la planificamos o diseñamos [...]. (GF5)

[...] nos faltan competencias para implementar actividades en donde veamos a los estudiantes que participan en toda la clase y se sienten motivados [...]. (GF2)

[...] cuando reflexionamos de la participación de los estudiantes nos damos cuenta de que terminan siempre participando los mismos estudiantes, que también manifiestan motivación en la clase. (GF3)

El foco correspondiente a la promoción de un ambiente para la buena convivencia y un ambiente organizado estableció que el docente debe demostrar distintas oportunidades para que todos los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y que puedan establecer relaciones constructivas para una sana convivencia; al mismo tiempo, debe promover una sana relación y prevenir situaciones de conflicto a través de normas claras y consistentes, dado que debe establecer con claridad las responsabilidades que los estudiantes deben asumir sobre su aprendizaje y proceso formativo, para identificar y modificar factores del aula que interfieren en el uso efectivo del tiempo lectivo, al prevenir situaciones de distracción (CPEIP, 2021).

Categoría 4: trabajo colaborativo y desarrollo profesional

De acuerdo con los estándares de la profesión docente del Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021), en la descripción del estándar 11 relacionada con al aprendizaje profesional continuo, el maestro debe demostrar que es capaz de comprender que un componente clave de su responsabilidad profesional es el compromiso con el mejoramiento de su docencia, dado que así logra que los estudiantes obtengan aprendizajes de calidad; asimismo, es importante que hayan reflexiones sobre su práctica y que se realicen desde un enfoque inclusivo, al considerar la equidad y las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes; por otro lado, debe indagar, evaluar y mejorar las prácticas, a la vez que se actualiza y profundiza en sus conocimientos profesionales.

Subcategoría 4.1: aprendizajes profesionales y reflexión

La percepción de los docentes en relación el trabajo colaborativo que se desarrolla en sus comunidades educativas, el logro de aprendizajes profesionales y las instancias de reflexión son instancias que sólo se implementan por compromisos administrativos, aunque no evidencian que exista un interés de un desarrollo profesional a partir del trabajo colaborativo. En este sentido, la mayoría de los docentes manifestaron que en las instituciones en las que trabajan existen equipos multidisciplinarios, pero que existen pocas instancias para compartir experiencias y conocimientos.

Constantemente realizamos en las distintas comunidades educativas instancias de trabajo colaborativo, a veces son formales y la mayoría de las veces son informales porque estamos siempre reflexionando en torno a las necesidades de los estudiantes [...]. (GF1)

La gran dificultad que se nos presenta es formalizar ciertas prácticas [...], desde el liderazgo de nuestras instituciones vemos que no es una práctica que se realice con intención de desarrollo profesional [...]. (GF3)

Hoy estamos con equipos multidisciplinarios al interior de nuestros establecimientos y muchas veces seguimos trabajando como islas [...]. (GF4)

Los focos correspondientes a las prácticas reflexivas, la actualización, la profundización de los saberes profesionales y el trabajo colaborativo dieron a conocer que el docente debe ser capaz de analizar y reflexionar sobre el impacto de su enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes; además, debe autoevaluar, de forma constante, su desempeño, al tener como referencia los estándares de desempeño profesional y el Marco para la Buena Enseñanza. Por otro lado, debe actualizar y profundizar sus conocimientos disciplinarios y didácticos para apoyar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes e innovar en sus prácticas pedagógicas para enfrentar problemáticas o desafíos y colaborar con los pares para atender a la diversidad de los estudiantes (CPEIP, 2021).

Conclusiones

El análisis de la información recopilada en esta investigación en relación con las necesidades profesionales que evidenciaron los docentes al participar de la evaluación docente y la elaboración de su portafolio permitió identificar las siguientes necesidades profesionales:

En primer lugar, es importante formular objetivos que involucren actividades, habilidades y conocimientos y que consideren las características y los aprendizajes previos de los estudiantes, esto en concordancia con el currículum vigente. Asimismo, es necesario planificar actividades al considerar las particularidades y necesidades de los educandos y, de este modo, se deben diseñar experiencias significativas y desafiantes que logren aprendizajes profundos.

Así también planificar y diseñar distintas técnicas e instrumentos evaluativos de modo que los estudiantes puedan demostrar lo que han aprendido; en este sentido, se podría utilizar la información que se recoge para monitorear y realizar seguimientos del logro de los objetivos por parte de los alumnos y con retroalimentaciones oportunas. En este mismo orden de ideas, el docente debe ser capaz de diseñar pautas de corrección para analizar los datos y las evidencias que aportan las evaluaciones y así, realizar los aprendizajes logrados y no logrados para buscar remediales y mejoras en el aprendizaje de los alumnos.

De igual modo, los profesores deben estar capacitados para planificar actividades en las que todos los estudiantes puedan desarrollar conocimientos y habilidades dentro de un ambiente de sana convivencia y que utilicen, de manera efectiva el tiempo y prevengan problemas; asimismo, es importante que se realice una reflexión sobre las prácticas docentes y el impacto de la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos, por medio de la actualización y la profundización en los múltiples saberes profesionales, de manera desafiante e innovadora.

Por todo lo anterior expuesto, es necesario indagar, de forma constante y escuchar las voces de los protagonistas, puesto que esto permitirá que el proceso de evaluación docente se estructure desde una orientación y una mejora de desarrollo profesional. Asimismo, como ya se mencionó, el sistema de desarrollo profesional constituye un progreso relacionado con el fortalecimiento profesional, dado que fuerza la delimitación y la especificación de los componentes distintivos de la docencia escolar y de lo que se espera de ella a lo largo de la carrera (OCDE, 2015).

Tal como lo menciona García-Huidobro (2014), si un docente en los resultados del portafolio obtiene un bajo nivel de aprobación y sus resultados son insuficientes, esto indica que si no se toman acciones que propendan al desarrollo profesional, las debilidades se mantendrán vigentes en el aula; por tanto, en este sentido, se hace necesario que en la Convocatoria XX de implementación del sistema de evaluación docente, se reflexione sobre las necesidades y que se planteen programas de fortalecimiento de competencias, por medio de distintas modalidades como, por ejemplo, el acompañamiento, las capacitaciones presenciales o virtuales, la partici-

pación en instancias reflexivas, las comunidades virtuales de aprendizaje, entre otras herramientas.

Desde las políticas públicas, es necesario recoger información y buscar mejoras para que aquellos docentes que no obtienen buenos resultados tengan oportunidades de superar sus debilidades y avanzar en su desarrollo profesional y que así, este tipo de medidas no queden supeditadas a la iniciativa personal, como ocurre hoy en la actualidad.

Con las opiniones de uno de los actores fundamentales del sistema de evaluación docente que es el profesorado y con la información recopilada en la presente investigación sobre el sistema de desarrollo profesional, sería posible alinear los instrumentos de políticas públicas como, por ejemplo, los estándares de la profesión docente del 2021 con un Plan de Formación Docente que esté orientado al perfeccionamiento de los ejes que conforman las competencias profesionales docentes como la planificación curricular, los procedimientos evaluativos, la didáctica de la clase, el ambiente propicio para el aprendizaje, la reflexión de la práctica docente y el trabajo colaborativo.

Referencias

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2021). *Estándares de la profesión docente, Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Congreso Nacional de Chile. (2004). Decreto 192 del 11 de junio del 2004. Santiago de Chile, Chile.
- Congreso Nacional de Chile. (2004). Ley 19961 de 14 de agosto de 2004. Sobre evaluación docente. Santiago de Chile, Chile.
- Congreso Nacional de Chile. (2005). Ley 19997 de 25 de enero de 2005. Modifica la Ley 19961 [Sobre evaluación docente]. Santiago de Chile, Chile.
- Congreso Nacional de Chile. (2011), Ley 20501 de 26 de febrero de 2011. Calidad y equidad de la educación. Santiago de Chile, Chile.
- Congreso Nacional de Chile. (2016). Ley 20903 del 4 de marzo de 2016. Sistema de desarrollo profesional docente. Santiago de Chile, Chile.
- Congreso Nacional de Chile. (2023). Ley 21544 del 9 de febrero de 2023. Modifica y complementa las normas que indica respecto del sistema educativo. Santiago de Chile, Chile.
- Darling-Hamond, Linda. (1994). Performance-Based assessment and testing policy. *Harvard Educational Review*, 64 (1), 5-29

- García-Huidobro, J. (2014). Desarrollo profesional. Reflexiones de cara a la carrera docente. *Docencia*, 54, 65-77.
- Guzmán Valenzuela, Carolina. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación y creencias pedagógicas. Desafíos y propuestas de mejora de la docencia. *RMIE*, 18(58), 871-892. <https://bit.ly/3nsPUwz>
- Jornet Meliá, Jesús. (2019). Encrucijadas para la evaluación del profesorado preuniversitario. *Cuadernos de Pedagogía*, (504), 1-3. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/74558/138894.pdf?sequence=1>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2017). *Evaluaciones Políticas Nacionales de Educación. Educación en Chile*. Chile: OCDE
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2015). *Panorama de la Educación 2015: Indicadores de la OCDE*. España: Fundación Santillana, 2015.
- Roa-Tampe, Karin Alejandra. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno: educación y educadores. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-62. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.3>
- Santiago, P. (2013). *Evaluación Docente en Chile: Las recomendaciones de la OCDE, Revisión de la OCDE de los marcos de evaluación para mejorar los resultados escolares*. <https://bit.ly/3LDIsGF>.
- Stake, Robert, E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, Steven. J., & Bogdan, Robert. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vargas, Sylvia., Narea, Marigen., & Torres-Irribarra, David. (2021). Creencias Epistemológicas en Profesores y su Relación con el Desarrollo Profesional desde la Evaluación Docente. *PSYKHE*, 30(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21809>

La evaluación de competencias como mecanismo de aseguramiento de calidad de los procesos formativos: una experiencia de un instituto profesional de Chile

Marco Antonio Peña Molina

Contextualización

El escenario actual de la educación superior, especialmente la Educación Técnico Profesional, cuya misión es la formación de técnicos y profesionales capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores productivos y sociales del país, se caracteriza por la obtención de los conocimientos y competencias requeridas para participar y desarrollarse en el mundo del trabajo con autonomía, en el ejercicio de una profesión o actividad y con capacidad de innovar (Ley 21091, Título I, Artículo 3, 2018). El dinamismo y evolución tecnológica propio de la sociedad exige a este subsistema cambios curriculares y de gestión que repercuten en el ámbito metodológico, evaluativo y en los roles que cada uno de los actores asume en la formación de los estudiantes.

Las instituciones de educación superior, tal como se dijo anteriormente, enfrentan un escenario complejo, donde se entrecruzan nuevas demandas, expectativas y exigencias que, naturalmente, influyen y determinan la configuración de los procesos formativos y sus alcances administrativos, en forma especial, teniendo en cuenta que la Educación Técnico Profesional ha experimentado un crecimiento gradual en las matrículas, concentrando el 40,6% en el año 2022 del total de estudiantes de pregrado (<https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/>), situación que tensiona la pertinencia de las políticas educativas y los criterios utilizados por parte de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) para los procesos

de acreditación institucional y por carrera.

Esta información junto a lo establecido por la Ley 20.129 sobre Educación Superior explicita un conjunto de políticas y disposiciones que regulan los diferentes procesos que conforman el Sistema de Educación Superior, promueve un modelo de aseguramiento de la calidad que debe ser capaz de medir la docencia y el aprendizaje de los estudiantes a un nivel específico de conocimientos y habilidades, y el rol que en eso les corresponde a las instituciones (Congreso Nacional, 2018). En un mismo sentido, dicha Ley (Artículo 18, Dimensión 1) contempla para los procesos de acreditación la consideración de las políticas y mecanismos institucionales orientados al desarrollo de una función formativa de calidad, los que se deberán recoger en la formulación del modelo educativo y su implementación.

Bajo este escenario de cambio, uno de los temas cruciales en la docencia y en el cumplimiento de la política aseguramiento de la calidad de las instituciones es la evaluación. Como es sabido es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en particular, para las instituciones que declaran en sus modelos formativos un currículum modularizado por competencias, siendo una exigencia y compromiso social mayor, pues se busca la integración de conocimientos y se privilegia la reflexión sobre los propósitos de formación y la toma de decisiones respecto a la implementación de estrategias de formación y evaluación de competencias (Proyecto Educativo 2019).

La Educación Técnico Profesional, en consecuencia, es el escenario propicio para conocer la forma cómo se implementa la evaluación de competencias, como uno de los mecanismos de aseguramiento de la calidad de los procesos formativos, pues dada sus características cobra mayor relevancia cómo las instituciones implementan las políticas educativas y lo encarnan en sus modelos educativos y en específico, cómo los diferentes diseños curriculares, en especial, el diseño curricular modularizado basados en competencias con las diferentes innovaciones metodológicas y evaluativas que se desarrollan y cómo se asegura, en este contexto, el logro de los diferentes perfiles de egreso establecidos, en carreras que duran dos años y se ajustan a los criterios y estándares contemplados para una formación de calidad.

El propósito de este trabajo es presentar una experiencia de evaluación de competencias como mecanismo de aseguramiento de la calidad en un instituto profesional de Chile en el contexto de un estudio de corte cualitativo que se adscribe al paradigma hermenéutico-interpretativo, debido a las características y la forma de abordaje de la temática.

Antecedentes teóricos

La sociedad moderna delega en las instituciones de educación superior en todos los subsistemas que la componen la función de desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitan actuar de manera eficaz en dicha sociedad. Para esto cada programa de estudio define un conjunto de competencias deseadas que se agrupan en el perfil de egreso que todo titulado debería tener para desenvolverse de la mejor manera posible como profesional (Yániz y Villardón, 2006). Esta responsabilidad social da cuenta de cómo las instituciones se hacen cargo de las políticas educativas que orientan y regulan la gestión e implementación de las diferentes ofertas formativas. La política educativa entendida como “programas desarrollados por las autoridades públicas, informados por valores e ideas, dirigidos a actores de la educación, e implementados por administradores y profesionales de la educación” (Viennet y Pont, 2017, p. 19), responde a un conjunto de requerimientos sociales en el ámbito sectorial de la educación y se materializa, a través de acciones que involucran a una serie de actores políticos y sociales, que derivan en un conjunto de leyes, decretos, reglamentos, resoluciones y lineamientos que orientan, monitorean, supervisan y controlan todo lo relacionados con las diferentes prestaciones educativas que el país necesita (Espinoza, 2009).

En un mismo sentido, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES), establecido a través de la Ley N° 20.129 y modificado por la Ley N° 21.091, busca el desarrollo de políticas que promuevan la calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones de educación superior y la fiscalización del cumplimiento, por parte de las instituciones de educación superior, de las normas aplicables a dicho sector, en especial a la consecución de los fines que les son propios; así como del cumplimiento de sus compromisos financieros, administrativos y académicos (Congreso Nacional, 2018. Título IV, Artículo 1). Dicha Ley describe el concepto de calidad en términos de que las instituciones de educación superior deben orientarse a la búsqueda de la excelencia; a lograr los propósitos declarados por las instituciones en materia educativa, de generación del conocimiento, investigación e innovación; y a asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad, cuando corresponda, establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. En la búsqueda de la calidad, las instituciones de educación superior deberán tener en el centro a los estudiantes y sus aprendizajes, así

como la generación del conocimiento e innovación (Congreso Nacional, 2018. Título I, Artículo 2, pág.2).

Para el subsistema Técnico Profesional, el Ministerio de Educación establece la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional que orienta el desarrollo e implementación de las políticas públicas que se definen en esta materia, la cual debe fortalecer tanto la articulación entre el sistema educativo como su vinculación con la educación universitaria, y las necesidades nacionales y regionales, facilitando la formación para el servicio del país y la construcción de trayectorias formativas y laborales coherentes y pertinentes a las necesidades de las personas, del sector público y privado, de los sectores productivos y de la sociedad en general (Congreso Nacional, 2018. Título II, Artículo 16, pág. 7).

Estos aspectos normativos regulan el quehacer institucional en cada una de las dimensiones establecidas en los modelos educativos y por lo mismo, los propósitos educativos que se declaren deben concretarse con excelencia para la formación de profesionales capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores productivos y sociales del país, como también crear, preservar y transmitir conocimiento.

Las instituciones educativas, con plena autonomía y en concordancia con los aspectos normativos señalados anteriormente, definen sus modelos educativos, declarando propósitos y el sello característico que quieren para los procesos formativos. De acuerdo a esto, hace más de una década el esfuerzo de las instituciones de educación superior ha sido la incorporación de las competencias en el ámbito de la educación superior. Para Villa y Poblete (2011) el enfoque de enseñanza-aprendizaje por competencias requiere necesariamente partir de un perfil académico-profesional que describa las competencias que se desea desarrollen los estudiantes que estén realizando un determinado tipo de estudios. Este perfil de egreso de cada carrera debe explicitar las competencias genéricas y específicas que se desea formen parte de la persona - profesional que salga de la educación superior y distribuir las en los cursos y módulos que configuran la carrera respectiva.

En este enfoque por competencias, la evaluación es un elemento central en el currículum y de continua interrelación con el resto de elementos y debe ir encaminada a poner de manifiesto el logro de competencias previamente determinadas. Por ello, al planificar las competencias que se quiere desarrollar en los estudiantes, no sólo hay que pensar en cómo enseñarlas, sino también en cómo evaluarlas. En este sentido, la evaluación de competencias, por sus propias características e implicaciones, constituye una de las tareas más importantes en los procesos formativos, especialmente por su propia utilidad formativa y sus consecuencias

socioprofesionales, como son la certificación, reconocimiento, convalidación de experiencia, etc., (Tejada, 2011) y como señala Gimeno (2008), un enfoque curricular que no aterrice en la evaluación puede perder gran parte de su potencial, pensando que es la piedra angular del cambio e innovación (Cano 2015).

El propósito de la evaluación de competencias es determinar los logros progresivos de los estudiantes en el aprendizaje de una o de varias competencias esperadas, en un proceso que contemple diferentes agentes evaluativos, se determine cómo se forman éstas en los estudiantes durante los módulos o a lo largo de un programa educativo, en el marco de un aprendizaje y mejoramiento continuo que asegure el emprendimiento y empleabilidad (Fernández, 2010). Se hace necesario, entonces, aplicar un sistema de evaluación continuo, variado y formativo (Inda, Álvarez y Álvarez, 2008) que permita evaluar con objetividad el logro de las competencias declaradas en los diferentes perfiles de egreso.

Una experiencia de evaluación de competencias como aseguramiento de la calidad

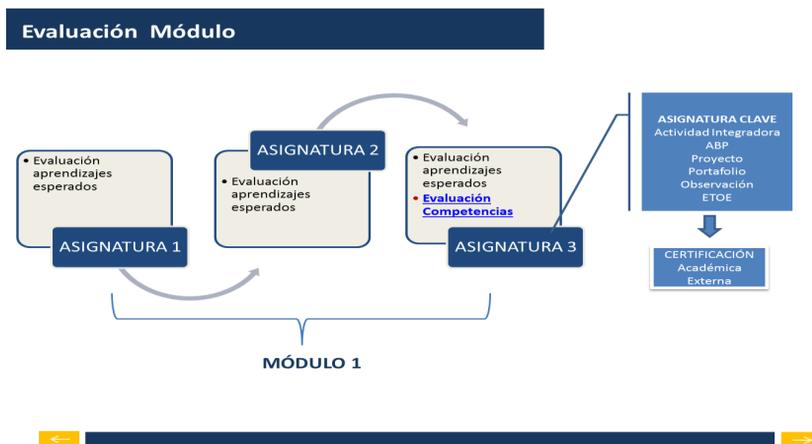
Responder a las exigencias educativas en el contexto actual, en el marco de la política de aseguramiento de la calidad, es un tremendo desafío. Dar cuenta a la sociedad de los procesos formativos, sus resultados y cómo se alinean a las políticas hoy es más fácil de advertir por toda la regulación asociada y la gobernanza que regula. En esta línea, hay procesos educativos que son claves y que permiten evidenciar que el trabajo de formación realizado va bien encaminado, es así cómo la implementación de la evaluación de competencias declaradas en los diferentes perfiles de egreso de las carreras permite mirar de manera crítica y constructiva el trabajo realizado y evaluarlo en virtud de los requerimientos de la ley, especialmente, en una institución de educación técnico profesional de la Región del Bío-Bío que declara un curriculum modularizado por competencias y que intenciona en el itinerario formativo, la evaluación de competencias en las asignaturas terminales del módulo a las que se les denomina “asignaturas clave” (ver fig. 1). Estas asignaturas están destinadas a evaluar las competencias a las que tributa el módulo que agrupa dos o más asignaturas y contempla entregar una certificación académica a los estudiantes una vez aprobados todas las asignaturas que lo componen.

Los resultados que se presentan, de acuerdo a esta experiencia, reflejan, desde la mirada de los docentes, la forma cómo aterrizan los procesos evaluativos y si efectivamente, se hacen cargo de lo establecido en el mo-

delo educativo o si las políticas y mecanismos institucionales declarados se orientan al desarrollo de una función formativa de calidad como lo establece la política educativa.

Estos resultados son producto de un estudio de corte cualitativo, adscritos al paradigma hermenéutico-interpretativo, debido a la naturaleza del objeto de estudio, a saber, coherencia de las concepciones evaluativas, concreción del modelo educativo a través de las prácticas evaluativas y las dificultades para el logro del perfil de egreso en el proceso formativo que se abordan desde los propios informantes, estudiantes y docentes, y por medio de diferentes formas de aproximación. El método fue el estudio de casos, para lo cual, se utilizaron como técnicas la entrevista, *focus group* y el análisis documental (revisión de matriz de evaluación e instrumentos) y revisión de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes, favoreciendo así el enriquecimiento de la información desde distintas fuentes por parte de los docentes y estudiantes involucrados.

Figura 1. Esquema evaluación de módulo.



Fuente: Instituto Profesional

La unidad de análisis corresponde a los docentes responsables de las asignaturas claves, en donde se contempla la evaluación del módulo de la carrera de Técnico en Educación de Párvulos de la escuela de Salud y Educación y estudiantes que han finalizado su participación en los módulos de “Currículum”, “Didáctica” y “Talleres”. Se selecciona esta carrera,

porque está en proceso de implementación de la modularización y los docentes seleccionados, han participado de diferentes instancias de capacitación para enseñar y evaluar bajo un modelo basado en competencias. En correspondencia con el enfoque cualitativo de esta investigación, la selección de los informantes claves fue tipo intencional o basada en criterios. De acuerdo con Salamanca (2007), la selección de los sujetos depende del investigador, de los expertos, encuestadores o los interesados.

Los resultados se presentan por dimensión y van integrando diferentes elementos conceptuales que permiten profundizar y vincular de manera gradual con las políticas educativas y los diferentes criterios y estándares de calidad para los procesos de acreditación institucional.

1. Dimensión N°1: Coherencia de las concepciones evaluativas para un currículum modularizado por competencias.

Los docentes, dentro de sus concepciones evaluativas, consideran que la resolución de problemas es fundamental en la evaluación de competencias, situación que es corroborado por Zabala y Arnau (2011), que, junto con destacar la complejidad de definir las competencias, resaltan la capacidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, situación altamente pertinente con las exigencias para el subsistema de la educación técnico profesional y su vinculación con el mundo socioproductivo. Al respecto, los docentes indican:

“[...] la evaluación de competencias implica llevar al alumno preparado para enfrentar el mundo laboral, si tiene o no lo necesario que hoy las instituciones educativas esperan de un técnico en esa línea”. “[...] evaluar competencias implica que cada uno puede desenvolverse con éxito y en forma efectiva en el ámbito requerido y se trabaja gradualmente.”

Lo anterior se corrobora con la percepción de las estudiantes, quienes plantean que cada módulo tiene distintos alcances.

[...] en el módulo de talleres es más entretenido, hay que bailar y confeccionar un guion artístico, hay que pensar en los niños del jardín y su entretenimiento. “[...] igual uno siente que pone en práctica lo aprendido. Da vergüenza, pero hay que hacerlo. Es una evaluación distinta. “[...] en el módulo de didáctica, elabo-

ramos recursos didácticos para los niños y niñas y curriculum, es más teórico.

Claramente desde este modelo, la evaluación sobrepasa los límites de la medición o la valoración solo del producto final, se enfatiza lo formativo y en ese sentido, se visualiza un cambio también en las concepciones evaluativas de los docentes, visualizando estas instancias como procesos de integración. En este sentido, Yániz y Villardón (2006), caracterizan la evaluación como la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes; implica la movilización estratégica de recursos, se demuestra “haciendo” y es un proceso de aprendizaje o la integración de los saberes lo que Lagos (2016) reafirma al señalar que la evaluación es la respuesta compleja, integrada y relevante del estudiante ante problemas de la realidad profesional, en este caso, para la módulos de curriculum, didáctica y de talleres, lo que valida el sistema evaluativo implementado y con sus atributos. Estas concepciones evaluativas dan cuenta del cambio que ambos actores del sistema educativo reconocen en el proceso formativo y en particular, el foco en el desarrollo de habilidades prácticas en concordancia al mundo laboral y la política educativa de aseguramiento de la calidad para el logro gradual del perfil de egreso que la institución explicita en sus propósitos.

2. Dimensión N°2: Concreción del modelo educativo a través de las prácticas evaluativas por competencias.

La institución cuenta con un sistema evaluativo, coherente con sus propósitos formativos, donde se definen y aplican mecanismos de aseguramiento interno de la calidad, que orienta su quehacer para la consecución de su misión de formar técnicos que el país y la región necesitan y que son debidamente descritos en el modelo educativo. En esta línea, claramente un aspecto sensible tiene relación con la evaluación de competencias o las prácticas evaluativas que utilizan los docentes para asegurar el logro del perfil de egreso y que están en concordancia con este tipo de currículum. Al respecto, Villa y Poblete (2011) señalan que las técnicas o instrumentos para evaluar competencias son aquellos que garantizan la recogida de información como el portafolio, los mapas conceptuales, los protocolos de observación en el caso de simulaciones o representaciones, las entrevistas, entre otras. En relación a lo planteado anteriormente, los docentes coinciden que el límite está en que los instrumentos deben evaluar el desempeño de los estudiantes y que sus características se condicen con cada disciplina y lo solicitado en la correspondiente evaluación de uno

de los tres módulos:

[...] Utilizamos rúbricas para evaluar el desempeño de los estudiantes en las obras y en toda la recreación artística que realizan. “[...] Utilizamos las pautas de cotejo para aspectos específicos que implican respuestas más dicotómicas. “[...] lo que más ha funcionado son las rúbricas, es lo más cercano y amigable para nosotros; el proceso a veces es largo, pero evidencia a los chiquillos donde aciertan y qué están errando”.

Otros autores como Álvarez Méndez (2008), Wehlburg (2014) y Zabala y Arnau (2011), señalan que evaluar competencias implica la aplicación en situaciones y contextos reales. Por lo tanto, los recursos e instancias evaluativas son aproximaciones a la realidad y que el medio para conocer el logro de una competencia será la intervención del estudiante ante una situación-problema que sea reflejo, lo más aproximado posible, de las situaciones reales en las que se pretende sea competente, para este caso, en el módulo de currículum, puedan planificar, proponer estrategias de enseñanza y evaluativas. Lo anterior se ve reflejado no solo en lo que indican los docentes señalados anteriormente, sino también los estudiantes.

[...] a veces no se entienden mucho las pautas de evaluación, pero está todo lo que se nos pide y cercano a la realidad, muchas de las cosas que vemos en el jardín. “[...] lo bueno que las pautas las conocemos desde el principio y se explican. Algunas compañeras como no siempre van, se pierden las explicaciones. “[...] Cada módulo es distinto, a mí me gusta más el que es práctico, el que agrupa la parte artística, las rúbricas tiene todo; el de currículum es más teórico, pero termina con la feria y la presentación de todo lo que hacemos. Cada profe con su pauta de evaluación y hay que explicarles todo lo que hicimos [...]”.

La evaluación de competencias, operacionalizada en la evaluación de módulo, es un proceso conocido, pero dada la naturaleza de este tipo de evaluación es una actividad evidentemente ardua y compleja para el profesorado, pues, además requiere de la valoración del desarrollo global del proceso y de cada uno de los estudiantes, lo que exige, adicionalmente, la revisión y utilización de distintas estrategias y procedimientos (Margalef, 2009; Margalef y García, 2014). En consecuencia, la Institución implementa las políticas internas, que se hacen cargo de la política educativa

nacional, respecto de promover la calidad y pertinencia de la evaluación como eje central del proceso formativo.

3. Dimensión N°3: Dificultades para el logro del perfil de egreso, como evidencia de la calidad del proceso formativo.

La importancia de la evaluación en todos los niveles y subsistemas educativos es la piedra angular, probablemente porque es uno de los componentes curriculares que tiene más repercusiones para los estudiantes y para la gestión institucional en su conjunto; forma parte del modelo educativo y no lo hace como un elemento secundario sino, más bien, como su estrella polar, la que marca el camino de lo importante, la que orienta a estudiantes y profesores en el camino a seguir y permite la monitorización de su avance (Zabalza, 2018).

La adecuada implementación de la evaluación es la garantía que se espera de las instituciones de educación porque no solo hablan del esfuerzo y mérito del estudiante, sino también del logro de una competencia que es parte del perfil de egreso que se compromete ante la sociedad y que es supervisado por un organismo de carácter público y autónomo (CNA) que tiene como fin verificar y promover la calidad de las instituciones de educación superior como parte de la política pública educativa.

Dado el contexto anterior, los docentes, en la evaluación de competencias establecida en el módulo, expresan una serie de dificultades que van condicionando el proceso y los resultados obtenidos en diferentes sentidos. Un aspecto tiene que ver con la cantidad de estudiantes que ingresan, situación advertida anteriormente a raíz del crecimiento de estudiantes en este subsistema, es una condición que limita la utilización personalizada de los instrumentos y su correspondiente retroalimentación; poca claridad acerca del tipo de diseño curricular que propicia este tipo de evaluación que si bien se declara en el modelo educativo, no se instala como parte de la cultura institucional; falta de manejo de los instrumentos de evaluación para cada uno de los módulos; desconocimiento por parte del estudiantado de las mallas modularizadas y lo que implica la evaluación de módulo y su certificación académica. Autores como Margalef y García (2014) y Poblete y Villa (2007) advierten sobre la complejidad y el tiempo que demanda planificar un sistema de evaluación y por lo mismo, indican que la implementación debe ser gradual y debidamente monitoreada. Esto es más difícil, cuando los docentes no siempre cuentan con orientaciones y lineamientos institucionales, lo que se hace evidente en los siguientes relatos:

[...] Creo que en una evaluación de competencias el objetivo es medir la capacidad de resolución que tiene un estudiante ante diferentes exigencias y situaciones, de acuerdo al módulo y al conjunto de asignaturas que lo componen. “[...] Si el estudiante es competente o no, o si se hace cargo de la problemática y la soluciona es otro tema. Casi todos aprueban, pero no es el mismo nivel de apropiación de las competencias”. “[...] Como es un trabajo gradual, todos terminan aprobando, porque hay mucho monitoreo, pero claramente hay diferencias en los desempeños y entrega de los productos finales.

Lo anterior se puede cotejar con las tasas de aprobación de las estudiantes, las que en su mayoría aprueban, situación que evidencia el logro de las competencias y subcompetencias declaradas para los respectivos módulos.

Tabla 1. Tasas de aprobación de los diferentes módulos, periodo 2021 – 2022.

Año Académico	2021						2022					
	2021-1			2021-2			2022-1			2022-2		
Módulos	Nº	Aprob.	%	Nº	Aprob.	%	Nº	Aprob.	%	Nº	Aprob.	%
Currículum	-	-	-	70	64	91,4	-	-	-	47	46	97,9
Didáctica	-	-	-	76	69	90,8	-	-	-	50	48	96,0
Talleres	72	70	97,2	-	-	-	51	47	97,1%	-	-	-

Fuente: Gestión de datos Qlik sense

Tal como se visualiza en la tabla N°1, la aprobación del módulo de “Talleres” es de un 97,2% para el 2021-1 y un 92,2% para el 2022-1; en el módulo de “Didáctica” es de un 90,8% para el 2021-2 y un 96,0% para el 2022-2 y el módulo de “Currículum” es de un 91,4% para el 2021-2 y un 97,9% para el 2022-2. Estos resultados reflejan, en lo global, el buen desempeño de los estudiantes en las diferentes actividades evaluativas correspondientes a cada uno de los módulos en los últimos dos años, sin embargo, en una mirada un poco más exhaustiva se visualiza que los ren-

dimientos particulares difieren, situación que evidencia diferentes niveles de adquisición de las competencias declaradas en cada módulo y, en consecuencia, el logro del perfil de egreso. Esto queda reflejado en relatos tanto de docentes como de estudiantes y en los resultados cuantitativos especificados en la tabla N°2. Los docentes señalan:

[...] Uno piensa que la evaluación reporta solo el desempeño final del estudiante y uno tiende a clasificar al alumno a partir de esto; sin embargo, las evaluaciones entregan información no solo del resultado sino también del proceso. “[...] no todos los estudiantes tienen el mismo desempeño, como en todo orden de cosas, sobresalen algunos que logran casi todo lo señalado en la rúbrica y otros que requieren mucho apoyo. “[...] Esta evaluación y resultados entregan información para todos, jefes de carrera, sistemas informáticos, normativas, incluso el diseño curricular es pertinente con la formación de los técnicos. En este mismo sentido, las estudiantes comparten ideas que refuerzan lo anterior y otras que denotan una visión más distinta al éxito de estos procesos evaluativos. “[...] Es una buena evaluación, es gradual y uno queda conforme con los resultados, cada módulo es distinto y nos exige distintas cosas, muy distintas, desde la actuación hasta la planificación y elaboración de recursos. “[...] Ayuda harto para las actividades grupales la auto y coevaluación, es más fácil a veces para algunas compañeras que no se esfuerzan tanto. A veces se notan mucho las diferencias, pero casi todas terminan aprobando”.

Al profundizar en los resultados obtenidos y situar el desempeño de cada estudiante en categorías (Destacado 6,0 a 7,0; Competente de 5,0 a 5,9; Básico de 4,0 a 4,9 e Insatisfactorio de 1,0 a 3,9) en tabla N°2, se visualiza que no todos los estudiantes tienen el mismo comportamiento tal como se corrobora en los relatos de docentes y estudiantes.

Tabla 2. Distribución del desempeño de los estudiantes en las diferentes categorías, periodo 2021.

Año Académico	2021															
Período Académico	2021-1								2021-2							
Categoría	Destacado		Competente		Básico		Insatisfactorio		Destacado		Competente		Básico		Insatisfactorio	
Módulos	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Curriculum	-	-	-	-	-	-	-	-	28	40	12	17	24	34	6	9
Didáctica	-	-	-	-	-	-	-	-	28	37	33	43	8	11	7	9
Talleres	48	67	16	22	6	8	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-

Fuente: Gestión de datos Qlik sense

Tabla 3. Distribución del desempeño de los estudiantes en las diferentes categorías, periodo 2022.

Año Académico	2022															
Período Académico	2022-1								2022-2							
Categoría	Destacado		Competente		Básico		Insatisfactorio		Destacado		Competente		Básico		Insatisfactorio	
Módulos	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Curriculum	-	-	-	-	-	-	-	-	25	53	18	38	3	7	1	2
Didáctica	-	-	-	-	-	-	-	-	19	38	25	50	4	8	2	4
Talleres	45	88	1	2	1	2	4	8	-	-	-	-	-	-	-	-

Fuente: Gestión de datos Qlik sense

El comportamiento de las estudiantes difiere en términos de nota de aprobación (ver tabla 3) en las diferentes categorías: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio. En el módulo de “Talleres”, el nivel de logro en la categoría destacado equivale al 66% para el 2021 y el 88% para el 2022; en el módulo “Curriculum” el nivel logro tiene un comportamiento más equivalente en las categorías, donde en la categoría destacado, aprueba solo el 40% y un 34% en categoría básico. Esta misma situación se replica en el año 2022, donde el comportamiento de aprobación y distribución es similar. Respecto del módulo “Didáctica”, se visualiza un comportamiento similar en la distribución de las categorías en los periodos 2021 y 2022, es decir, el nivel de logro en la categoría destacado es un 40% para el 2021 y un 38% para el 2022 y mayor presencia en la categoría de competente.

Más allá de estos resultados y de acuerdo a los diferentes relatos, se visualiza altos niveles de aprobación en los módulos, distribuidos en las

diferentes categorías (destacado, competente, básico e insatisfactorio), sin embargo, en términos más cualitativos, existen muchas diferencias en el significado y apropiación real de las competencias por parte de los estudiantes, situación que es preocupante dado que este tipo de evaluación responde a un requerimiento social en el ámbito sectorial de la educación que se consolida en la política educativa, especialmente para este subsistema educativo que debe desarrollar las competencias que requiere un profesional para insertarse en el sector socioproductivo.

Consideraciones finales

La Educación Técnico Profesional tiene la misión de formar técnicos y profesionales capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores productivos y sociales del país, se caracteriza por la obtención de los conocimientos y competencias requeridas para participar y desarrollarse en el mundo del trabajo (Ley 21091, Título I, Artículo 3, 2018). En este sentido, el diseño curricular que las instituciones adopten es fundamental para que lo dicho anteriormente se logre y los titulados cuenten con las competencias para insertarse rápidamente en el sector público y privado, de los sectores productivos y de la sociedad en general. El diseño curricular basado en competencias que la Institución adopta es una respuesta pertinente a este tipo de requerimiento social que se explicita en las políticas educativas y que se cautela por medio del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Lo anterior exige a las instituciones de educación superior, en concordancia con los mecanismos de aseguramiento de la calidad, que adoptan este diseño curricular, a replantearse un conjunto de aspectos a nivel administrativo, normativo, metodológicos y, sobre todo, a nivel de las prácticas evaluativas como la piedra angular del cambio o de toda innovación (Cano, 2015). En este tipo de curriculum, cambiar la evaluación como indica Biggs (2003) no solo supone revisar los instrumentos y estrategias, alineándolos con los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias, sino que significa cambiar los criterios, momentos, roles y agentes. La evaluación de competencias, en contexto de la modularización, es una respuesta coherente, porque da respuesta a la trayectoria formativa del estudiante y el logro gradual de las competencias del perfil de egreso, situación que se aprecia en esta experiencia en los resultados obtenidos por los estudiantes, pero no necesariamente se visualiza en el discurso del estudiante y en la apropiación de las competencias declaradas en el perfil.

La Ley N°21.091, en la búsqueda de la calidad, señala que las institu-

ciones de educación superior deberán tener en el centro a los estudiantes y sus aprendizajes, así como la generación del conocimiento e innovación (Congreso Nacional, 2018. Título I, Artículo 2, pág.2). Esta declaración, sin duda, tiene mayor pertinencia con diseños curriculares por competencias, porque es el estudiante quien tiene que evidenciar un desempeño en el aula de acuerdo a las competencias y situación evaluativa que declara en cada módulo. Dado que la evaluación de las competencias constituye un nuevo paradigma en el marco de la evaluación de los aprendizajes, el logro de la calidad en sus procesos y resultados es un desafío cotidiano que tensiona diferentes ámbitos del quehacer docente y el institucional, sobre todo, pensando que uno de los principales actores, docentes, deben implementar un sistema evaluativo distinto a lo que experimentaron en su formación, donde fue predominante la transmisión unidireccional de contenidos; en consecuencia, es necesario además, trabajar las concepciones y prácticas de evaluación que los docentes tienen asociado a los procesos formativos.

De manera más concreta, la experiencia de evaluación de competencias como mecanismo de aseguramiento de la calidad de los procesos formativos en la institución respectiva reporta lo siguiente:

La implementación gradual de este diseño curricular interpela a estudiantes y docentes acerca de las concepciones evaluativas que subyacen a su comportamiento, las cuales se van reconstruyendo porque la forma de evaluar difiere a la tradicional y porque tiene otras implicancias como la obtención de su certificación académica.

El grupo de docentes que participa de la evaluación de módulos o en la evaluación de competencias muestra mayor coherencia con sus prácticas y la forma de desarrollar las competencias a lo largo del semestre. Los estudiantes, a su vez, perciben que es una evaluación más compleja e integrada, sin lograr dimensionar que se está logrando una competencia declarada en el perfil; se entiende la evaluación de módulos, pero no se vincula de manera causal con el logro de una u otra competencia.

Las prácticas evaluativas de los docentes mantienen algunos elementos del enfoque tradicional de la evaluación como el registro de una calificación en escala de 1 a 7, pero con la incorporación de instrumentos pertinentes para el desarrollo y evaluación de competencias y con la posibilidad de implementar procesos de retroalimentación durante todo el proceso. Al caracterizar las prácticas evaluativas, es necesario tener a la vista lo que plantea Arbeláez (2005), Iborra et al. (2010), Martín (2009) acerca que las concepciones son las que contienen la razón del actuar; en términos simples, un docente actúa y desarrolla una determinada práctica evaluativa, porque subyacen en él concepciones profundas respecto a la docencia y la

evaluación. De acuerdo con lo anterior, hay un conjunto de aspectos que constituyen las concepciones que los docentes tienen, conscientes o no, que repercuten en su actuar como, por ejemplo, la comprobación o medición de los aprendizajes y lo que implica el desarrollo de competencias, con énfasis en la función formativa, el desempeño y la retroalimentación.

En este sentido, también se visualiza la congruencia existente entre las matrices de evaluación que contemplan los módulos de talleres, currículum y didáctica, elemento ordenador del proceso y la forma de implementar los procesos evaluativos, atendiendo a que uno de los problemas frecuentes en la práctica evaluativa es la falta de congruencia entre ésta y el proceso de aprendizaje llevado a cabo en el aula o fuera de ella. Por lo mismo, la evaluación de competencias implementado en la institución debe presentar coherencia entre el perfil de egreso, expresado en un conjunto de competencias (lo planificado), lo desarrollado por el docente (periodo que corresponde a la evaluación del módulo) y los instrumentos de evaluación definidos (uno de los aspectos que determina la forma de evaluar).

A partir de la reflexión, el relato y desarrollo de este capítulo, se hace necesario proponer acciones que permitan fortalecer el diseño e implementación curricular y que sea concordante con procesos de acreditación, cuyo crítica principal al sistema ha sido el énfasis en los procesos por sobre los resultados, situación que cambia con la Ley N°21.091 y las nuevas exigencias para la Comisión Nacional de Acreditación, como parte del aseguramiento de la calidad.

Un primer elemento está en la línea del profesor, en vías de adecuar la formación a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral actual. Resulta imprescindible actualizar la capacitación de los docentes en el ámbito de la evaluación, que reflexionen acerca de sus concepciones evaluativas y que en el proceso de la implementación puedan ser acompañados para mejorar la efectividad del proceso y que la evaluación de competencias se desarrolle de manera coordinada, sustentada en la colaboración y el apoyo institucional.

En segundo elemento, dice relación con el cambio cultural a nivel de los diferentes actores. Es vital que la institución reflexione, revise, actualice y defina el rol que significa asumir este tipo de diseño curricular y en consecuencia, el cambio en la cultura evaluativa. Para Cano (2008), Margalef y García (2014) a nivel organizativo se exige que, para transitar hacia el éxito de la implementación de estos modelos de formación, han de darse una serie de medidas institucionales de impulso (información y sensibilización) que deben operar en todo momento dado que estudiantes, por la corta duración de las carreras técnicas y en algunos casos, docentes van

rotando de la institución; formación y seguimiento de la implementación a nivel de la carrera y del desempeño del estudiante.

Un tercer elemento, implica trabajar con los estudiantes dado que en su trayectoria formativa conviven con la evaluación tradicional expresada en los diferentes cursos y la evaluación de competencias programada para cada módulo. Incorporar de manera crítica y participativa a los estudiantes en la evaluación, puede ser un verdadero valor agregado a la implementación de estos diseños basados en competencias y de esta forma, se puede dar cuenta ante la sociedad del cumplimiento de las políticas educativas a través de todas sus expresiones (decretos, normativas, orientaciones, etc.), con altos estándares de calidad y poniendo en el centro el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Álvarez, J. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En Gimeno, J. (coord.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* pp. 206-234. Madrid: Morata.
- Arbeláez, R. (2005). Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores. (Disertación doctoral, Universitat de Valencia, Servei de Publicacions, 2005) tesis doctoral, dirigida por: Dra. Dña. María Carmen Fortes del Valle.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cano, E. (2015). https://www.researchgate.net/publication/338698265_Puede_haber_innovacion_si_no_cambia_la_evaluacion
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (8).
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de docencia universitaria*, 8 (1), 11-34.
- Fernández-Ferrer, Maite & Cano, Elena & Lluch Molins, Laia. (2018). ¿Puede haber innovación si no cambia la evaluación. En *Pedagogías emergentes*. (pp. 99-111). Octaedro. https://www.researchgate.net/publication/338698265_Puede_haber_innovacion_si_no_cambia_la_evaluacion
- Gimeno, J. (coord.) (2008). *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?*(2ª ed.)

Madrid: Morata.

- Iborra Cuéllar, A., García Campos, M.D.; Margalef García, L. y Pérez Samaniego, V. (2010). Generating collaborative contexts to promote learning and development In E. Luzzato y G. DiMarco (ed). *Collaborative Learning: Methodology, Types*. pp.47-80. Nova Publishers.
- Inda, S., Álvarez, S. y Álvarez, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 539- 552.
- Instituto Profesional Virginio Gómez, de la Universidad de Concepción. (2019). *Proyecto Educativo. Vicerrectoría Académica*. Concepción, Chile: Instituto Profesional Virginio Gómez Recuperado de: www.virginio-gomez.cl/es/elinstituto/proyecto-educativo.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado Universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15 (2), 249-270, recuperado el 20 de diciembre de 2015 de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/15-02-11.pdf>
- Lagos, R. (2016). Tesis Doctoral: *Representaciones sociales de los docentes e innovación curricular: Análisis de la modificabilidad de las representaciones sociales de los docentes del Instituto Profesional Virginio Gómez de la Universidad de Concepción*. Burgos, España: Universidad de Burgos.
- Ley 20191. Ley de sobre Educación Superior. 23 de octubre de 2018. <http://bcn.cl/2cvms>
- Margalef, L. (2009). *A evaluación formativa: un desafío para o ensino universitario*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Margalef, L. y García, M. (2014). Facilitar la evaluación de los aprendizajes desde el contexto institucional. En: J.M. Garrido, A. Arenas y D. Contreras. (Coord.) *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria*. pp.69-82. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J.I. Pozo y M.P. Pérez (coords). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación de competencias*. (pp. 199-215). Madrid: Morata.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 13, 71-78, Universidad de San Martín de Porres Perú. Recuperado de: <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=68601309>
- Subsecretaría de educación superior. (2022, julio). Informe 2022: Matrícula en educación superior en Chile. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/10/Matricula_Educacion_Superior_2022_SIES.pdf
- Subsecretaría de educación superior. (2023). *Informes matrícula en educación superior en Chile*. Mi futuro.cl. <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula>

- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745.
- Viennet, R. y Pont, B. (2017). Education policy implementation. A literature review and proposed framework. OECD Education Working Papers. París: OCDE. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLVIII, núm. 2, pp. 71-96, 2018.
- Villa, A., y Poblete, M. (2011). *Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones*. *Bordón*, 63 (1), 147-170.
- Wehlburg, C. (2014). *Prácticas de evaluación transformadora en la educación superior*. En: J.M. Garrido, A. Arenas y D. Contreras. (Coord.) *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria*. pp.109-119. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2011). *11 ideas claves de cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2018). *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.

Orientaciones políticas de la comisión nacional de acreditación en relación a la calidad docente y el proceso de formación en universidades y Centros de Formación Técnica-IP

María Isabel González Lagos

Introducción

Este capítulo corresponde a un análisis de documentación legal en el artículo 15 y siguientes de la Ley 20.129 y el inciso cuarto del artículo 18 de la Ley 20.129. Por su parte, los artículos 27 y siguientes del título III, tiene como objetivo establecer comparaciones de los nuevos estándares de calidad entregados por la CNA, criterios 1 y 2 entre las universidades y los institutos profesionales y centros de formación técnica: Dimensión docencia y resultados del proceso de formación; criterios 2 y 3 establecidos para las carreras y programas de acreditación obligatoria (Pedagogía, Medicina y Odontología). El sistema de enseñanza en la Educación Superior en Chile concentra Universidades, Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP). En la actualidad, estas instituciones en ocasiones no responden bien a las exigencias del mundo de hoy. Según, (Carrère 2021) manifiesta que pierden su conexión con la sociedad y su compromiso con el desarrollo nacional en sus funciones tradicionales, centrándose en la formación de profesionales para el mercado laboral inmediato. La disparidad entre la demanda de la sociedad y las empresas, y la oferta de técnicos y profesionales es un problema que afecta a las sociedades modernas. Según el autor mencionado anteriormente se prevé que esta brecha se ampliará aún más en los próximos años debido a dos causas relacionadas: la rápida obsolescencia

del conocimiento y la creciente automatización de procesos. (Carrère 2021).

En Chile, En 2006, la promulgación de la Ley 20.129 que estableció el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile, dio origen a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), cuyo objetivo es garantizar y mejorar la calidad de la educación superior mediante procesos de acreditación en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos.

Además, la CNA también se encarga de evaluar las solicitudes de autorización presentadas por las agencias acreditadoras de programas de pregrado y posgrado, y supervisar su desempeño (Bernasconi et al., 2020). Dicho mandato de la (CNA 2013) se agrupan en tres áreas: Gestión Institucional: se refiere a la capacidad de la institución para definir su misión y objetivos, así como a su capacidad para llevar a cabo una gestión eficiente y efectiva que garantice la calidad de los procesos y resultados de la educación. Docencia de Pregrado: se refiere a la calidad de los procesos y resultados de la formación de los estudiantes de pregrado incluyendo aspectos como el plan de estudios, el cuerpo docente, la investigación y extensión, la infraestructura y los recursos. Y finalmente, Investigación y Postgrado: se refiere a la calidad de los procesos y resultados de la investigación y formación de posgrado, incluyendo aspectos como la producción científica y tecnológica, la formación de investigadores y la calidad de los programas de postgrado. En el sistema de acreditación, además, de la CNA, existen otras organizaciones e iniciativas que promueven la calidad y mejoramiento de la Educación Superior en Chile, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES) Estas organizaciones aplican los criterios y estándares establecidos a la Ley 20.129 para la acreditación de instituciones y programas de estudio, y promueven la mejora continua de la calidad en la Educación Superior. La calidad en educación superior se refiere a la excelencia académica y a la satisfacción de estudiantes, profesores, empleadores y la comunidad en general con los servicios educativos y las experiencias de aprendizaje proporcionadas por una institución educativa. Esta calidad se puede medir mediante varios indicadores, como la tasa de graduación, la empleabilidad de los graduados, la calidad de los profesores y los programas de estudio, el acceso a recursos y tecnologías avanzadas, la investigación y la innovación, entre otros, pero, son medidas indirectas que no aseguran la calidad como tal. Por tanto, se considera que una educación superior de calidad es aquella que brinda una formación completa que desarrolla habilidades para afrontar los retos del mundo laboral y de la vida diaria, además se espera que una

educación superior de calidad fomente investigación, innovación y contribuya al desarrollo económico y social de la comunidad y del país.

Acreditación institucional

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) para la acreditación institucional ha creado un documento que incluye catorce criterios que se desglosan en cinco dimensiones. Cada uno de estos criterios cuenta con tres niveles de logro, y su cantidad y definición se basa en su importancia específica. Se considera que, en conjunto, estos criterios abarcan los elementos clave que conforman cada dimensión. Estos criterios se basan en los artículos 15 y siguientes de la Ley 20.129, y la acreditación institucional es obligatoria para las instituciones de educación superior autónomas. Esta acreditación se realiza mediante la evaluación y verificación del cumplimiento de los criterios y estándares de calidad establecidos en el documento. En este estudio, se analizará la Dimensión Docencia y Resultados del Proceso Formativo, específicamente los criterios 1 y 2 del subsistema universitarios y subsistema técnico profesional.

Dimensión y criterios para la acreditación institucional

Dimensión docencia y resultados del proceso de formativo

Al comparar las Universidades Criterio 1 Modelo Educativo y diseño curricular versus CFT-IP Criterio 2 Modelo educativo y perfiles de ingreso y egreso, se puede determinar que existen orientaciones adicionales a considerar aparte de la oferta formativa, que se centran en el Modelo Educativo y los Perfiles de Ingreso y Egreso. Dado que estos subsistemas tienen propósitos y naturalezas distintos, es necesario considerar aspectos como la adecuación a las metas institucionales, el perfil de ingreso y egreso, y la implementación de políticas y mecanismos para la adaptación de perfiles, así como la actualización del modelo educativo y planes de estudio.

En ambos casos, la autonomía que tienen las instituciones de educación superior permite interpretar los lineamientos de acuerdo a su realidad. Sin embargo, es importante tener en cuenta que estos lineamientos pueden ser insuficientes para un modelo educativo efectivo. Es necesario

desarrollar metas claras y alcanzables que satisfagan las necesidades y demandas del entorno social, cultural, político y económico. Los métodos de enseñanza deben estar a la altura de los objetivos del modelo educativo y centrados en el estudiante. Además, se deben establecer con claridad los tipos de modalidades de enseñanza, como presencial, híbrida, semi-presencial y virtual. Esto se debe a que, al considerar el currículo como un proceso en constante evolución, se reconoce que su dinámica no se limita únicamente a los documentos escritos. Por lo tanto, se invita a las instituciones universitarias, por su reconocida importancia social, a liderar la discusión y evaluación del plan de estudios dentro de su marco institucional. Cada profesor universitario, independientemente de su disciplina o especialización, tiene la responsabilidad de entender y valorar el impacto del programa de estudios, ya que son ellos quienes establecen los precedentes (según Bellodas et al., 2023).

Un segundo aspecto de la comparación de subsistemas Universidades Criterio 2 Procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje Criterio 1 versus CFT-IP Criterio 3 Acceso y progresión de los estudiantes. La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) proporciona a los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales (CFT-IP) orientaciones adicionales en relación con el criterio 2, denominado “Modelo Educativo”, y el criterio 3, “Acceso y Progresión de los Estudiantes”, que incluyen temas relacionados con el criterio 2 de “Procesos y Resultados de Enseñanza y Aprendizaje” de las universidades. En términos de diseño e implementación, se les exige a los CFT-IP que cuenten con políticas, criterios y procedimientos para la articulación curricular, el reconocimiento de aprendizajes previos, y el establecimiento de vínculos con el marco de calificaciones para el subsector técnico profesional. Por último, es importante destacar que el modelo educativo de las Universidades se caracteriza por ser amplio y no tener secciones específicas. En contraste, con los CFT-IP el cual detalla específicamente lo que debe incluirse en su modelo educativo. Esta diferencia es relevante debido a que en el subsistema Universitario se observa que la naturaleza técnica hace que les acomode mayor estructuración en la definición de los contenidos y enfoques educativos que se imparten. Los lineamientos solo abordan ciertos aspectos, pero son escasos para garantizar una educación eficaz la sociedad busca en la enseñanza superior formar profesionales que sean activos, reflexivos y creativos, preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI. En la actualidad, la Educación Superior adhieren en postulados de teoría del aprendizaje socio constructivista o modelos ecológicos, cuyo rol docente es guiar al estudiante en la obtención del conocimiento, donde el estudiante es el protagonista en la formación de sus propios conocimientos, a través de un aprendizaje mediado por el docente.

Aunque existen nuevas tendencias en los modelos formativos, todavía se mantienen patrones conductistas y cognitivistas en los que el estudiante solo responde a estímulos y se le exige memorizar contenidos, en lugar de lograr un aprendizaje que sea el resultado de un proceso de construcción y reconstrucción de significados (según Moreno et al., 2017). Según Fiszbein et al. (2016), mejorar la eficiencia del sistema educativo sigue siendo un desafío crítico que requerirá un cuidadoso monitoreo de resultados y el uso de datos para desarrollar nuevas soluciones a nivel individual y del sistema educativo.

Tabla 1. Comparativas de los nuevos criterios de calidad Dimensión Docencia y Resultados del Proceso Formativo, criterios 1 Modelo Educativo, diseño curricular perfiles de ingreso y egreso y 2 Procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje, Acceso y progresión de los estudiantes del subsistema universitarios y subsistema técnico profesional.

Universidad	La definición del modelo educativo define las principales características y objetivos de los programas. Asimismo, el diseño e implementación curricular se orienta por procedimientos institucionales que guían el desarrollo de los programas conducentes a títulos y grados académicos. (CNA, 2020: 4)
Criterio 1 Modelo Educativo y diseño curricular	
Criterio 2 Procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje	El diseño e implementación de los programas de enseñanza y aprendizaje provee las condiciones necesarias para el logro del perfil de egreso por parte de las y los estudiantes, en los distintos niveles, programas conducentes a títulos y grados académicos, y sus modalidades. (CNA, 2020: 5)

CFT-IP

El modelo educativo es coherente con los propósitos institucionales. Considera los distintos perfiles de ingreso de los estudiantes y el perfil de egreso esperado al término del proceso formativo, el cual pone énfasis en el desarrollo de habilidades prácticas. Existen políticas y mecanismos para asegurar la pertinencia de los perfiles de egreso, el diseño y actualización curricular. (CNA, 2020: 5)

Criterio 2 Modelo educativo y perfiles de ingreso y egreso

La institución cuenta con políticas, criterios y procedimientos que consideran la admisión regular, como también la articulación con distintos niveles formativos, el reconcomiendo de los aprendizajes previos y otras modalidades de acceso, en el contexto del marco de cualificaciones para el subsector técnico profesional. Existen políticas y mecanismos de apoyo académico para la progresión de los estudiantes, desde el acceso hasta su titulación, y dispone de indicadores que evidencien su desempeño. Se consideran instancias, procesos y servicios orientados a las y los estudiantes, en aspectos complementarios a la docencia y al desarrollo de actividades extracurriculares. Aplica criterios de integración y participación para favorecer su experiencia estudiantil. (CNA, 2020, p. 6)

Criterio 3 Acceso y progresión de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Dimensión y criterios para la acreditación de carreras obligatorias

En este apartado se establece seis criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de Pedagogía, que se desglosan en seis dimensiones y cuentan con tres niveles de logro. Los criterios se basan en el artículo 18, inciso cuarto de la Ley 20.129 y las carreras deben someterse obligatoriamente a la acreditación según los artículos 27 y siguientes del título III del mismo cuerpo normativo.

Dimensión docencia y resultados del proceso formativo

A continuación, se desglosan los siguientes 4 criterios:

Criterio 1 Perfil de egreso acreditación obligatoria de carreras y programas de pedagogía versus acreditación obligatoria de las carreras de medicina y odontología. Es importante destacar que en el perfil de egreso

de las carreras y programas de pedagogía se caracteriza por ser amplio y no tener secciones específicas, podría considerarse que esto brinda más libertad, ya que existe otro marco regulatorio que son los estándares de las carreras de pedagogía, los cuales proporcionan una guía a seguir. En contraste, en el caso de las carreras de Medicina y Odontología en el cual se detalla específicamente lo que debe incluirse. Esta diferencia es relevante debido a que se observa una mayor autonomía en la definición de los contenidos y enfoques educativos que se imparten, la CNA brindó mayores antecedentes a carreras de medicina y odontología; desglosa lo siguiente; perfil de egreso consistente con el modelo educativo institucional que define los resultados de aprendizaje del profesional que se espera formar y orienta su plan de estudios. El perfil es pertinente, actualizado, validado por los actores relevantes y difundido a la comunidad académica y al entorno relevante. La carrera cuenta con procesos que le permiten asegurar el cumplimiento del perfil de egreso.

Criterio 2 Plan de estudio acreditación obligatoria de carreras y programas de pedagogía versus acreditación obligatoria de las carreras de medicina y odontología.2 se determinó que la CNA brindó otros aportes a las carreras y programas de pedagogía; El programa regular de estudios, en todas sus sedes, jornadas y modalidades, El plan de estudio considera los estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente y la normativa legal vigente. La CNA cautela que se debe incluir dentro de los planes formativos una línea de prácticas pedagógicas y su correspondiente proyección. De acuerdo con Bastías-Bastías et al. (2022), los estudios señalan que los conocimientos y experiencias obtenidos a través de las prácticas progresivas son considerados como un recurso valioso que debe ser tomado en cuenta en la formación inicial. Por lo tanto, se sugiere que las facultades de educación deben incorporar saberes pedagógicos en los procesos de innovación curricular, como el trabajo en entornos diversos, la promoción de habilidades reflexivas para facilitar la adaptación a las aulas chilenas y la evaluación con fines de aprendizaje, en el caso de los estudiantes de pedagogía.

Dimensión docencia y resultados del proceso de formación; criterios 1,2,3 y 4 para la acreditación obligatoria de carreras y programas de pedagogía

Tabla 2 Criterios 1 y 2 Carreras y Programas de Pedagogía versus Carreras de Medicina y Odontología

Carreras y programas de pedagogía		Carreras de Medicina y Odontología	
Criterio 1	Criterio 2	Criterio 1	Criterio 2
Perfil de egreso	Plan de estudio y resultados del proceso formativo	Perfil de egreso	Plan de estudio
El perfil de egreso es la declaración que expresa los objetivos, competencias o resultados de aprendizaje que las y los estudiantes serán capaces de demostrar al finalizar la carrera. (CNA, 2020: 4)	<p>El programa regular de estudios, en todas sus sedes, jornadas y modalidades, cuenta con un plan de estudios consistente con el modelo educativo institucional y con el perfil de egreso declarado.</p> <p>El plan de estudio considera los estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente y la normativa legal vigente.</p> <p>La carrera cuenta con mecanismos que aseguran la efectividad de sus propios procesos de admisión, enseñanza-aprendizaje y progresión académica, para el logro del perfil de egreso declarado. (CNA, 2020: 5)</p>	El perfil de egreso es la declaración que expresa los objetivos, competencias o resultados de aprendizajes que las y los estudiantes serán capaces de demostrar al finalizar la carrera. La carrera dispone de un perfil de egreso consistente con el modelo educativo institucional que define los resultados de aprendizaje del profesional que se espera formar y orienta su plan de estudios. El perfil es pertinente, actualizado, validado por los actores relevantes y difundido a la comunidad académica y al entorno relevante. La carrera cuenta con procesos que le permiten asegurar el cumplimiento del perfil de egreso. (CNA, 2020: 4)	<p>La carrera cuenta con un plan de estudios coherente con el perfil de egreso y el modelo educativo que la institución ha declarado.</p> <p>Dispone de procesos formalizados y sistemáticos para el diseño, implementación y evaluación de su proceso formativo y del logro del perfil de egreso. (CNA, 2020: 5)</p>

Fuente: Elaboración propia

Se sigue con el análisis comparativo entre los criterios de acreditación obligatoria de carreras y programas de pedagogía y las carreras de medicina y odontología, que se encuentra en el Criterio 3 Formación Práctica, la CNA no diferenció las experiencias de aprendizaje y desempeño en campos clínicos para las carreras de medicina y odontología, omitiendo así este criterio. Sin embargo, en el Criterio 6 Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje se mencionó que los campos clínicos contaban con las facilidades necesarias para el desarrollo de las asignaturas correspondientes y que la presencia de estudiantes internos se regía por normas establecidas.

En el Criterio 4 Cuerpo Académico, la CNA considero mayores detalles sobre el cuerpo académico en las carreras y programas de pedagogía, mencionando su dedicación, credenciales académicas y profesionales, como en sus acciones de investigación e innovación en el proceso formativo. En cambio, para las carreras de medicina y odontología, se limitó a señalar que el cuerpo académico era suficiente e idóneo para cumplir con el plan de estudios. Sin embargo, en los criterios 5 Gestión Interna y 9 Productividad Profesional, Académica y Científica, se mencionó la participación de los distintos cuerpos colegiados en las decisiones académicas y en el desarrollo de la investigación en el ámbito disciplinar.

Finalmente, la CNA crea el Criterio 4 Resultados del Proceso Formativo para las carreras de medicina y odontología, mientras que para las carreras y programas de pedagogía se mencionaron algunos aspectos en el Criterio 2 Plan de Estudios, como la efectividad de los procesos de admisión, enseñanza-aprendizaje y progresión académica para el logro del perfil de egreso declarado.

Tabla 3 Criterios 3 y 4 Carreras y Programas de Pedagogía versus Carreras de Medicina y Odontología

Carreras y programas de Pedagogía		Carreras de Medicina y Odontología	
Criterio 3	Criterio 4	Criterio 3	Criterio 4
Formación práctica	Cuerpo académico	Cuerpo académico	Resultados del proceso formativo
La carrera diseña, implementa y monitorea un sistema u organización formal para la formación práctica, que permite a las y los estudiantes desplegar las competencias, objetivos o resultados de aprendizaje del perfil de egreso, y demostrar un desarrollo creciente de su efectividad en la docencia, en el contexto formativo. Esta formación es progresiva, y se sustenta en vinculación con las instituciones escolares. (CNA, 2020: 7)	El cuerpo académico cuenta con la dedicación y credenciales académicas y profesionales para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la implementación del plan de estudio. Los académicos desarrollan acciones de investigación o innovación sobre la experiencia docente, que impactan en el proceso formativo, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico. (CNA, 2020: 8)	La carrera cuenta con un cuerpo académico suficiente e idóneo para cumplir cabalmente con el plan de estudios, permitiendo a sus estudiantes avanzar sistemáticamente hacia el logro del perfil de egreso. . (CNA, 2020: 6)	La carrera cuenta con mecanismos para asegurar la efectividad de sus procesos de admisión, enseñanza-aprendizaje y progresión académica, y para el logro del perfil de egreso declarado. (CNA, 2020: 7)

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Una primera conclusión, existen diferencia entre las universidades y los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales (CFT-IP) en términos de modelo de formación y diseño de cursos es que los CFT-IP tienden a centrarse en la formación técnica y práctica para el empleo,

mientras que las universidades tienen un enfoque académico, interdisciplinarios que abarca la enseñanza de las ciencias, humanidades, artes y otras áreas del conocimiento, además la investigación. Con relación al criterio 1, el modelo educativo y el diseño de los programas de estudio, las universidades tienden a ser amplios y orientados a la formación integral del estudiante, enfatizando la adquisición de habilidades prácticas, formación crítica y reflexiva en diversos campos del conocimiento.

Una siguiente conclusión, el modelo de formación y diseño curricular de los CFT-IP su prioridad es la formación práctica y técnica, enfatizando el desarrollo de habilidades específicas y competencias genéricas o blandas para el desempeño laboral. En cambio, la universidad su modelo formativo académico es amplio en su desarrollo curricular, por otra parte, los CFT-IP su modelo se orienta en lo técnico - práctico para el empleo, con énfasis en el desarrollo de competencias laborales, incorporarse al mercado laboral o mejorar su posición en él. Al centrarse en habilidades prácticas y conocimientos específicos necesarios para desempeñar tareas y roles determinados, este modelo de formación puede preparar mejor a los estudiantes para las exigencias del mundo laboral y otorgarles una ventaja competitiva en el mercado laboral, ya que muchos empleadores buscan candidatos que puedan comenzar a trabajar desde el primer día. No obstante, es importante tener en cuenta que este modelo de formación no debe ser el único enfoque en la educación. Es necesario complementar la formación técnica y práctica en el empleo con una formación más amplia que incluya habilidades blandas, pensamiento crítico, resolución de problemas, entre otras competencias. Además, la formación técnica y práctica en el empleo debe diseñarse y actualizarse constantemente para reflejar las tendencias y cambios en el mercado laboral, garantizando así la relevancia y efectividad de la formación.

Continuando con las conclusiones, en relación con el criterio 2 el análisis comparativo entre las Universidades y los CFT-IP en cuanto a los criterios de Procesos y Resultados de Enseñanza y Aprendizaje y Acceso y Progresión de los Estudiantes revela que existen diferencias significativas en la forma en que se aborda la educación superior en ambos subsistemas. Si bien es cierto que la Comisión Nacional de Acreditación proporciona orientaciones adicionales a los CFT-IP en relación a estos criterios, se puede afirmar que estas directrices no son suficientes para garantizar una educación efectiva y adaptada a las necesidades actuales de la sociedad, ya que cada institución debe adecuar los nuevos criterios y estándares de acuerdo a su propia realidad. Con relación a resultados de Enseñanza y Aprendizaje persisten patrones conductistas y cognitivistas en los que el estudiante solo responde a estímulos y se requiere la memorización de

contenidos, sin lograr un aprendizaje que sea el resultado de un proceso de construcción y reconstrucción de significados. Por lo tanto, es fundamental que tanto las Universidades como los CFT-IP se adapten a las nuevas tendencias de los modelos educativos y busquen mejorar la eficiencia del sistema a través del monitoreo cuidadoso de los resultados y el uso de datos para llevar nuevas soluciones a niveles individuales y del sistema. La educación superior debe formar profesionales que sean activos, reflexivos y creativos, y que estén preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI, y esto solo se logrará si se adopta un enfoque socioconstructivista o modelos ecológicos en la enseñanza y el aprendizaje.

Para finalizar las conclusiones está referida a la relación con los criterios 3 de Cuerpo Académico de Carreras y Programas de Pedagogía versus criterio 4 de Cuerpo Académico de Carreras de Medicina y Odontología, es importante destacar que los lineamiento políticos desde la CNA hacia las carreras pedagógicas en comparación con otras carreras, la (CNA) en el criterio 3 deja una sensación de un trato diferente en términos de la evaluación del cuerpo académico, en este caso los académicos son suficientes e idóneos para llevar a cabo la labor de enseñanza y formación del estudiante.

Referencias

- Bernasconi, A., Fernández, E. *at al.* (2020). Aseguramiento de la calidad y la nueva Ley de Educación Superior. Temas de la Agenda Pública, 15(125), 1-14. Centro de Políticas Públicas UC. Comisión Nacional de Acreditación CNA. Chile. 2021. Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>
- Bastias L, Iturra-Herrera C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros Revista Electrónica Educare On-line version ISSN 1409-4258 Print version ISSN 1409-4258 Educare vol.26 n.1 Heredia Jan./Apr. 2022 <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Bellodas-Hurtado, M., Meza-Ramos, M. *at al.* (2023). Los currículos universitarios en América Latina y su impacto en la formación profesional: una revisión de la literatura. Mount Scopus Journal, 3(5), 20-31. Comisión Nacional de Acreditación CNA. Chile. 2013. Reglamento sobre áreas de acreditación. <https://www.cnachile.cl/documentos>

tos%20de%20paginas/res-dj-01.pdf

Comisión Nacional de Acreditación CNA. Chile. 2021. Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Técnico Profesional. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20T%C3%89CNICO%20PROFESIONAL-2.pdf>

Comisión Nacional de Acreditación CNA. Chile. 2021. Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PEDAGOG%C3%8DA.pdf>

Comisión Nacional de Acreditación CNA. Chile. 2021. Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras de Medicina y Odontología. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20CARRERAS%20DE%20MEDICINA%20Y%20ODONTOLOG%C3%8DA.pdf>

Ministerio de Educación. Ley 20.129 Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior. 2006. Actualizada 2022. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323&idVersion=2020-01-01&idParte=>

Carrère, C. (2021). La educación, el mercado laboral y la falta de información <https://revistafreelance.cl/columnas-de-opinion/la-educacion-el-mercado-laboral-y-la-falta-de-informacion/>

Fiszbein, A., Cosentino, C., & Cumsille, B. (2016). El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina. Un diagnóstico de los problemas y soluciones de política pública. Washington: Diálogo Interamericano, Mathematica Policy Research, CAF. Retrieved from <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1031>

Moreno Martín Gustavo, Martínez Martínez Ronelsys, Moreno Martín Mónica, Fernández Nieto Miriam Ivonne, Guadalupe Núñez Sara Verónica Acercamiento a las Teorías del Aprendizaje en la Educación Superior Revista UNIANDES Episteme, ISSN-e 1390-9150, Vol. 4, N°. 1 (Enero Marzo), 2017, págs. 48-60 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6756396>

La gestión del conocimiento como herramienta de transformación en instituciones educativas de educación superior

Miguel Vera-Sánchez

Introducción

En estos tiempos vertiginosos, de innovación permanente, de una cultura moderna y bien educada, muchas organizaciones educativas están en una búsqueda constante por alcanzar el éxito, calidad y efectividad en los resultados de sus prácticas. Sin embargo, en esta búsqueda por alcanzar el éxito¹ y efectividad (Rodríguez-Ponce, Emilio R. (2007), las organizaciones educativas restan importancia al desarrollo profesional del Capital Humano que conforma su organización, situación que con el tiempo hace que los colaboradores pierdan el compromiso e identificación con la institución, haciendo que a largo plazo la organización no alcance efectividad y éxito en su gestión.

A raíz de lo anterior se diseñará una herramienta de aprendizaje, utilizando el método de Gestión del Conocimiento(Sánchez, 2005) que permita a las organizaciones educativas incorporar e implementar en sus propuestas de desarrollo profesional del capital humano, metodologías que identifique como y cuando la organización inicia el proceso de transformación, aportando al crecimiento de la organización educativa, satisfaciendo las necesidades presentes y futuras a través del desarrollo de nuevas oportunidades y habilidades, lo que permitirá a mediano y largo plazo alcanzar nuevos objetivos institucionales logrando el éxito y efectividad anhelada.

El diseño e implementación de las estrategias que surjan a partir de una adecuada Gestión del Conocimiento hará que la información se trans-

forme en conocimiento haciendo que el capital humano en su conjunto como parte de una organización colaborativa, sea el garante de que la organización educativa alcance una gestión exitosa y eficaz.

Objetivos

Identificar la Gestión del Conocimiento como una herramienta de transformación institucional dinámica para el progreso y éxito organizacional.

Método

Como instrumento metodológico se utilizó la planilla Vester o llamada como planilla de priorización, que es una herramienta de investigación educativa que permite registrar y analizar datos de manera sistemática y organizada. Una de las principales ventajas de utilizar esta herramienta es que permite recopilar información cuantitativa y cualitativa, lo que brinda una visión más completa del fenómeno educativo que estamos investigando. Además, la planilla Vester facilita la identificación de patrones y tendencias en los datos recopilados, lo que ayuda a tomar decisiones informadas en el ámbito educativo, al momento de detectar que problemática abordar (Betancourt, 2016)

La información fue recogida a través de la valoración que hacen los participantes (estudiantes de educación continua en el Magister en Gestión de la Construcción de la Universidad Viña del Mar, Chile) de su contexto formativo, a través de sus variables problemáticas detectadas.

Identificando las siguientes problemáticas:

Tabla 1: Identificación de los códigos de problemas.

Cod	Problemas
P1	Desconocimiento del perfil de grado por gran parte del personal administrativo y docente
P2	Existe un bajo sentido de pertenencia por parte del personal hacia la organización
P3	Deficiente sistematización, supervisión y seguimientos de los procesos
P4	Inconsistencia entre lo que se espera y los resultados de las tareas asignadas
P5	Débil avance en el desarrollo del plan de perfeccionamiento y sistematización de los procesos
P6	Escasa sistematización y supervisión de las estrategias que surgen de las capacitaciones
P7	Escasa participación de algunos de los colaboradores en capacitaciones
P8	Desmotivación por cumplir con las tareas del POM (plan operativo del magister MGC)
P9	Débiles estrategias comunicacionales
P10	Incorporación de nuevas metodologías de trabajo

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Se realiza interpretación y análisis de algunos datos recolectados en el instrumento de priorización mediante esta información se logrará detectar elementos significativos de la formación valorada por los propios gestores académicos, asignando la siguiente valoración.

Tabla 2: Descripción del Valor

Valor	Descripción
0	No existe relación directa
1	Existe una influencia débil
2	Existe una influencia mediana
3	Existe una influencia fuerte

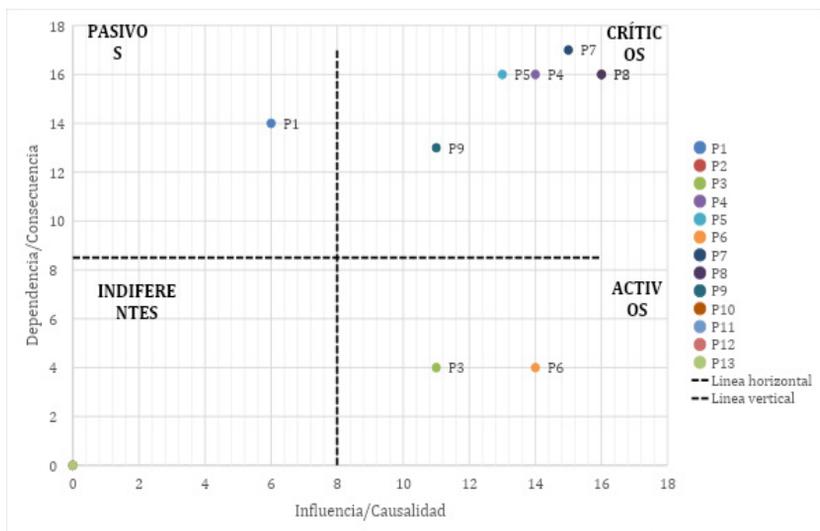
Fuente: elaboración propia

Tabla 3: Resultados de la valorización de la incidencia.

Cod	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Dep.
P1	0	2	0	2	1	0	1	0	0	0	6
P2	2	0	0	3	2	0	3	3	3	0	16
P3	0	0	0	1	1	3	2	2	2	0	11
P4	3	2	0	0	3	0	2	3	1	0	14
P5	2	2	0	3	0	0	2	3	1	0	13
P6	0	2	3	1	2	0	2	1	3	0	14
P7	2	3	0	3	3	0	0	3	1	0	15
P8	2	3	0	3	3	0	3	0	2	0	16
P9	3	2	1	0	1	1	2	1	0	0	11
P10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Inf.	14	16	4	16	16	4	17	16	13	0	0

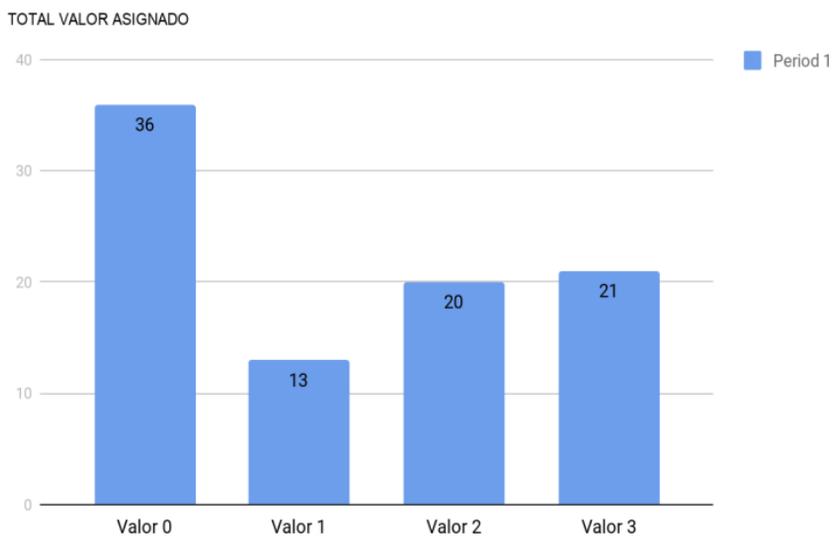
Fuente: Elaboración propia

Figura 1: Representación cartesiana de las problemáticas.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2: Representación de los valores asignados.



Fuente: Elaboración propia.

Como resultado del análisis obtenido de la Matriz Vester, y lo registrado en la Tabla del plano Cartesiano, se puede concluir que, los nudos críticos que afectan directamente en el progreso y éxito del centro de investigación en estudio están relacionados con: (P2) Débil sentido de pertenencia por parte de los colaboradores con la organización; (P4) Inconsistencia entre lo que se espera y los resultados de las tareas asignadas; (P5) Débil avance en el desarrollo del plan de perfeccionamiento y sistematización de los procesos; (P7) Participación de algunos colaboradores en capacitaciones solo por el deber cumplir; (P8) Desmotivación por cumplir con las tareas asignadas

Total ponderación asignada	90
N° de ponderación con valor 3	21
Coefficiente obtenido (%)	18,9%
Resultado	Consistente

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El surgimiento de los magister profesionalizante en el sistema educativo chileno ha sido una respuesta a la necesidad de formar docentes altamente especializados en áreas específicas. Estos programas, de posgrado se enfocan en el desarrollo de habilidades prácticas y teóricas para mejorar la calidad educativa. La Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2018) ha establecido criterios rigurosos para asegurar que estos programas cumplan con los estándares internacionales. Es por esto, que el análisis calidad de la educación depende del resultado del éxito y eficacia de la organización educativa, pero ¿Qué hace que una organización sea exitosa? ¿Quiénes son responsables que una organización educativa alcance el éxito? ¿Cómo puede una organización educativa alcanzar el éxito?, es por esto, que los principales desafíos de los programas de magister para profesionales es lograr una combinación adecuada entre teoría y práctica. Los estudiantes, al ser profesionales en activo, requieren de un enfoque que les permita aplicar lo aprendido inmediatamente en su trabajo diario (Ceballos, 2015). Además, estos programas deben ser flexibles para adaptarse a las necesidades de los alumnos y al entorno laboral cambiante, además

otra gran dificultad es la diversidad de perfiles y experiencias entre los estudiantes, lo que hace necesario personalizar el aprendizaje y fomentar la colaboración entre ellos.

En esta búsqueda de las organizaciones educativas por alcanzar el éxito, emerge el concepto de Gestión de Conocimiento como una herramienta de transformación y aprendizaje, que hace que el Capital Humano de una organización adquiera relevancia en el progreso organizacional de una Institución que forma parte de una sociedad moderna, se apropie de su desarrollo y crezca junto con la organización.

Diferentes autores, proponer modelos teóricos sobre la Gestión del Conocimiento, con diferentes enfoques y conceptualizaciones, sin embargo, todos de alguna manera concluyen que, la Gestión del Conocimiento, es una herramienta de innovación organizacional que fortalece a las instituciones educativas, y son considerados instrumento de gestión para programas de estudios como se observa en el siguiente cuadro.

Tabla 4: Modelos de Gestión del Conocimiento.

Autor	Concepto	Enfoque
Nonaka y Takeuchi (1995)	Capacidad de la empresa para crear conocimiento nuevo, diseminarse en la organización e incorporar lo en productos, servicios y sistemas.	Organizaio-nal-económico
Sveiby (2000)	Arte de crear valor con los activos intangibles de una organización	Económico
Bueno (2008)	Función que planifica, coordina y controla los flujos de conocimiento que se producen en la empresa en relación con sus actividades y con su entorno con el finde crear unas competencias esenciales.	Organizacional
Rodríguez (2006)	Conjunto de procesos sistemáticos (identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y compartimiento del conocimiento; y su utilización) orientados al desarrollo organizacional o personal y, consecuentemente, a la Generación de una ventaja competitiva para la organización o el individuo.	Organizacio-nal-económico
Wiig (2007)	Campo integrado que se alimenta de múltiples disciplinas que permiten desarrollar iniciativas en diversos ámbitos y en diferentes niveles dentro de la empresa.	Organizacional
Flores-Urbáez y Peña-Cedillo (2000)	Proceso organizacional dirigido a crear una cultura del compartir, generar, orientar, aplicar y evaluar el conocimiento con la finalidad de ser aplicado por los miembros de la organización para hacerla más productiva y competitiva a través de procesos, productos y servicios innovadores, permitiendo tomar decisiones exitosas en entornos dinámicos.	Organizacio-nal-económico
Daft (2010)	Esfuerzo sistemático en encontrar, organizar y dar acceso al capital intelectual de la organización e introducir una cultura de aprendizaje continuo y de compartir conocimiento, de tal forma que las actividades de la organización puedan basarse en el conocimiento existente	Organizacional
Geisler y Wickramasinghe (2015)	Enfoque multidisciplinario orientado a una visión completa y sistemática de los activos de información de una organización, su identificación, captura, recolección, organización, indexación, almacenamiento, integración, recuperación y distribución.	Organizacional

Fuente: elaboración en base a Nonaka y Takeuchi (1995); Sveiby (2000); Bueno (2000); Rodríguez (2006); Wiig (2007); Flores Urbáez y Peña-Cedillo (2008); Daft (2010) y Geisler y Wickramasinghe (2015).

Referencias

- “Reflexión sobre los nuevos criterios y estándares de calidad publicados por la CNA para la acreditación institucional integral | Aequalis”, aequalis.cl , 03. junio 2023, <https://aequalis.cl/articulos/reflexion-sobre-los-nuevos-criterios-y-estandares-de-calidad-publicados-por-la-cna-para-la-acreditacion-institucional-integral/> , Web, Accedido el 05. Jun 2023
- Betancourt, D. F. (19 de junio de 2016). Matriz de vester para la priorización de problemas.
- Cevallos, Ivete, Sousa, Josimar, & Corvalán-Vásquez, Oscar. (2015). Magíster en enseñanza de la matemática: motivos de los profesores para su ingreso. Reflexiones sobre su práctica. *Investigación y Postgrado*, 30(1), 11-32. Recuperado en 07 de junio de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872015000100002&lng=es&tlng=es.
- Marlery Sánchez Díaz, (2005) “Breve inventario de los modelos para la gestión del conocimiento en las organizaciones” *Acimed* pag;13(6).
- Rodríguez-Ponce, Emilio R. (2007). Gestión del conocimiento y eficacia de las organizaciones: un estudio empírico en instituciones públicas. *Inter ciencia*, 32(12), 820-826. Recuperado en 05 de junio de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442007001200006&lng=es&tlng=es.
- Tejedor Tejedor, F. J. (2018). Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 315–330. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.326311>

Política de bilingüismo: una mirada a la realidad del contexto chileno

Tulio Barrios Bulling

A manera de contextualización

En un mundo cada vez más globalizado, donde el idioma inglés se presenta como la lingua franca, es decir, aquella lengua adoptada para un entendimiento común entre hablantes de distintas lenguas (Alharbi, 2021), resulta oportuno y necesario ponderar el aporte de las políticas públicas en el aprendizaje de dicho idioma.

Las políticas públicas deben favorecer no solo el aprendizaje del inglés, sino también su desarrollo y mantenimiento en un entorno de respeto, tolerancia que posibilite el conocimiento, valoración y aprecio de todos los componentes históricos y culturales de las naciones angloparlantes. En consecuencia, el diseño de dichas políticas debe integrar aspectos lingüísticos con elementos psicosociales y valóricos.

En América Latina, existe una creciente valoración de la importancia del idioma inglés para el desarrollo de sus pueblos, la movilidad internacional, la inserción laboral y el fortalecimiento de sus economías. Consecuentemente, los gobiernos de esta región han ido creando una serie de políticas públicas tendientes a propiciar la adquisición de dicho idioma. Estudios que veremos en las próximas secciones parecen demostrar que los logros de los países latinoamericanos al respecto han sido diversos y, si bien, algunos reportan avances, se está aún no se logran los estándares esperados de bilingüismo.

Chile, país donde se realiza el presente estudio, pareciera estar en un mejor pie dentro de la región debido a que cuenta con una estrategia nacional de inglés hasta el año 2030, inglés obligatorio a partir de quinto año de Enseñanza Básica, estándares y objetivos de aprendizaje, un conjunto de cualificaciones para docentes y metas de dominio. A pesar de todo esto

y de algún grado de avance, Chile solo logra el lugar 48 a nivel mundial, entre los 111 países que participan del English Proficiency Index (EF, 2022), lo que corresponde a una competencia lingüística moderada.

El presente estudio busca, desde la óptica de los jefes de departamento de inglés y encargados de bilingüismo de los colegios municipales de la comuna de Las Condes en Santiago de Chile, responder las siguientes preguntas. ¿Cómo influye el currículum ministerial en el logro de la competencia lingüística? ¿Cómo perciben los agentes involucrados dicha política, ¿Cuáles son los factores que inciden en la enseñanza del idioma inglés? ¿Qué rol cumplen los distintos actores y qué grado de participación tienen en la definición de dichas políticas? ¿Resulta ser suficiente la implementación de la política? Finalmente, ¿qué ajustes se le podrían realizar a la implementación de la política para perfeccionarla?

Mediante un estudio de carácter cualitativo, descriptivo y crítico, procuraremos cumplir con el objetivo de aportar una serie de sugerencias de mejora respecto a las políticas públicas del aprendizaje del idioma inglés y su implementación.

Aproximación conceptual al bilingüismo

El bilingüismo es un concepto polisémico difícil de definir por su complejidad. Recibe aportes de distintas disciplinas que lo dotan de factores lingüísticos, sociológicos, políticos, culturales, psicológicos y pedagógicos. Los primeros intentos de definición de bilingüismo aparecen en la década de los años 30 con Bloomfield (1933), quien define este concepto como “un dominio de dos lenguas igual que un nativo” (p.56) y han seguido sucediéndose hasta el día de hoy. El bilingüismo, en términos generales, alude a la capacidad de comunicarse en dos idiomas con un cierto grado de eficiencia. Actualmente diversos autores (Lam, 2001; Bermúdez y Fandiño, 2012, Hoxha, 2019, entre otros) lo consideran como un fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.

El bilingüismo se asocia a un ámbito colectivo y a uno individual. Se puede denominar a una colectividad como bilingüe, pero el grado de bilingüismo va a variar de hablante en hablante, de ahí su carácter de individual. Dicho de otra forma, el bilingüismo existe como la posesión de un individuo, pero también es posible hablar de bilingüismo como una característica de un grupo o comunidad de personas, lo que Baker y Prys (1998) denominan bilingüismo social.

La noción de sujeto bilingüe también ha ido evolucionando con el paso del tiempo. En un comienzo, una persona bilingüe era aquella que poseía un control nativo de dos idiomas. Esta conceptualización implicaba un dominio pleno de dos lenguas sin que existiese interferencia entre los dos procesos lingüísticos. En la actualidad, se enfatiza más el ámbito comunicativo de dos o más idiomas en la vida cotidiana, por sobre un dominio lingüístico de nivel nativo. De hecho, Vaisman (2022) la define como “la capacidad de comunicarse en dos lenguas.” (p. 9)

La educación bilingüe, por su parte, está determinada por el uso de dos idiomas en la instrucción y evaluación de los alumnos (García, 2009). Los programas de educación bilingüe varían en sus objetivos, uso del lenguaje y estudiantes atendidos, y están conformados por factores socioculturales y sociopolíticos, contextos históricos y el poder de hablantes y lenguas. Es así como para Malarz (1998) los objetivos de una educación bilingüe se asocian a desarrollo cognitivo, el desarrollo afectivo, el crecimiento lingüístico, el enriquecimiento cultural. En esta misma línea, Chang y Padilla (2019) declaran que estos objetivos se relacionan con el crecimiento psicológico, la exploración cognitiva, la conciencia lingüística y el reforzamiento social.

A modo de cierre de esta sección, identificaremos algunos de los principios más relevantes del bilingüismo, ya que ellos orientan el trabajo didáctico y metodológico de profesores y estudiantes.

- Los idiomas se adquieren, no se enseñan. (Brown, 2000)
- El lenguaje pasa de lo general a lo específico. (Ellis, 2021)
- El estudiante es parte activa en la adquisición del lenguaje. (Friedrichsen, 2020)
- En el aprendizaje del idioma existe una variabilidad individual. (Tagarelli, Ruiz, Moreno y Rebuschat, 2016)
- El idioma se aprende mejor en entornos sin ansiedad. (Rueda y Wilburn, 2014)
- Los estudiantes construyen sus propias reglas en la adquisición del lenguaje a partir de los datos que los rodean. (Bailey y Fahad, 2021)
- Se tiene un conocimiento intuitivo del idioma. La habilidad para usar el lenguaje ocurre antes de poder verbalizarlo. (Loaiza y Galindo, 2014)
- El enraizamiento del lenguaje está en el crecimiento cognitivo del alumno. (Barbu, 2014)
- El aprendizaje de una lengua ocurre cuando se interactúa con el entorno. (Nölle, Fusaroli, Mills y Tylén, 2020)

- El entorno debe centrarse en el significado más que en la forma. (Corrales, 2009)
- El desarrollo del lenguaje es continuo. (Herschensohn, 2007)
- El entorno debe ser compatible con la propia forma de aprendizaje del alumno. (Rusticus, Pashootan y Mah, 2020)
- El lenguaje se adquiere mediante un uso activo y orientado al significado. (Isler, Kirchhofer, Hefti, Simoni, y Frei, 2017)

La política de bilingüismo en el contexto latinoamericano

Como es sabido, el manejo del idioma inglés resulta esencial para la inserción en un mundo globalizado y en el mercado laboral. Lo que hace algunas décadas era una ventaja o valor agregado, pasó a convertirse en un requisito. En consecuencia, los países Latinoamericanos han desarrollado políticas tendientes a fortalecer la competencia lingüística en este idioma. A pesar de estos esfuerzos y de un aumento en la inversión en la creación de programas en favor del aprendizaje del inglés, el dominio de esta lengua es aún muy bajo según los resultados de los exámenes internacionales. Este hecho mantiene abierto el debate acerca de cómo mejorar el aprendizaje del inglés.

Un informe de Cronquist y Fiszbein (2017) propone que el mejoramiento del aprendizaje del inglés en nuestra región requiere de “un marco de políticas comprensivo y enfocado que guíe las acciones y las inversiones en el sistema educativo.” (p. 23). Este marco se compone de los siguientes ámbitos: un fundamento legal, estándares y apoyo para el aprendizaje, mediciones del desempeño de los estudiantes, mediciones de las cualificaciones de los profesores e indicadores de progreso por ámbito. Sobre esta base, los autores realizan un estudio comparativo en diez países latinoamericanos.

Dentro de los resultados más destacados podemos indicar que seis de los 10 países cuentan con inglés obligatorio por ley. Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, México, y Panamá. En los otros cuatro, Argentina, Colombia, Perú y Uruguay existiría un cierto progreso, pero insuficiente aún. Solo Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú contarían con planes o estrategias para el aprendizaje del inglés.

Ocho de los diez países presentarían estándares y objetivos de aprendizaje, Argentina y Brasil estarían en una fase preliminar al momento del estudio. Chile, Colombia, Costa Rica, México y Panamá evidenciaron te-

ner planes de apoyo a la enseñanza, no así los otros cinco. Respecto a los estándares de medición y metas de dominio, solo Argentina, Brasil y Panamá no las tendrían implementadas. Chile, Colombia, Costa Rica y Uruguay serían los cuatro países con sistemas de evaluación de dominio para los estudiantes.

Respecto a las cualificaciones de los docentes, Brasil, Costa Rica y Panamá no contarían con estándares educativos de los profesores, si los otros siete países. En lo referente a las metas de dominio, solo Argentina, Brasil y Panamá estarían carentes de ellas. Finalmente, Chile, Ecuador y México serían los únicos países con evaluaciones de dominio docente enfrentadas con éxito.

Otro estudio comparativo que aporta a los resultados de las políticas educativas asociadas al aprendizaje del inglés en Latinoamérica es el que presenta Mendoza (2015). La autora busca analizar las políticas aplicadas en Colombia, Costa Rica, Uruguay y México a fin de identificar similitudes y diferencias y el grado de impacto que han tenido. Determina que, de estos cuatro países, Colombia y Costa Rica fueron los primeros en establecer el aprendizaje del inglés como obligatorio en sus planes de estudio, a lo cual se sumó Uruguay posteriormente. En México se reconoce la necesidad del aprendizaje del idioma inglés, pero no cuenta con carácter constitucional, por lo que solo existirían planes piloto. Adicionalmente, los cuatro países basarían sus lineamientos en el Marco Común Europeo de Referencia para idiomas.

Colombia y Costa Rica aplicarían evaluaciones a sus estudiantes para medir progresos en el aprendizaje del inglés, pero Costa Rica habría optado por descentralizar la gestión de los programas del referido idioma. México, por su extensión territorial, presentaría dificultades en el manejo descentralizado de los programas de inglés; no obstante, habrían logrado lineamientos mínimos a cumplir en cada estado de esa nación. Mendoza (2015) señala que el caso uruguayo es diferente porque además del inglés, tienen el portugués y el italiano como idiomas extranjeros, por lo que contarían con un sistema de evaluación para estos idiomas. La autora finaliza informando que Costa Rica presentaría una mejor estructura y resultados más altos que los otros tres países, mientras que en México no se habrían dado los pasos necesarios para incluir el aprendizaje del inglés desde el currículo básico.

Un documento de trabajo del Banco de Desarrollo de América Latina (2021) presenta un cuadro comparativo del estado curricular de la enseñanza y aprendizaje del inglés en la región. Los diez países en cuestión, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay impartirían inglés dentro del currículo. Solo Ecuador no

contaría con una ley al respecto. De estos diez países, nueve categorizan el inglés como lengua extranjera y solo Panamá la consideraría como segundo idioma. Costa Rica, Ecuador, México, Panamá y Perú iniciarían el aprendizaje del inglés en educación temprana. Los otros estados lo harían en distintos niveles de educación básica. Todos los países tienen una distinta carga horaria, entregada también de distinta forma y, en varios casos, diferenciada por ciclos. En siete países, el aprendizaje del inglés estaría a cargo del Ministerio de Educación, en México dependería de la Secretaría de Educación Pública, en Uruguay de la Administración Nacional de Educación Pública, mientras que no se entrega información de la situación en Ecuador.

Este documento también ofrece una serie de orientaciones para la política pública de lenguaje organizada en torno a tres pilares: el largo plazo, el fortalecimiento de la capacidad nacional y la multisectorialidad. Respecto a la política a largo plazo, Mendoza (2015) señala: “Una política de tal complejidad requiere plantearse objetivos y escenarios deseables a largo plazo, incitando la reflexión ¿Dónde estoy? a ¿Dónde quiero estar en 5 años, 10 años, 20 años, etc.?” (p. 69) En lo referente al fortalecimiento de la capacidad nacional, la autora sugiere la implicación de tres elementos: identificar las capacidades existentes, potenciar las que estén debilitadas y promover la creación de las faltantes. Finalmente, el ámbito multisectorial implicaría no concentrar las políticas en favor del aprendizaje del idioma inglés en un solo sector del estado, sino más bien identificar, activar y coordinar a todos los organismos involucrados.

En Chile, país del presente estudio, las políticas públicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés se encuentran declaradas en el documento “Estrategia Nacional de Inglés 2014-2030,” En él, el Gobierno de Chile explicita las acciones necesarias para llegar a ser un país desarrollado fomentando el aprendizaje y desarrollo de las habilidades en el idioma inglés para favorecer la inserción comercial y cultural de Chile en el mundo globalizado. Esta estrategia se construye en torno a cuatro ejes familia y sociedad, escuela y alumnos, formación inicial y continua de docentes de inglés e inglés para propósitos específicos. El objetivo general que declara el Gobierno de Chile (2014) es “desarrollar y fortalecer las competencias en el idioma inglés de la población chilena, para acelerar la inserción de Chile en un mundo global y mejor a rasínuestra competitividad.” (p.11)

Asociados a los cuatro ejes ya señalados, el Gobierno de Chile (2014) presenta 47 acciones a desarrollar para cumplir con el referido objetivo general. Estas incluyen actividades gubernamentales con la creación de una Unidad de Inglés para la competitividad, motivacionales, comunica-

cionales, de fomento del aprendizaje, de apoyo mediático, de incentivos en territorios con alta concentración de población indígena, mediciones centralizadas, marcos y bases curriculares, apertura al aprendizaje temprano del inglés, incentivos a la formación y desarrollo de profesores de esta lengua, torneos, debates, campamentos, creación de plataformas, cursos y talleres, entre otras.

Dentro de las acciones más significativas descritas en la estrategia chilena aparece la asignatura de inglés con un número obligatorio de horas semanales, a la cual se suma la posibilidad de integrar la enseñanza y aprendizaje del inglés desde Primero Básico.

La Política de Bilingüismo y la participación de los agentes claves: La mirada de los profesores de un colegio municipal chileno

El presente estudio se realiza en los colegios de la Municipalidad de las Condes en Santiago de Chile. Según datos obtenidos del Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM, 2023) esta comuna cuenta con 294.838 habitantes y tiene como funciones principales promover y cautelar la educación y la cultura, la salud pública y la protección del medio ambiente, la asistencia social y jurídica, la capacitación, la promoción del empleo y el fomento productivo, el turismo, el deporte y la recreación, la urbanización y la vialidad, la construcción de viviendas sociales e infraestructuras, el transporte y tránsito público, la prevención de riesgo y la prestación de auxilio en situaciones de emergencia o catástrofes, el apoyo y el fomento de medidas de prevención en materia de seguridad ciudadana, la promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y el desarrollo de actividades de interés común en el ámbito local.

En el ámbito de la Educación, tema de nuestro estudio, la Municipalidad de Las Condes cuenta con ocho colegios, cuya administración está delegada a la Corporación de Educación y Salud de la comuna, la que, a su vez, está constituida por un directorio, presidido por la actual alcaldesa e integrado por cuatro directores.

Para esta investigación, se optó por una metodología cualitativa de carácter descriptivo y crítico, ya que ella permite recoger información significativa que puede ser analizada en mayor profundidad. Como instrumento de levantamiento de datos se utilizó una entrevista semi estructurada, basada en un guion construido a partir de la revisión de la literatura y la experiencia profesional del autor. De esta forma se logró una mejor

interacción con los participantes, pudiendo repreguntar, de ser necesario, y también atender consultas que pudieran surgir.

Todas las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción y análisis. Éste fue realizado por las siguientes categorías alineadas con el objetivo del estudio y el guion de entrevista: El currículum y el logro de la competencia comunicativa, percepción de la política pública, factores que inciden en la enseñanza, el rol de los actores, la participación en la definición de las políticas públicas, la insuficiencia en la ejecución de los lineamientos de la política y los ajustes en la implementación de la política

La muestra de representantes que participan en este estudio está constituida por los jefes de departamento de inglés y la encargada comunal de bilingüismo. Todos ellos son profesionales de la educación, especialistas en la enseñanza del inglés y que, en este último tiempo, han sido todos capacitados en liderazgo y acompañamiento presencial en aula por la referida Corporación. Adicionalmente, cuentan con una hora semanal para acompañar a sus colegas en la sala de clases y con otra hora semanal que pueden destinar a apoyar a las educadoras y docentes de Prebásica a segundo ciclo, según estimen conveniente.

El currículum y el logro de la competencia comunicativa

Dentro de esta primera categoría y con distintos matices, siete de los informantes les otorgan un rol importante a los programas ministeriales para la enseñanza del idioma inglés. Los perciben como un marco regulador que permite orientar su gestión pedagógica ya que sugiere los objetivos de aprendizaje y determina las pautas a seguir, la ruta a trabajar y resguarda los aprendizajes mínimos de cada nivel de escolaridad.

El Informante 2 establece una diferenciación asociada al tipo de colegio en el cual se enmarca la enseñanza del inglés.

Bien, efectivamente hay una gran variedad de sistemas y en muchos hay programas propios. También hay un gran número de colegios, hasta donde yo sé, que sí utilizan los programas del ministerio, y para aquellos que tienen menos recursos con ese material pueden orientarse mejor, pueden ir planteando una base. (Informante 2).

El informante 5 reconoce la importancia de los programas ministeriales, pero considera que no deben seguirse literalmente. En sus palabras

A ver, el rol es importante porque determina las pautas a seguir, ¿ya?, pero no es como la Biblia, como que debiéramos seguirlo a cabalidad. De

hecho, nosotros tenemos algunas cosas propias como corporación. Entonces, sirven, pero no así a cabalidad. (Informante 5).

Para este jefe de departamento, es necesario contar con un margen de libertad para ampliar o reorganizar algunos elementos de los programas ministeriales. El Informante 6 comparte en cierta medida esta postura y considera que los programas ministeriales de inglés deben verse como un punto de partida, pero que se debe ir por más. Algo similar ocurre con el Informante 7, quien sostiene que los colegios deben tener cierto grado de por autonomía o flexibilidad) para realizar los ajustes necesarios para atender a las necesidades específicas de cada establecimiento, en especial porque, en su opinión, los programas están desfasados y no van a la par de las necesidades del Siglo XXI.

En esta misma línea, el Informante 8 presenta la visión más crítica de todos los entrevistados.

Pues yo creo que es un programa metodológicamente anticuado. Qué está basado en un inglés descontextualizado. Si bien los libros y textos que el Ministerio entrega que están, por supuesto, basados en el programa, intentan darle un contexto a los objetivos y a los contenidos, igual es artificial, no es un ambiente comunicativo. Yo creo que no generan o no promueven la comunicación. (Informante 8).

Percepción de la política pública

Respecto al logro de los objetivos de las políticas públicas en favor del aprendizaje del idioma inglés, la mayoría de los informantes consideran que no se logran. Entre las razones que entregan para ello figuran que las políticas son muy ambiciosas, que están creadas desde la teoría y, por lo tanto, son difíciles de aplicar y que son complejas en lo que dice relación con el manejo del tiempo. Además, estiman que el conceptualizar el inglés como un contenido dificulta el logro de los objetivos porque se desconoce su naturaleza procedimental. También creen que la política pública no siempre considera las necesidades reales de los colegios y que hay falencias en la formación de los profesores de inglés que dificultan el logro de los objetivos.

... pero en ningún minuto considera a los estudiantes de las universidades, por tanto, no tenemos docentes que puedan hacer eso, entonces se equivocan en el orden de las cosas. En algún minuto se deben dar cuenta de que lo primero es formar docentes en las universidades para que puedan abordar, entonces, este tremendo desafío de hacer clases en inglés en algún momento (Informante 8).

El Informante 9 plantea que las políticas expresadas a través de los planes y programas se alejan mucho de la realidad, lo que manifiesta en la falta de coincidencia entre las bases curriculares y los planes y programas. Esta situación, en su opinión, se ha incrementado como efecto de la pandemia.

Los programas logran establecer como el mínimo, sin embargo, yo creo que se alejan bastante de la realidad. Se aleja mucho de la realidad de lo que uno tiene que lograr y, hoy en día, después de la pandemia, considero que se ha alejado aún más y se ha generado una brecha aún más grande en los aprendizajes esperados. (Informante 9).

El Informante 4, por su parte, estima que los objetivos de la política pública se cumplen de cierta manera y que Chile está en mejor pie que otros países de Sudamérica al respecto. También ve en la obligatoriedad de su enseñanza una ventaja.

El inglés es obligatorio por ley, creo que esa es una de las cosas que nosotros debemos tener claro y que se está justamente avanzando como estrategias nacionales, incorporando más metodología, más aprendizaje a través de la diversificación. ¿Eh? Y un sinnúmero de cosas que permiten que si efectivamente resulten. (Informante 4).

Finalmente, el Informante 6 declara no saber si las políticas públicas en favor del aprendizaje del inglés son efectivas. Siente que desde un punto de vista publicitario si han favorecido la toma de conciencia y ha despertado el interés de los niños por aprender este idioma, pero que no logran atender a todas las necesidades cotidianas de los profesores.

Factores que inciden en la enseñanza

Al preguntársele a los entrevistados acerca de los factores que inciden en la enseñanza del inglés, obtuvimos una gran variedad de respuestas que pasamos ahora a presentar.

El Informante 1 reporta como principal factor el uso del idioma, por lo que la falta de su aplicación afecta el logro del dominio del inglés. La lejanía de Chile de países angloparlantes no favorece la exposición al idioma como tampoco el apoyo que pueden recibir desde sus casas.

Por otra parte, la falta de instancias de ejecución de mi aprendizaje, la aplicabilidad de mi aprendizaje. Los estudiantes ven que ellos aprenden a decir cosas en inglés, que aprenden y progresan en su desarrollo lingüístico, pero encuentran ninguna instancia donde eso lo puedan aplicar en alguna situación de su vida real. (Informante 1).

Para el Informante 2, la motivación es un factor crucial y para lograrla es importante que los alumnos valoren la importancia de manejar el inglés. La exposición que los estudiantes tengan al idioma es otro factor relevante al igual que la adecuación al contexto.

El Informante 3 valora el trabajo de los jefes de departamento, y el acompañamiento y supervisión que puedan darle a los profesores de inglés. Además, considera que la preparación que tenga el profesor es significativa, al igual que la motivación y las expectativas que logre generar en sus estudiantes.

Al igual que el Informante 2, el Informante 4 le otorga relevancia a la contextualización de la enseñanza del idioma.

Lo que permite de alguna forma que el estudiante logre el objetivo de aprendizaje y se acerque un poco más al idioma es, justamente adecuarlo al contexto. Al contexto sociocultural, por ejemplo. Nosotros no tenemos estudiantes que salen de vacaciones fuera del país y que necesitan inglés como una herramienta que les permita resolver una necesidad. Si no, más bien ellos, el dominio del inglés, dentro del establecimiento, está basado básicamente en la parte técnica. (Informante 4).

Dentro de los factores internos que inciden en el aprendizaje del inglés, El Informante 5 identifica el ambiente de la sala de clases y la preparación profesional del profesor. Esta última incidiría en la metodología de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Agrega el rol de los estudiantes y de los padres a estos factores. En lo referente a los factores externos reporta el currículum tanto nacional como regional.

Para el Informante 6, el involucramiento de los niños y sus padres es un factor clave en la disposición a aprender el inglés como idioma extranjero. Los lineamientos que entrega el colegio también inciden en el rol del docente de inglés y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de los factores externos, el profesor ve la asignación semanal de horas de inglés como una limitante del aprendizaje, por lo que propone complementar las horas del plan oficial de estudios con talleres extraprogramáticos.

Considerando al índice de vulnerabilidad de su colegio, el Informante 7 se muestra convencido que el generar altas expectativas y motivación en el alumnado son factores claves en el aprendizaje del idioma.

Los mejores desempeños se dan en la sala cuando logro crear altas expectativas y motivación, tanto intrínseca como extrínseca, tanto en el estudiante como en nosotros. Cuando logramos convencer, seducir de alguna manera, encantar a los estudiantes con la importancia del inglés. (Informante 7).

El Informante 7 valora también que los profesores se convenzan,

que realicen proyectos, que innoven, que efectúen los cambios necesarios y que se perfeccionen. Dentro de los factores internos que afectan el aprendizaje del idioma, el Informante 8 identifica el programa con que cuenta el colegio y el involucramiento de toda la comunidad educativa. Estos se manifiestan a través del nivel de organización del departamento de inglés y del resto de los estamentos del colegio. Adicionalmente, le otorga importancia a la planificación en conjunto, las reuniones de coordinación, el compromiso de los docentes y la adquisición de algunos recursos, como, por ejemplo, acceso a plataformas y a la web. También le entrega gran valor al acompañamiento que reciben los profesores y a una buena comunicación. Respecto a los factores externos, el Informante 8 declara la necesidad de contar con legisladores expertos en el tema de la enseñanza del inglés, que sepan efectivamente lo que están haciendo al momento de generar las políticas públicas.

Para el Informante 9, el componente lúdico resulta un factor esencial en el aprendizaje del idioma. En consecuencia, aboga por la adquisición de recursos tecnológicos, especialmente videojuegos y otros que potencien el área comunicacional.

Rol de los actores

Las entrevistas realizadas intentaban también indagar acerca del rol de los distintos actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de los entrevistados otorgó a los profesores el rol esencial, mientras que una minoría consideró que el papel principal debían cumplirlo los estudiantes. En todos los casos, el rol de la familia quedó en un lugar terciario. Veamos esto con mayor detalle.

El Informante 1 estima que los profesores y su nivel de inglés con el rol preponderante.

Yo creo que los profesores somos los principales gestores de esta implementación, creo que somos el factor principal, para bien o para mal. Y en esto sido muy clave como se dilucida ante el nivel de inglés de los profesores de inglés creo que es un factor clave. (Informante 1).

En lo referente al rol de los estudiantes, estima que pasa por la búsqueda de herramientas en las redes sociales y que aprendan a utilizarlas. De las familias no espera mucho porque no hablan inglés, no conocen el idioma y no entienden cómo funciona.

El informante 2 concuerda con que el profesor es el principal actor involucrado, que debe ser un buen modelo, capaz de motivar desde lo

lúdico y de utilizar distintas metodologías. Respecto al rol del alumno, este debe querer participar en clases, practicar en cada oportunidad que tenga y buscar desarrollar sus competencias lingüísticas escuchando música y viendo películas y series en inglés. Para este entrevistado, la familia cumple un rol más indirecto asociado a la motivación y al deseo de escuchar al niño hablando en inglés.

El informante 3 no hace una jerarquización de los roles de los agentes involucrados, más bien, describe lo que se espera de cada uno de ellos. Desde su punto de vista, el profesor debe guiar, motivar, generar una atmósfera propicia para el aprendizaje y activar las funciones lingüísticas. Los alumnos, por su parte, deben valorar el idioma, comprender su importancia y despertar el interés por aprenderlo. A la familia le correspondería ... apoyar, tiene que estimular desde Prekínder. Ojalá antes incluso el aprendizaje de un segundo idioma como el inglés, como pasa con algunas personas a través de plataformas como YouTube y otras parecidas. Facilitar el aprendizaje de este segundo idioma, más aún desarrollar el gusto por aprender. (Informante 3).

El informante 4 estima que el docente es el elemento clave, dado a que es quien debe implementar la enseñanza del idioma. Dentro de lo que es el rol del profesor, también le otorga relevancia a una metodología diversificada de enseñanza con el propósito de atender a todos los estilos de aprendizaje de sus alumnos. Brevemente le otorga a estos últimos un papel de participantes muy asociado a la entereza y el deseo de aprender. Respecto al lugar que ocupan las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, señala que hay que buscar un acercamiento con los padres a fin de que validen al aprendizaje del inglés y puedan darles acceso a ciertos recursos, sobre todo tecnológicos, que potencien el desarrollo lingüístico.

A diferencia de los otros entrevistados, el Informante 5 estima que el agente más importante es el alumno.

De alguna manera, el más importante es el estudiante. Perfecto, pero debe tener a padres y profesores a su lado, porque el profesor tiene el conocimiento y los padres lo apoyan, pero el principal actor es el estudiante siempre. (Informante 5).

En síntesis, del alumno espera la voluntad de aprender, de los padres el apoyo y del docente la competencia técnica, junto con la capacidad de generar motivación y altas expectativas, componentes asociados también al ámbito afectivo.

A igual que la mayoría de los entrevistados, el Informante 6 considera que los actores principales son los profesores. Ellos, además del contenido, entregan entusiasmo, expectativas y creatividad. De los alumnos

espera las ganas de aprender y el desarrollo de la capacidad comunicativa. Sugiere buscar un acercamiento con los padres de manera tal que sepan en qué están sus hijos, se muestren interesados y contribuyan a generar confianza en los estudiantes.

El Informante 7 coincide en entregarle al profesor el papel principal porque es quien hace que las cosas sucedan en el aula. El estudiante tendría dos misiones, por un lado, consigo mismo identificando sus fortalezas y debilidades y ser capaces de expresarlas. Por otro lado, con el docente, entregándole retroalimentación sobre sus clases y compartiendo experiencias.

En su opinión, los padres debieran tener también un rol preponderante, pero este se ve dificultado en entornos vulnerables.

Es verdad que nosotros creemos que la familia es fundamental, pero bueno, uno que ha trabajado desde la línea de los colegios vulnerables, sabemos que muchas veces no contamos con ellos. Entonces es un factor que nosotros sabemos que es bueno tenerlo, pero cuando no lo tenemos, no es tema, no podemos dejar de avanzar porque somos vulnerables. (Informante 7)

El Informante 8 también estima que el rol principal se tienen los profesores, al ser ellos los que se llevan todo el peso. Si considera que se debe generar un cambio en su rol desde lo metodológico, pero que éste no se ve facilitado por la falta de flexibilidad de los programas. En lo referente al papel de los alumnos, este informante los denomina los receptores del programa, el cual reciben con alegría, disfrutando del aprendizaje y mostrándose agradecidos y entusiasmados. Al igual que el entrevistado anterior, el Informante 8 le atribuye importancia al rol de la familia, pero este se ve interferido por la falta de compromiso, por la falta de tiempo y de conocimientos.

En la misma línea que el Informante 4, el Informante 9 considera que el rol principal lo asumen los estudiantes, seguido del papel de los profesores. El informante plantea que es el alumno quien debe querer aprender, empezar a descubrir y abrirse al mundo y otras culturas a través del inglés. El lugar de las familias en todo este proceso de enseñanza y aprendizaje lo describe como complementario y fundamentalmente asociado a facetas motivacionales.

Participación en la definición de las políticas públicas

Respecto al grado de participación que tienen los profesores de inglés en el diseño de los programas ministeriales del ramo, la gran mayoría

de los entrevistados considera que es nula, baja o mínima. Dos reportan no tener información como para responder la pregunta y uno confía en que existan profesores especialistas capacitados aportando a la elaboración de dichos programas.

Todos los informantes opinan que el grado de participación es insuficiente y dicen sentirse no considerados. Creen que podrían aportar a adecuar los programas ministeriales a la realidad de cada nivel, a enriquecerlos mediante actividades más significativas y a generar actividades alternativas que respondan a las necesidades de cada estudiante. Adicionalmente, desearían proponer formar diferentes de evaluar donde los alumnos tuvieran un rol más protagónico.

Le falta un poco el uso de portafolios, por ejemplo, donde uno va dando feedback oportuno, donde el estudiante tiene la oportunidad de autocorregirse, sin que el profesor le dé la respuesta correcta, sino autocorregirse y después demostrar que el logro es realizable y es esperado. (Informante 3).

Los entrevistados sugieren la posibilidad de que se les aplicara al menos una encuesta en línea, sobre todo ahora que existe tecnología al alcance para esos fines. También reconocen un cierto nivel de apatía de parte del profesorado que no facilita el que sean consultados.

El Informante 4 señala haber participado solo de capacitaciones a través de plataformas como la English Open Source, la cual evalúa como una buena metodología para esos fines, pero informa no haber sido consultado alguna vez para fines de diseño de programas. Por su parte, el Informante 5 sugiere que debiera haber un grupo de profesores de inglés que apoyen permanentemente el diseño de los programas para asegurarse que éstos sean más concretos y menos teóricos. El Informante 6, también refrenda esta idea de la concreción de los programas.

Pero siento que quizás más que proponer algo, es adaptar a la realidad lo que uno tiene y que uno quede conforme. Okay, este modelo me sirve para lo que estoy viendo, me sirve como colegio, para los estudiantes que tengo. (Informante 6).

El Informante 7 considera que sería enriquecedor generar jornadas de reflexión a fin de realizar mejoras de manera colaborativa. En Informante 8 cree que los profesores debieran tener un papel más principal en la elaboración de los programas ministeriales de inglés; no obstante, pone de manifiesto la necesidad de una mejor formación de los docentes de esta especialidad. De no existir una sólida preparación, los aportes que pudieran realizar nos serían tan significativos. Adicionalmente, ésta mejor formación pasaría por enfoque más modernos de enseñanza del

inglés, más alejado de la gramática tradicional. Finalmente, el Informante 9 propone que sean profesionales de la educación los que creen dichos programas, los cuales carecerían de un lado más pedagógico y se alejarían de las necesidades de cada colegio.

Insuficiencia en la ejecución de los lineamientos de la política

Ante la consulta si los programas ministeriales lograban cubrir todas las necesidades como responsable de inglés en su colegio, la respuesta unánime fue que no. A continuación, procederemos a profundizar más al respecto.

Para el Informante 1 existe una brecha entre los programas ministeriales y las necesidades de sus alumnos. Con el propósito de abordar dicha situación, comparara las temáticas que propone el currículum con los niveles de proficiencia de sus alumnos, utilizando el Marco Común Europeo como referencia. De esa forma busca mezclar los contenidos que propone el ministerio con la realidad de su colegio. Este informante también señala que muchos de los materiales que entrega el ministerio contienen errores y problemas técnicos. Esto lo soluciona creando sus propios materiales.

El Informante 2 reporta que los programas ministeriales no cubren todas sus necesidades como jefe de departamento, fundamentalmente, porque los objetivos del colegio en lo referente al aprendizaje del inglés son más altos. Las carencias que identifica las suple con:

Mucha creatividad de los profesores, cuando los profesores tienen un concepto en común de lo que se espera, cuando se cuenta con una malla curricular clara. Es desde el colegio que van surgiendo las alternativas como plataformas de comprensión, plataformas de vocabulario y actividades, desarrollando más habilidades ya desde los tres años. (Informante 2).

Para el Informante 3, los programas ministeriales también le quedan cortos, por lo que han ido incorporando materiales asociados a los exámenes internacionales. Para suplir esta falencia, los profesores diseñan clases que no están asociadas directamente al libro de texto, sino sesiones donde los alumnos pueden tener sesiones activas dentro de la sala de clases, con evaluación y retroalimentación permanente. Este entrevistado manifiesta que los programas ministeriales establecen un mínimo sobre el cual cada colegio, en la medida de su realidad y posibilidades, pueda establecer su proyecto.

El informante 4 considera que el currículum nacional es la primera barrera que deben superar.

Es nuestro deber adaptarnos al objetivo de aprendizaje que tiene cada unidad, y lo que sí muchas veces no concuerdo con el tema de que no haya mucha concordancia con los libros y con el objetivo de aprendizaje del ministerio. (Informante 4).

Además, estima que el currículo debe atender a los factores formativos, actitudinales y personales por la influencia que tienen en el aprendizaje.

El Informante 5 considera que los lineamientos de la política expresados mediante los planes y programas solo cubren parte de sus necesidades como jefe de departamento. La principal debilidad que detecta es la falta de adecuación a la realidad de cada colegio, la que se ve amplificada si se baja al nivel de cada grado y de cada grupo curso. Para mitigar esta situación, declara aplicar criterios propios, consensuar con sus colegas prácticas específicas que vayan en beneficio directo del aprendizaje de sus alumnos.

Para el Informante 6, los programas ministeriales hacen invertir mucho tiempo en temas burocráticos. Reporta que preferiría gastar ese tiempo y energía en preparar actividades significativas para sus estudiantes.

A mí personalmente, yo soy como mucho más espontánea, atender a los papeles a ver, me cuesta, me da lata. Venga, a veces paso tres horas en cosas externas que se van a una carpeta, al compu, se van a un archivo y no lo sabes, nadie los sabe, lo sé yo y la persona a quien le mande eso y ahí quedó. (Informante 6)

Según el entrevistado se debería ir cambiando los programas a algo más lúdico, más creativo, algo que les permita ir a la par de los tiempos.

Ante la misma pregunta, el Informante 7 estima que existe una brecha entre las políticas públicas para el aprendizaje del inglés y sus necesidades como jefe de departamento. Ubica su utilidad en un 50%, principalmente como elemento orientador de cual se desprenden los objetivos de aprendizaje, los contenidos y algunas actividades. No obstante, para otros aspectos como el desarrollo de habilidades y la correlación con el Marco Común Europeo no prestan utilidad alguna. Con el fin de suplir estas falencias realizan cruces de programas, adecúan o elaboran material propio y procuran alinear los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje con las necesidades reales del colegio.

El Informante 8 reporta categóricamente que los planes y programas ministeriales no cubren sus necesidades porque están descontextualizados. Considera que plantean un método muy técnico de enseñanza, restándole importancia a la comunicación y el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Finalmente, el Informante 9 también informa que los programas ministeriales solo cubren una parte de sus necesidades. Los percibe como una orientación general y como un apoyo, pero que, al momento de atender a las habilidades lingüísticas y receptivas, los materiales y la contextualización la deben generar los profesores del departamento. Para mitigar estas falencias reporta tener

Distintas capacitaciones en donde nos vamos nutriendo, todos los docentes de la Corporación, por ejemplo. Sin embargo, la rueda ya está inventada. Todo lo podemos sacar de internet, no es algo en lo que tengamos que invertir dinero. Yo creo que un 80% de lo que yo trabajo en un programa, es material complementario. (Informante 9).

Ajustes en la implementación de la política

Esta categoría fue la generó la mayor cantidad de contribuciones y donde los entrevistados más se explayaron. Con el fin de facilitar la visualización de la información recopilada, realizamos la siguiente tabla donde ordenamos las proposiciones por unidad temática, junto a las razones que sustentan cada sugerencia.

Tabla 1. Sugerencias para la mejora de las políticas públicas y los programas ministeriales.

Tema 1: Actores involucrados	Fundamentación
<p>Jefes de departamento Fortalecer su liderazgo Acompañar en el aula</p> <p>Universidad Mejorar la formación del profesorado. Realizar mejor modelaje. Implementar mejor los modelos de enseñanza Mejorar la comunicación y la conexión de los colegios.</p>	<p>Generar influencia positiva en los profesores. Poder retroalimentar oportunamente.</p> <p>Contar con profesores más competentes. Fortalecer la didáctica de los futuros profesores Romper el enfoque de enseñanza centrado exclusivamente en la gramática. Considerar las necesidades de los colegios a la hora de implementar lo programas de formación.</p>

Tema 2: Diseño de los programas	Fundamentación
<p>Alineación efectiva</p> <p>Cambio de enfoque gramatical</p> <p>Reducir su extensión</p> <p>Mejorar su funcionalidad.</p> <p>Implementar aspectos transversales.</p> <p>Incluir aspectos emocionales.</p> <p>Evitar unidades repetitivas.</p> <p>Generar programas menos ambiciosos.</p> <p>Actualizar el material de comprensión auditiva.</p> <p>Proponer objetivos de aprendizaje basados en taxonomía.</p> <p>Incluir las habilidades del Siglo XXI.</p> <p>Incorporar el pensamiento crítico en las rutas de aprendizaje.</p> <p>Mejorar la correlación entre los programas de estudio por nivel.</p> <p>Perfeccionar el diseño de las rúbricas.</p> <p>Considerar los intereses y necesidades de los alumnos.</p> <p>Asociar los objetivos de aprendizaje a otras asignaturas.</p> <p>Alinear los programas con los textos que entrega el ministerio.</p>	<p>Fortalecer la alineación entre programas.</p> <p>Privilegiar los aspectos comunicativos.</p> <p>Programas muy exigentes en extensión.</p> <p>Adecuar a la realidad de los colegios.</p> <p>Importantes para una educación integral.</p> <p>Por su incidencia en el aprendizaje.</p> <p>Generan confusión y desmotivación.</p> <p>No se alcanzan a cubrir con las horas asignadas</p> <p>Es anticuado y poco adecuado a las necesidades reales de los alumnos.</p> <p>Para poder apuntar también a los niveles intelectuales más altos</p> <p>Responden mejor a las necesidades reales.</p> <p>Fundamental para potenciar alumnos pensantes y críticos.</p> <p>La alineación vertical se percibe débil, no existe una secuencia clara entre niveles.</p> <p>Presentan muchas inconsistencias.</p> <p>Esencial para lograr el interés y compromiso de los estudiantes.</p> <p>Propicia el trabajo colaborativo y mancomunado entre docentes.</p> <p>No siempre resultan estar bien correlacionados.</p>
Tema 3: Marco legal	Fundamentación
<p>Contar con profesores de planta en colegios rurales</p> <p>Obligatoriedad del inglés para todos los niveles.</p> <p>Reducir la cantidad de evaluaciones.</p> <p>Acuerdos entre todo tipo de colegios.</p> <p>Obligatoriedad de profesores especialistas.</p>	<p>Garantizar una educación equitativa.</p> <p>No solo a partir de 5to Básico. Inglés queda en desmedro frente a otras asignaturas.</p> <p>Dificulta la cobertura curricular.</p> <p>Puede aportar significativamente al diseño.</p> <p>Asegura la calidad de la enseñanza.</p>

Tema 4: Metodología	Fundamentación
<p>Trabajar habilidades más que contenidos.</p> <p>Atender a todos los estilos de aprendizaje.</p> <p>Enfocarse en las cuatro habilidades lingüísticas.</p> <p>Fortalecer la comunicación corrigiendo menos.</p> <p>Trabajar con materiales reales en inglés.</p> <p>Trabajar con videos de situaciones reales.</p> <p>Ajustar los materiales a los textos.</p> <p>No seguir los ejercicios página a página.</p> <p>Focalizarse en la oralidad corrigiendo menos.</p>	<p>Mejor forma de desarrollo lingüístico.</p> <p>Propiciar el aprendizaje de todos los alumnos.</p> <p>Permite un desarrollo lingüístico integral.</p> <p>El exceso de corrección inhibe la producción oral de los alumnos.</p> <p>Acerca a los alumnos a la realidad.</p> <p>Contextualiza el aprendizaje y lo hace auténtico</p> <p>No están bien alineados.</p> <p>Profesor debe tener libertad de decisión.</p> <p>Privilegiar la expresión de ideas por sobre la corrección gramatical.</p>
Tema 5: Políticas públicas	Fundamentación
<p>Inicio del idioma inglés a temprana edad.</p> <p>Permitir la inmersión lingüística.</p> <p>Más horas de inglés en todos los niveles.</p> <p>Apuntar a la internacionalización.</p>	<p>Aprovechar edad propicia para el aprendizaje.</p> <p>Mejor método de aprendizaje.</p> <p>Las existentes son insuficientes.</p> <p>Relevancia de inglés como idioma global.</p>

Como se puede apreciar, recolectamos una cantidad significativa de sugerencias y recomendaciones, de las cuales, la mayoría apunta al diseño de los programas y al trabajo metodológico. En menor medida, encontramos propuestas para temas legales y de políticas públicas, probablemente porque son áreas en las cuales los entrevistados pueden sentir tener menos incidencia indirecta, o bien, están más ajenas a su trabajo cotidiano.

La Política de Bilingüismo en el Contexto Chileno: Aciertos y desafíos

En el concierto latinoamericano, Chile presenta cifras e indicadores favorables respecto a estas políticas públicas a nivel macro. Es así como debilidades existentes en la región identifican entre las que aparecen falencias en el área de evaluaciones de docentes y estudiantes, falta de profesores de inglés y bajo nivel de preparación, insuficiencia de datos para nutrir los sistemas de información (Cronquist y Fiszbein, 2017), parecerían estar, sino completamente resueltas, bien encaminadas. Bajando a la experiencia directa de los responsables de implementar las políticas expresadas a través de los planes y programas ministeriales, también es posible encontrar aspectos positivos y destacados de las políticas públicas chilenas. Se aprecia una valoración favorable de los programas ministeriales en términos de regulación y orientación de los objetivos de aprendizaje, de los logros mínimos esperados por nivel de escolaridad y de la obligatoriedad de su impartición a partir de quinto año de Enseñanza Básica.

En un análisis más fino de las entrevistas, es posible identificar ciertas falencias que se debieran atender a fin de fortalecer las políticas públicas y principalmente su implementación. Estas dicen relación con la falta de autonomía que tienen los agentes intervinientes para reorganizar o adecuar los programas oficiales a sus necesidades. También se aprecia una brecha entre los contenidos de los programas y las necesidades de los establecimientos educacionales y de la sociedad del siglo XXI. Esta percepción de desfase se agudiza cuando se alude a la relación teoría y práctica de los programas y a la obligación de cobertura curricular versus horas asignadas a la asignatura de inglés. Adicionalmente, se percibe una cierta obsolescencia en las metodologías propuestas por el Ministerio de Educación. La participación de los profesores de inglés en la definición de las políticas públicas de su asignatura aparece como un tema muy sensible. Mayoritariamente abogan por un grado mayor de consideración al momento de construir los programas y existe un sentimiento de no sentirse incluidos. Otra esfera de mejora la representa la ejecución de los lineamientos de la política. Existe una percepción marcada de insuficiencia en términos de brechas entre los programas y las necesidades reales, la falta de atención a factores formativos y actitudinales, la excesiva burocracia programática y la ausencia de contextualización.

Dando cumplimiento al objetivo del presente estudio, pasamos a presentar una serie de sugerencias tendientes a fortalecer las políticas pú-

blicas y su implementación. En lo concerniente al ámbito de las políticas públicas se propone iniciar la enseñanza del idioma inglés desde los primeros años de escolaridad en un ambiente de inmersión lingüística. De igual forma, aumentar las horas asignadas a la asignatura de inglés en todos los niveles se percibe como algo necesario. Siendo Chile un país tan alejado del mundo angloparlante, también se sugiere generar y fortalecer los programas de internacionalización y de intercambio de estudiantes como de profesores. La generación de alianzas entre instituciones capacitadoras y los establecimientos educacionales puede favorecer también contar con políticas más robustas e influyentes. Adicionalmente, los programas distintos y bien formulados pueden ejercer un lugar influyente en la implementación de las políticas públicas. De igual manera, ellas deben favorecer la búsqueda de opciones para solucionar la escasez de profesores de inglés que, como hemos visto, diversos estudios reportan.

La formación del profesorado especializado es otro desafío no solo a nivel nacional, sino también Latinoamericano. En consecuencia, las universidades debieran revisar y actualizar sus planes de estudio y perfiles de egreso a fin de contar con profesores más competentes, lingüística y metodológicamente hablando. Esto implica implementar sistemas de modelamiento, fortalecer el ámbito de la didáctica de la enseñanza del inglés, diseñar instrumentos de evaluación de los egresados y establecer puentes y relaciones de colaboración con las escuelas para fines de prácticas de ejercicio profesional y también de indagación e investigación. Para los profesores en ejercicio se recomienda mejorar el nivel y la calidad de la capacitación que se les ofrece, para lo cual se debe regular y evaluar el papel de los organismos de capacitación.

Los programas que permiten hacer la bajada de las políticas públicas al aula también requieren de algún grado de ajuste a la luz de lo estudiado. Estas mejoras debieran incluir una mejor alineación curricular, es decir, la congruencia entre los procesos de planeación, instrucción y evaluación; un restudio de la extensión y cobertura de estos; la incorporación de ámbitos afectivos y emocionales, al igual que las habilidades del Siglo XXI; la consideración de los intereses y necesidades de los alumnos y una amplitud metodológica tendiente al desarrollo diversificado de las competencias lingüísticas.

Referencias

- Alharbi, S. (2021). English as a Lingua Franca Approach: Implications and Limitations in Saudi English as a Foreign Language Classrooms, *Advances in Social Sciences Research Journal*, 8(12). 96-104.
- Bailey, F. & Fahad, A. (2021). Krashen Revisited: Case Study of the Role of Input, Motivation and Identity in Second Language Learning, *Arab World English Journal* (12)2, 540-550
- Baker C. & Prys, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters
- Banco del Desarrollo de América Latina (2021). Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras. Caracas: CAF. <http://cafscioteca.azurewebsites.net/handle/123456789/1851>
- Barbu, O. (2014). Understanding English Language Learners' Needs, *Journal of Education & Human Development* 3(1), 131-144
- Bermúdez Jiménez, J. R., y Y.J. Fandiño Parra (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 99-124.
- Bloomfield (1933). *Language*. New York, Henry Holt.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, New York: Longman.
- Chang & Padilla (2019). Role of bilingualism and biculturalism as assets in positive psychology: Conceptual dynamic GEAR model. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11
- Corrales, K. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2, *Zona Próxima* 10, 156-167
- Cronquist, K. & Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina, Pearson <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Education First (2022). EF English Proficiency Index, <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Ellis, R. (2021). A short History of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching*, University of Cambridge 54, 190-205.
- Friedrichsen, A. (2020). *Second Language Acquisition Theories and What It Means For Teacher Instruction*, Tesis de Magíster, Northwestern College, Iowa
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden and Oxford: Wiley-Blackwell.

- Gobierno de Chile (2014). Estrategia Nacional de Inglés 2014-2030, <https://www.economia.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/140307-Documento-Estrategia-Nacional-de-Ingl%C3%A9s-2014-2030.pdf>
- Herschensohn, J. (2007). *Language Development and Age*. Cambridge University Press
- Hoxha, D. (2019). The Phenomenon of Bilingualism in Rahovec's Spoken Language, *Advances in Language and Literary Studies*, 10(3), 122- 127
- Isler, D., Kirchhofer, K. *at al.* (2017). Supporting early language acquisition: A conceptual framework for improving language education in the early years. Zurich, Switzerland: Department of Education of the Canton of Zurich.
- Lam, A. (2001). Bilingualism, en R. Carter & D. Nunan (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press. 93-100.
- Loaiza, N. & Galindo, A. (2014). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte. *Lenguaje*, 42 (2), 291-314
- Malarz (1998). *Bilingual education: Effective programming for language-minority students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mendoza, M.A. (2015). Políticas públicas educativas para la enseñanza del Idioma Inglés como segunda lengua, breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. *Estudios e Investigaciones* 6 (8), 123-135
- Nölle, J., Fusaroli, R., Mills. *at al.* (2020). Language as shaped by the environment: linguistic construal in a collaborative spatial task. *Palgrave Commun* 6(27), 1-10
- Rueda, M. & Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, 36(143), 21-28.
- Rusticus, S.A., Pashootan, T. & Mah, A. (2022) What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. *Learning Environment Research*, 1-15.
- Tagarelli, K., Ruiz, S., Vega, J. *at al.* (2016). Variability in Second Language Learning: The Roles of Individual Differences, Learning Conditions, and Linguistic Complexity. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 293-316.
- Vaisman, T. (2022). Percepciones de la comunidad educativa sobre la educación bilingüe desde preescolar a nivel nacional y sus efectos en la política educativa, Tesina de Magíster, Universidad del Desarrollo.

Impacto de la política de aseguramiento de calidad en las instituciones de educación superior nicaragüense: El caso de la acreditación institucional efectuada en el período 2021-2023

Maribel Duriez González

Introducción

La educación superior nicaragüense, en sus últimas tres décadas, ha experimentado al igual que el resto de América Latina: la masificación de la educación superior, la creación de nuevas instituciones de educación superior y ampliación de carreras de grado, así como los programas de posgrado como fuente de financiamiento, entre otros, que demandan calidad y pertinencia en su quehacer.

Desde las diversas conferencias regionales de educación superior y mundiales de la educación superior celebradas en las últimas tres décadas (1998, 2008 y 2018), se ha señalado que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben tener calidad y pertinencia. En la última década, se propugnó porque la calidad fuese un imperativo de la agenda universitaria y de los estados. Específicamente, en la Conferencia Regional de Educación Superior (CREs) del 2018, se declaró que los gobiernos deben fortalecer los mecanismos de acreditación, como parte de la política pública educativa en los países. (IESALC-UNESCO, 2018a).

Así se mencionó que:

Se deben diseñar políticas y mecanismos que no se limiten a evaluar sino también a promover la calidad y apoyar a las ins-

tituciones para que sean ellas las que, asuman el compromiso de avanzar de manera sostenida en su capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes y del entorno social en que se desempeñan. (IESALC-UNESCO, 2018a, pp. 10-11).

De lo anterior, se manifiesta el interés creciente de que el aseguramiento de la calidad de la educación superior sea un componente de la política educativa de país, la cual articule los sistemas u organismos nacionales de acreditación con las propias instituciones de educación superior, para que estas últimas sean protagonistas de la calidad y den respuesta a las demandas sociales y educativas.

Nicaragua no ha sido la excepción en este ámbito de la calidad. En una mirada retrospectiva de los últimos veinticinco años, algunas instituciones de educación superior nicaragüenses desarrollaron sus primeras experiencias de autoevaluación y evaluación para mejora. Así, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua) realizó autoevaluación en una carrera en 1998. Seguidamente, en el período 2002-2004 se ejecutó el proyecto Modernización y Acreditación de la Educación Terciaria¹, mediante el cual, treinta y tres instituciones de educación superior del país efectuaron su primer proceso de autoevaluación institucional voluntario con fines de mejora, que concluyó con la verificación externa por pares evaluadores. Esta última experiencia de país se llevó a cabo, sin contar con una instancia del Estado que certificara el cumplimiento de la calidad mediante la acreditación institucional. (Duriez, 2016).

A través del tiempo y específicamente en los dos últimos decenios, la política educativa del país y los protagonistas claves, han venido configurando el sistema de aseguramiento de la calidad nicaragüense hasta su concreción actual, lo que a continuación, se detalla.

El sistema de aseguramiento de la calidad en Nicaragua

La expresión de una naciente política de calidad a nivel de país, se produjo en el 2006, mediante la creación de la Ley N.º 582, Ley General de Educación, en la cual se creó el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA), como “el único órgano competente del Estado

1 Proyecto BID 1072/SF-NI, financiado por un préstamo otorgado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y bajo la coordinación del Ministerio de Hacienda y Crédito Público.

para acreditar a las Instituciones Educativas de Educación Superior tanto públicas como privadas...” (Asamblea Nacional, 2006 p.16), lo que permitió contar con un punto de partida para el establecimiento de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior, sin embargo la creación per se del organismo no garantizó su funcionamiento efectivo, en ese momento.

En 2011, la aprobación de la Ley N.º 704, Ley creadora del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación y Reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, marca una diferencia con la ley anterior, dado que se crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad y se redefine el rol del CNEA. Así, se establece que el sistema es:

La articulación de los principios, procedimientos, órganos e instancias establecidas por el Estado de Nicaragua, a fin de velar por el aseguramiento de la calidad y el mejoramiento continuo de la educación...y que el CNEA es el ente rector y máxima autoridad del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación y tiene a su cargo la dirección, planificación y coordinación del Sistema. Tiene personalidad jurídica, autonomía administrativa, técnica y financiera, capacidad normativa para regular los procesos de aseguramiento de la calidad. (Asamblea Nacional, 2011 p.52).

La aprobación de la Ley N.º 704 reflejó el cambio en la política educativa dado que el Estado crea un sistema articulado que promueve los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior y ratifica al órgano especializado que lidere dicho sistema.

De acuerdo con la Ley N.º 704, se establecían dos años para ejecutar procesos de autoevaluación y tres para el desarrollo de los planes de mejora, adicionalmente, se debía en el sexto año verificar el cumplimiento de las mejoras y luego, repetir el proceso de autoevaluación y el plan de mejora en los mismos términos y plazos del anterior, es decir cinco años más. En total, once años para iniciar la acreditación de las instituciones de educación superior. (CNEA, 2019)

En el 2013, el CNEA realizó convocatoria a las cincuenta y cinco instituciones universitarias existentes en el país, con el fin de realizar la ejecución de los procesos de autoevaluación institucional obligatoria con el respectivo plan de mejora, en correspondencia con lo establecido en la Ley N.º 704. Concluyendo la mayoría entre el 2018 y el 2019.

En el 2021, mediante la misma ley, se organizó y efectuó el proceso de Verificación de Mínimos de Calidad con las mismas cincuenta y cinco IES, según el esquema de la Ley N.º 704 y los manuales establecidos por el CNEA. Sin embargo, a finales del mismo año, se produjeron cambios en la política educativa de cara a fortalecer e impulsar los procesos de acreditación institucional. A solicitud de la Presidencia de la República del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN), se produce la reforma a la Ley N.º 704, que tuvo como finalidad agilizar la acreditación institucional y de carreras en las IES, por lo que se equipara el proceso de Verificación de Mínimos de Calidad con la Acreditación de Mínimos de Calidad de las IES existentes. Esta reforma de la política educativa implicó un salto cualitativo en la historia de la educación superior, dado que por primera vez las instituciones de educación superior se sometieron al proceso de acreditación institucional, ya iniciado como verificación. Así, en este sentido se aprueba la Ley N.º 1087, Ley de Reformas y Adiciones a la Ley N.º 704. (CNEA, 2022).

Durante el 2023, se produjo paralelamente un ordenamiento de la educación superior, desde los aspectos jurídicos, de registro y control de asociaciones sin fines de lucro, lo que generó la cancelación de universidades que no cumplían requisitos, quedando cuarenta y un IES, que se sometieron al proceso de acreditación, convocado por el CNEA.

En el 2023, concluye la primera acreditación institucional en el país, a la cual se presentaron cuarenta y un IES, de las cuales se acreditaron treinta y uno: diez universidades estatales, dieciocho universidades privadas y tres institutos especializados. Diez instituciones universitarias quedaron pendientes de acreditarse: ocho universidades privadas y dos institutos que no lograron completar los mínimos de calidad y que están cumpliendo su plan de mejora, según lo establecido en la Ley N.º 1087. Adicionalmente, el Estado ha creado en el presente año, cinco universidades estatales para atender la continuidad educativa de los estudiantes provenientes de instituciones privadas que fueron canceladas en el 2022-2023.

Planteamiento del problema

En el último quinquenio, el CNEA ha cumplido el mandato de la política de calidad establecida por Estado de Nicaragua, estableciendo el marco de referencia del aseguramiento de calidad de la educación superior en el país y realizado los procesos de evaluación y acreditación institucional a treinta y un IES, hasta el 2022, con un cumplimiento del 75% del total de instituciones y, con diez instituciones en proceso de completa-

miento. A pesar de este logro importante como país, se desconoce el impacto generado por este primer proceso de acreditación institucional que se produjo en el contexto de la reforma a la Ley No. 704.

Algunas investigaciones desarrolladas en el campo del aseguramiento de calidad en la educación superior (COPAES, 2022; Portocarrero-Sierra, L., Restrepo-Morales, J & Arias-Calderón, J, 2020; Sánchez-Pinedo y García Salazar, 2019; IESALC, 2017; Márquez de León, E., & Zeballos Pinto, Z. R, 2017; Basantes-Avalos, R., Coronel-Sánchez, J. Vinueza- Jara, A. 2016) muestran las potencialidades de los procesos de evaluación y acreditación sin embargo, no siempre logran traducirse en cambios reales institucionales. Muchas veces se convierten en procesos instrumentales que no generan reflexión, ni acción que lleve al cambio.

El estado del arte sobre el tema nos motiva a analizar los resultados y cambios que se generan con la acreditación institucional en las IES. De ahí, surgió el interés y necesidad de indagar sobre el impacto de la acreditación institucional realizada, específicamente, respecto a los cambios organizativos, académicos y administrativos que han experimentado las instituciones de educación superior en el período 2021-2023.

La pregunta central definitiva que resume el problema de investigación es:

¿Cuál es el impacto generado por el proceso de acreditación institucional efectuado en las instituciones de educación superior nicaragüenses, en el período 2021-2023, desde la perspectiva de los directivos?

El objetivo central fue analizar el impacto generado por la acreditación institucional, como política educativa, sobre las instituciones de educación superior nicaragüenses, en el período 2021-2023, desde la perspectiva de los directivos. Se pretende conocer los logros y cambios experimentados por las IES como producto de la acreditación institucional, así como los principales efectos globales como subsistema de educación superior.

Marco teórico

La calidad en la educación superior

Es significativo para la UNESCO (1998) decir que la calidad es la adecuación del ser y del quehacer de la Educación Superior a su deber ser, la calidad debe comprender todas las actividades y funciones contenidas en

el marco de la educación, desde esta concepción la UNESCO (2016) fundamentó la calidad en cinco dimensiones: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia. La calidad en la educación superior es un concepto multifacético que no puede ser explicado por sí sólo, es decir, que requiere ser analizado desde diversos componentes o dimensiones; convirtiéndose en uno de los principales atributos de la educación que contempla desde sus procesos, instituciones y establecimientos (Alcántara, 2007).

En este escenario el CNEA (2019), plantea que la calidad en la educación superior es el conjunto de características o propiedades que deben poseer las instituciones de educación superior, alineadas a sus propiedades de su misión e identidad institucional, a fin de satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad nicaragüense, para su propia transformación y la de su entorno, sustentada en una cultura de mejora continua. Por tanto, todos sus procesos y recursos deben estar orientados a estos fines.

Procesos de aseguramiento de calidad

El aseguramiento de la calidad juega un papel importante en la educación superior, asegurando que una institución educativa tenga en funcionamiento políticas y mecanismos para garantizar el cumplimiento de sus propios objetivos y estándares mediante una garantía externa (Sanya et al., 2006). Así mismo, González y Espinoza (2008), afirman que el aseguramiento de calidad tiene como finalidad ser eficiente en el uso de los recursos disponibles, satisfacer adecuadamente las necesidades del país, y entregar un servicio con estándares de calidad que dé garantías a la ciudadanía.

En esa misma línea, Lemaitre (2017) señala que:

El aseguramiento de la calidad tiene varios propósitos posibles: establecer criterios o estándares mínimos, que definen un umbral bajo el cual ninguna institución o programa debiera estar autorizado a operar en el país; certificar estándares de formación en los diferentes campos profesionales y programas de posgrado, conjuntamente con principios y prácticas de buena gestión de las instituciones; estimular el mejoramiento continuo de las instituciones y su desempeño. (p.11).

En este sentido, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, (CNEA) define que el aseguramiento de la calidad de la educación superior es:

el conjunto de procesos, procedimiento y acciones de mejora desarrollando por los organismos de acreditación y las instituciones de educación superior, que buscan promover, gestionar y mejorar permanente la calidad. Comprende procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación institucional y de carreras profesionales o programas académicos (CNEA, p.19).

Acreditación institucional

La acreditación es un proceso de control y garantía de la calidad en la Educación Superior, por el que, como resultado de la inspección y/o evaluación, o por los dos, se reconoce que una institución o sus programas satisfacen los estándares mínimos aceptables (Días-Sobriho, 2006, p.3).

La acreditación, también se define:

Como la evaluación que da fe pública de la calidad de un programa, una dependencia o una institución, con base determinados estándares genéricos previamente establecidos por un organismo externo, sea nacional, regional o internacional; el grado de cumplimiento de dichos estándares da lugar a una calificación usualmente expresada en términos temporales y puede o no estar acompañada de observaciones o aspectos a corregir (González y Santamaría, 2013, p. 139).

En Nicaragua, la acreditación se define como:

El mecanismo mediante el cual el CNEA certifica que una universidad, carrera profesional o programa académico satisface las exigencias planteadas en estándares de calidad definidos y autorizados previamente. Para ello, considera los resultados de la autoevaluación, la evaluación externa y se expresa en una resolución o certificación de calidad reconocida oficialmente por el Estado, se orienta hacia la mejora continua de la calidad. (CNEA, 2019, p.42).

Evaluación de impacto

El impacto educativo se mide por los cambios mediatos e inmediatos que ocurre a las instituciones, programas, personas en el tiempo. Así, Márquez de León y Zeballos (2017) manifiestan que:

El impacto de la acreditación para la mejora de la calidad de los programas educativos debe mostrar que las acciones que desarrolla la universidad están centradas en formar de los estudiantes tanto en lo profesional como en la parte ciudadana, impulsar la formación docente y dar prioridad a la práctica docente, investigación y responsabilidad social. Entonces sí, la acreditación estará en condiciones de contribuir a impulsar cambios institucionales para hacer sustentable la calidad educativa, ampliar el compromiso social responsable de la institución, producir conocimiento para el desarrollo sustentable y contribuir al tránsito hacia una de las sociedades del conocimiento. (p.71).

De ahí que evaluar el impacto debe considerar la definición de evaluación, tal como la siguiente:

Proceso de análisis, valoración y reflexión crítica que se realiza sobre los insumos, componentes, funciones, procesos y resultados de una institución de educación superior o sus carreras y programas académicos. Incluye la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos relativos a la calidad. Puede ser de carácter interno, externo, con fines de planificación, diagnóstico, mejora y acreditación. (CNEA, 2019, p.41).

Por lo anterior, la gestión de la calidad en las universidades tiene que asumirse con un componente vinculado a los propios procesos universitarios en un ámbito de la mejora continua de la calidad (Romero et al., 2020) y de su impacto social. Es por ello, que “la calidad debe ser definida y medida si se quiere mejorar en su composición y factores, por esta razón, no se puede mejorar lo que no se puede medir, como parte de un constructo o de un razonamiento en general” (Valderrama, Ganga, y Villegas, 2021, p 6). En definitiva, asegurar la calidad tiene una doble función: controlar la calidad con una serie de criterios y promover la calidad buscando el fomento de estándares y buenas prácticas. (Zapata y Clasing, 2016).

Metodología

El presente estudio se sitúa en el paradigma interpretativo, “cuyo fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (...) (Vasilasich de Gialdino, 2006, citado por Catalán, 2021, p.94). En este paradigma se “producen datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas (...), es inductivo y considera que todos los escenarios y personas son dignos de estudio” (Taylor & Bogdan, 1986, p.20).

La estrategia metodológica es cualitativa con uso de métodos mixtos: encuesta de entrada al campo, análisis documental y grupo focal para responder al objetivo planteado: analizar el impacto generado por la acreditación institucional, como política educativa, sobre las instituciones de educación superior nicaragüenses, en el período 2021-2023.

La encuesta

Se consideró aplicar una encuesta como entrada al campo, considerando que este método tiene como finalidad establecer una medida amplia, una tendencia general de los informantes que se requería conocer antes de realizar los talleres sobre el tema de investigación. Se consideró la encuesta como un conjunto de “instrumentos que verifican la aplicabilidad de los datos obtenidos por medio de informantes claves u otros procedimientos” (Goetz y Le Compte, 1988: 137). La muestra fue de 100 académicos entre directores de calidad y autoridades de las 31 universidades acreditadas.

Análisis documental

Se realizó sobre la base de una muestra de 50% de informes de autoevaluación institucional realizados por las 31 IES que fueron acreditadas y de sus respectivos informes de evaluación externa efectuados por los pares evaluadores, así como sus planes de mejora entregados posteriormente a la conclusión de los procesos de acreditación. Este análisis se realizó tomando como referencia principal la valoración que realizaron las instituciones sobre los mínimos de calidad expresados en la Ley N.º 704.

Grupo focal con autoridades de universidades

El grupo focal es parte del método de la Discusión de Grupos. Este método es considerado como:

Una práctica de investigación en la que se recoge el camino de vuelta hacia la unión de lo que aparece separado, la reintegración al grupo tras la individualización. Al poner cara a cara a los participantes en la reunión, entre seis y ocho, éstos reconstruyen discursivamente el grupo social al que pertenecen. Es decir, los nexos de su unión, aquel material que les une y, a la vez, les separa de otros grupos sociales. (Callejo, 2002, p.418.).

Para efectos de este estudio se eligió una discusión semiestructurada sobre el tema de investigación. Se hicieron 6 grupos compuestos por 6 informantes uno por universidad con cargos homogéneos. En total 36 autoridades convocadas. Para la realización del grupo focal procedimos de acuerdo con el paradigma cualitativo.

Criterios y estándares por evaluar para la acreditación institucional

Poseer un plan de desarrollo estratégico y los mecanismos necesarios de evaluación, planificación y seguimiento.

Ofrecer al menos cuatro carreras profesionales.

Disponer de planes de estudios y programas de asignaturas adecuados, actualizados al menos una vez en el término de duración de la carrera.

Los docentes deberán poseer como mínimo el grado académico que se ofrece y el conocimiento específico de la materia que impartan.

Realizar o mantener, por lo menos, un proyecto de investigación relevante por año, en las áreas que se ofrecen.

Disponer de la adecuada infraestructura física, bibliotecas, laboratorios, campos de experimentación, centros de prácticas apropiados, y demás recursos de apoyo necesarios para el desarrollo de las actividades docentes, de investigación y administrativas, que garanticen el cumplimiento de sus fines.

Disponer de los Reglamentos necesarios para regular los procesos académicos.

Poseer en su planta académica al menos un diez por ciento de do-

centes a tiempo completo, debiendo estar distribuidos en todas las áreas que ofrecen.

Contar con el personal académico y administrativo necesario para las labores de gestión, servicios y apoyo a las actividades académicas.

Discusión de resultados

Logros de las IES derivados de la acreditación institucional

Según los resultados de encuesta y entrevista grupal se mencionan los principales logros que a continuación se detallan:

Las instituciones organizaron y actualizaron los documentos relativos a los procesos y funciones sustantivas.

Se desarrolló una cultura de aprendizaje respecto a los procesos de acreditación institucional.

Se han mejorado aspectos relacionados con áreas de: currículo, investigación, estructura organizativa como las más relevantes.

Se valoró la importancia de tener profesores de tiempo completo que contribuyan al desarrollo de las diferentes funciones institucionales (Investigación, Docencia y Extensión).

Las IES reflexionaron sobre su estado de aplicación de la planificación estratégica y operativas con los mecanismos de seguimiento que las instituciones de educación superior estaban llevando cabo para el funcionamiento y desarrollo de su misión y visión.

Cambios generados en las IES derivados de la acreditación institucional

En general, los informantes señalan que la acreditación ha generado mejora en las áreas que fueron evaluadas por el CNEA: Gestión institucional, Oferta Académica, Currículo, Personal docente, Investigación, Infraestructura, Normatividad institucional y Estructura Organizativa.

Particularmente, los informantes señalan que la acreditación institucional generó cambios significativos en:

La gestión institucional de la universidad, específicamente en los pro-

cesos de planificación estratégica y operativa, gestión y ordenamiento de la información.

En la gestión curricular se mejoraron los documentos de referencia siguiente: modelo educativo, diseños curriculares, programas de asignatura y metodología curricular.

En el caso de la investigación se realizaron mejora respecto a: políticas de investigación, normativas de investigación, diseños de investigación, implementación de proyectos de investigación y análisis de relevancia de los proyectos de investigación.

En cuanto a la estructura organizativa se mejoró en los aspectos relacionados con organigrama de la estructura organizativa de la universidad y sedes, manual de cargos y funciones expedientes de colaboradores, nombramiento de cargos y personal necesario en la gestión académica y administrativa.

Logros desde la perspectiva del CNEA

Los instrumentos fueron bien contruidos y durante el proceso se brindó asesoramiento y acompañamiento para su aplicación, tanto en las capacitaciones, como en consultas realizadas directamente entre las IES y el CNEA

Las orientaciones metodológicas fueron efectivas para la ejecución del proceso de acreditación institucional.

El CNEA conoció el estado actual de la oferta académica en cada IES.

Se identificó la legalidad de la oferta académica de las IES y valorar el estatus de las carreras (activas, inactivas y en liquidación)

Se indagó el estado curricular de las carreras de las IES: sus diseños curriculares con sus respectivos programas de asignaturas. Su rediseño o actualización curricular.

El CNEA obtuvo información del grado académico de los docentes y el conocimiento con respecto a la materia que imparten, por área del conocimiento. Se identificó que en la IES privadas la carga académica en su mayoría era de contratación horaria. También, se identificó que el número de asignaturas que imparten los docentes de tiempo completo varía de una universidad a otra.

Se conoció el estado actual de la investigación de las IES del país. Se evidenció la necesidad de que la mayoría de las instituciones desarrollen investigaciones, dada la carencia.

Se identificó y constató el estado físico de la infraestructura, tecnología y equipamiento de las IES, para garantizar su misión y visión.

Se conoció del marco normativo que las IES implementan en su funcionamiento. Esta fue una fortaleza en la mayoría de las IES; es decir, tienen normados sus procesos.

Se identificó la planta docente de tiempo completo de todas la IES evaluadas, sin embargo, se conoció que en las IES privadas la mayoría no cumplían con esta obligación.

Se verificó la estructura organizativa funcional de todas la IES evaluadas, sin embargo, se identificó que en las IES privadas la mayoría no cumplían con esta obligación.

Cambios en la educación superior

En cuanto a los cambios generados por el desarrollo de la acreditación institucional, como política educativa, implementada en el sistema de educación superior nicaragüense, los hallazgos de los diversos protagonistas permiten apuntar lo siguiente:

Estandarización y armonización de documentos relevantes de la educación superior. Tales como formatos nacionales de: Modelo Educativo, diseños curriculares, programas de asignatura, diseños e informes de investigación, normatividad institucional, plantilla de estructura organizativa, planificación operativa y estratégica.

Sensibilización de la comunidad universitaria del país para valorar la importancia de una visión sistémica de la calidad, en la cual el aporte de todos es necesario para la mejora continua del quehacer de las instituciones de educación superior.

Establecimiento de un sistema de registro nacional de todas las IES existentes en el país, sus carreras y sus sedes regionales.

Implantación de una cultura de calidad en las IES teniendo como referentes estándares nacionales de calidad universitaria.

Implementación de planes de mejora continua de la calidad en las IES y su seguimiento sistemático por parte del CNEA.

Otros elementos respecto de la política implementada se mencionan:

El proceso fue participativo y colaborativo a nivel de las instituciones de educación superior.

El proceso fomentó el liderazgo transformador a partir del compromiso de los directivos de la institución.

Se propició el trabajo colaborativo desde un modelo de liderazgo horizontal, para lograr integrar la información y reunir las evidencias requeridas.

Se logró un mayor conocimiento del quehacer institucional, identificando fortalezas y oportunidades de mejora, afianzando el sentido de pertinencia y el compromiso con la calidad.

Conclusiones

El proceso de Acreditación Institucional realizado por las instituciones de educación superior, como política de calidad estatal de Nicaragua, fue un proceso que tuvo impacto en el subsistema de educación superior del país. Los logros obtenidos por las IES apuntan hacia la mejora continua de su calidad en temas centrales como el currículo, la normatividad, la estructura organizativa, entre las más importantes. Así mismo se considera que el proceso fomentó el liderazgo transformador a partir del compromiso de los directivos de las propias universidades.

Desde el CNEA, los protagonistas concuerdan que la calidad de los documentos rectores +del proceso de acreditación institucional dinamizó el proceso. Así mismo, se señala que el rol de las autoridades del CNEA fue determinante en el proceso de Acreditación de Calidad. Así como el reconocimiento al asesoramiento y acompañamiento del órgano rector para el desarrollo de la acreditación.

El proceso permitió la autoorganización y autorregulación de los procesos claves a nivel de las IES que realizaron el proceso de Acreditación Institucional de Calidad.

El proceso de Acreditación Institucional permitió al CNEA, tener una visión holística de la educación superior del país. Lo que evidencia que la política de calidad de educación superior es pertinente para garantizar la mejora continua de las instituciones de educación superior y su desempeño futuro.

El desafío es la continuidad de la acreditación en el nivel de las carreras y programas de posgrado como parte de la política educativa y garantizando que las lecciones aprendidas en este período sean retomadas al futuro.

Referencias

- Asamblea Nacional. (2006). Ley No. 582. Ley General de Educación. La Gaceta, Diario Oficial No. 150 del 03 de agosto del 2006.
- Asamblea Nacional. (2011). Ley No. 704. Ley creadora del sistema nacional para el aseguramiento de la calidad de la educación y reguladora del Consejo Nacional de evaluación y acreditación. *La Gaceta, Diario Oficial* No. 172 del 12 de septiembre del 2011. Nicaragua.
- Asamblea Nacional de la República de Nicaragua, (octubre, 2021). Ley No. 1087, Ley de Reformas y adiciones a la Ley N°. 704, Ley creadora del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación y Reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación.
- Basantes-Avalos, R., Coronel-Sánchez, J. Vinuesa- Jara, A. (2016). Impacto de la evaluación y acreditación de las carreras profesionales ofertadas por la Universidad Nacional de Chimborazo desde la percepción de los estudiantes. *Revista Ciencia Unemi*, vol. 9, núm. 21, pp. 36-47. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661267004/html/>
- Bracker, M. (2000). *La entrevista como método*. Managua: Edición de la Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI).
- Bracker, M. (2002). *Metodología de la investigación social cualitativa*. Tomo I Síntesis. Managua: Edición de la Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI).
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo focal: El Silencio de Tres prácticas de investigación; *Revista española de salud pública*, ISSN-e 1135-5727, Vol. 76, N.º. 5, 2002.
- Catalán Ahumada, J. (2021). *Análisis de Investigación Educativa Cualitativa*. Chile. Editorial Universidad la Serena. Chile
- Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe*. Calidad y aseguramiento de la calidad.
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) (2023). *Informe de Gestión Anual 2022*. Managua. Autor.
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación. (2019). *Modelo de Calidad de la Educación Superior Nicaragüense* Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación CNEA. Managua: Autor.
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) (2022). *La calidad de la educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia: retos y desafíos*. https://www.copaes.org/documentos/La_calidad_de_la_educacion_superior_en_Iberoamerica.pdf
- Duriez, M. y Gómez, D. (2023). *Prácticas evaluativas en la carrera de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional de Ingeniería de Ni-*

- caragua (2012-2017). Inédito en proceso de publicación aceptado por la Revista Educación de la Universidad de Costa Rica (UCR).
- Duriez, M. y Tinoco, M. (2021). El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe, en tiempos del COVID 19: visión de las agencias de acreditación 2021-05-04 Capítulo de libro. URL:<http://www.caled-ead.org/es/publicaciones/libros-caled>
- Duriez, M. (2016). *Informe sobre la Educación Superior en Nicaragua 2010-2015*. En Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Recuperado de <https://cinda.cl/publicaciones/estudios/informes-nacionales/>
- Goetz, J., Le Compte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Guaglianone, A. (2017). Impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en el sistema universitario argentino. *Revista Argentina de Educación Superior*: RAES, ISSN-e 1852-8171, N°. 15, 2017 (Ejemplar dedicado a: Docencia Universitaria), págs. 99-128
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - UNESCO (1996). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe 1996. IESALC-UNESCO.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2006). Informe sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. IESALC-UNESCO. Recuperado en: <https://es.slideshare.net/claudiorama/unesco-iesalc-informe-sobre-la-educacin-superior-en-amrica-laytina-y-el-caribe-2005-la-metamorfosis-de-la-educacin-superior>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - UNESCO (2008 a). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe 2008. IESALC-UNESCO.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - UNESCO (2008 b). Plan de Acción CRES, 2008. IESALC-UNESCO.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - UNESCO (2018 a). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018. IESALC-UNESCO.
- Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), (2017). Aseguramiento de la Calidad en América Latina. *Educación Superior y Sociedad* (ESS) Vol. 22.

ISSN 26107759.

- Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC). (2018b). Plan de Acción de la Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) 2018-2028. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028/>
- Márquez de León, E., & Zeballos Pinto, Z. R. (2017). El Impacto de la Acreditación en la Mejora de la Calidad de los Programas Educativos que Ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: Un Estudio de Caso. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 10(2). <https://doi.org/10.15366/ricce2017.10.2.004>
- Portocarrero-Sierra, L.; Restrepo-Morales, J & Arias-Calderón, J, (2020). Evaluación del impacto de la acreditación de alta calidad en las instituciones públicas de educación superior de Colombia. *Formación Universitaria* Vol. 13(6), 37-50 (2020) <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600037>
- Reyes-Ruiz, L. y Carmona, F. A. (2020). La investigación Documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio.
- Sánchez, L.; García, G & Gutiérrez, J. (2019). Alcances sobre la calidad educativa en las instituciones de educación superior universitaria. *GOBERNANZA*, 2(6), 31–59. <https://igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/45>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Valderrama, C.; Ganga, F.; Villegas, F. (2021) Modelo de evaluación de la calidad de los procesos de formación de carreras. Una propuesta para determinar un proceso integrado en la educación universitaria. *Revista Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2844>
- Zapata, G. y Clansing, P (2016) . El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile. En *Cuadernos de Investigación de Aseguramiento de Calidad*. No. 4. Comisión Nacional de Acreditación de Chile.

Déficit de docentes: una realidad desde la visión desde la juventud y los alcances a la política pública

Francisco Gárate Vergara

Para comprender las aspiraciones profesionales de las y los jóvenes en la educación secundaria, especialmente en lo que respecta a la vocación docente y la elección de carreras de pedagogía, es fundamental escuchar sus opiniones. Según varios estudios, las decisiones de estudiar pedagogía están influenciadas por factores personales, familiares y contextuales. Sin embargo, los estudios sobre la vocación docente a menudo no tienen en cuenta directamente las opiniones de las y los jóvenes que están cursando la enseñanza media, quienes están en una etapa crucial de su futuro académico y profesional. Incorporar la voz de las y los jóvenes en estas decisiones ayuda a comprender mejor la docencia y crear estrategias efectivas para promover las carreras pedagógicas, especialmente en un contexto donde el déficit de profesores es un desafío creciente. Es fundamental escuchar sus opiniones y experiencias para promover políticas públicas que mejoren la atracción hacia la pedagogía y la valoración social de esta profesión.

En las últimas décadas, Chile ha implementado una serie de leyes y políticas públicas para mejorar la calidad de la educación y aumentar la matrícula en las carreras de pedagogía. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, se ha observado una disminución sostenida en el número de estudiantes que eligen estas carreras del nivel de la educación superior, aunque con mínimas señales de estancamiento el año 2024 y una tenue alza en algunas especialidades el 2024. Este problema tiene raíces multifactoriales, que van desde la percepción social de la docencia hasta los requisitos de ingreso y las condiciones laborales, enmarcadas en un contexto legal complejo.

El déficit de profesores es una problemática que ha sido estudiada a nivel mundial, pero en el contexto chileno se ha manifestado de forma crítica en los últimos años. Esta escasez de docentes ha impactado negati-

vamente en la calidad de la educación y en la implementación de políticas públicas orientadas a la mejora del sistema educativo (Rodríguez *et al.*, 2021). Entre las principales causas de este déficit se encuentran la baja tasa de matrícula en carreras pedagógicas y la elevada deserción de los docentes en los primeros años de ejercicio profesional. Se estima que el 20% de los profesores abandona la profesión durante sus primeros cinco años laborales, siendo los niveles de Educación Parvularia y Educación Media los más afectados (Valenzuela *et al.*, 2020)

Un estudio realizado por Elige Educar (2021) proyecta que el déficit de docentes superará los 30,000 profesionales para el año 2025. Este fenómeno no solo es atribuible a la baja matrícula en pedagogía, sino también a las condiciones laborales de las y los profesores, que incluyen un excesivo número de horas de clase y remuneraciones limitadas, lo que genera desgaste profesional (Parra, 2005). El Impacto del Déficit de docentes en el Sistema Educativo, tiene consecuencias directas en la calidad de la enseñanza, ya que los y las profesoras deben asumir una mayor cantidad de carga laboral, lo que reduce la atención personalizada y afecta los resultados educativos (García-Huidobro, 2011). Además, las áreas de ciencias como biología y química son las más afectadas, con una caída en la matrícula de hasta un 39% en los últimos años (CIAE, 2021)

Diversas políticas públicas han intentado revertir esta tendencia. La Ley 21.289 (Beca Vocación de Profesor) fue diseñada para atraer a estudiantes con alto rendimiento académico, ofreciendo cobertura total de aranceles y matrícula a cambio de un compromiso de servicio en el sistema educativo público, que buscan mejorar las condiciones laborales y atraer más estudiantes a la pedagogía (Rodríguez *et al.*, 2021). No obstante, estudios como el de Montero y Fernández (2022) han demostrado que, si bien la beca inicialmente atrajo a un grupo más selecto de estudiantes, su impacto se ha visto limitado por las altas exigencias y la percepción de que la carrera docente ofrece pocas recompensas en términos de prestigio y condiciones laborales. La Ley 21.091 y la Ley 21.040 introdujeron la gratuidad en la educación superior para los estudiantes de menores ingresos. Aunque esta medida incrementó temporalmente las vacantes en pedagogía en su primer año de implementación el 2016, no logró detener la tendencia a la baja en la matrícula, lo que sugiere que la gratuidad por sí sola no es suficiente para hacer más atractiva la carrera docente. Sin embargo, estas iniciativas han tenido un impacto limitado, ya que los incentivos económicos no han sido suficientes para revertir la tendencia negativa en la matrícula y deserción.

La baja matrícula en pedagogía no solo se debe a la implementación de políticas públicas insuficientemente atractivas, sino también a la per-

cepción social de la carrera docente como de bajo estatus y poco valorada. Según Ayala (2014), en concordancia con Picazo, Montero & Muñoz (2013), los estudiantes consideran la docencia una profesión de bajo prestigio, lo que desincentiva su elección como carrera. Además, la profesión está asociada con bajos salarios y condiciones laborales desfavorables, lo que contribuye a la alta deserción tanto en las etapas formativas como en los primeros años de ejercicio profesional. Las universidades han respondido a este problema con diversas estrategias de difusión y ajuste en los programas de formación. Sin embargo, estas medidas han sido descritas como reactivas y no integradoras.

El marco legal actual en Chile busca regular y mejorar la calidad de la formación docente, pero también ha creado barreras de acceso para muchos estudiantes, prueba de ello es la Ley 20.903 promueve mecanismos de acceso especial para carreras de pedagogía, destinados a estudiantes con alto potencial académico de sectores desfavorecidos. A pesar de su intención inclusiva, estos programas no han tenido el impacto esperado en la matrícula, lo que destaca la necesidad de un análisis más profundo sobre su efectividad y la implementación de políticas más contextualizadas.

En resumen, la baja matrícula en pedagogía en Chile es un problema complejo que refleja una combinación de factores legales, sociales y económicos. A pesar de los esfuerzos por mejorar la accesibilidad y la calidad de la formación docente, la percepción negativa de la carrera y las condiciones laborales siguen siendo obstáculos significativos. Para enfrentar este desafío, es crucial que las políticas públicas sean revisadas y adaptadas para abordar no solo los aspectos económicos, sino también los socioculturales, asegurando una formación docente que sea tanto atractiva como valorada socialmente.

Metodología

La metodología investigativa de este estudio se basó en la aplicación de un cuestionario, lo que facilitó la recolección de datos de manera eficiente y accesible. La muestra fue seleccionada de manera intencionada, enfocándose en instituciones educativas de cercanía y confianza investigativa. Esta estrategia fue particularmente útil para acceder a instituciones educativas con las que los investigadores mantenían vínculos previos, asegurando un entorno colaborativo y respetuoso, alineado con principios éticos de la investigación educativa (Resnik, 2020). Este criterio permitió obtener una muestra representativa de estudiantes de enseñanza media, distribuidos en distintos niveles educativos y tipos de establecimientos

(municipales, subvencionados y particulares), lo que es consistente con los enfoques de muestreo no probabilístico sugeridos por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) para estudios exploratorios en contextos educativos.

El cuestionario incluyó preguntas cerradas y abiertas, siguiendo un enfoque mixto para capturar tanto datos cuantitativos como cualitativos, una estrategia que, según Creswell y Creswell (2018), facilita una comprensión más profunda de los fenómenos investigados. La recolección de datos a través de Google Forms automatizó el proceso, reduciendo los riesgos de error humano y permitiendo un análisis más eficiente (Díaz-López & Gómez, 2020). En términos éticos, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los participantes, cumpliendo con las normativas internacionales para la protección de sujetos en investigaciones sociales, asegurando así el bienestar y la confianza de los estudiantes participantes (Resnik, 2020).

La muestra investigada consiste en un total de 76 estudiantes, distribuidos según el nivel educativo alcanzado. La distribución porcentual de los tipos de instituciones educativas, donde el 64,5% corresponde a establecimientos municipales o públicos, el 31,6% a colegios particulares subvencionados, y el 3,9% a colegios particulares pagados. La mayoría de los estudiantes provienen de la IV Región de Coquimbo (31,6%), seguida por la Región Metropolitana de Santiago y la VI Región del Libertador General Bernardo O'Higgins, ambas con un 21,1%. La III Región de Atacama también tiene una representación significativa con un 18,4%. Las regiones con menor porcentaje de estudiantes son la I Región de Tarapacá y la XV Región de Arica y Parinacota, ambas con un 1,3%, y la V Región de Valparaíso con un 5,3%. Esta distribución muestra una mayor concentración de estudiantes en las regiones de Coquimbo, Santiago y O'Higgins.

Discusión y resultados

Los factores como la motivación familiar, las experiencias educativas previas y las percepciones sobre el entorno laboral de las y los docentes juegan un papel importante en la decisión de convertirse o no en profesores y profesoras. Este análisis permite abordar aspectos relevantes sobre la relación entre la valoración de las y los docentes y la elección profesional de los encuestados. Estos hallazgos muestran tendencias significativas en las aspiraciones profesionales y los desafíos que enfrentan aquellos que consideran la pedagogía como vocación y profesión.

Valoración del profesorado

Frente a la pregunta del impacto de un profesor o profesora ha marcado positivamente tu vida, desde su edad o trayectoria educativa podemos observar que las respuestas sobre si algún profesor/a o educador/a ha tenido un impacto positivo en la vida de los y las estudiantes encuestadas, desglosado por género. En el caso del género femenino, 5 personas indicaron que no han experimentado este impacto positivo, mientras que 41 afirmaron haberlo sentido. Para el género masculino, 1 persona reportó no haber sido positivamente influenciada, frente a 24 que sí lo han sido. Aquellas personas que prefirieron no declarar su género mostraron resultados similares, con 1 persona indicando no haber sentido la influencia positiva y 4 expresando lo contrario. Estos datos subrayan una tendencia mayoritaria hacia la percepción positiva del impacto de los profesores y educadores en la vida de los encuestados, independientemente de su género.

La decisión de dedicarse o no a la enseñanza es importante y puede verse afectada por una variedad de factores personales y educativos. Esta pregunta tiene como objetivo investigar las aspiraciones profesionales de los encuestados en relación con la carrera de educadora o educador. Entender si han considerado esta opción puede proporcionar información útil sobre las percepciones de las personas sobre la enseñanza como vocación, así como las motivaciones y posibles obstáculos que podrían afectar su decisión. Frente a la pregunta ¿Has pensado en estudiar profesor/a o educador/a?. La mayoría de las personas de género femenino y masculino tienden a responder “No” a la pregunta, con 31 mujeres y 17 hombres dando esta respuesta. Sin embargo, hay una notable cantidad de respuestas “Sí” también, especialmente en el género femenino, donde 15 mujeres respondieron afirmativamente. Para aquellos que prefieren no decir su género, las respuestas están más equilibradas, con 2 respondiendo “No” y 3 respondiendo “Sí”.

Esta distribución sugiere que, en general, hay una tendencia a responder negativamente a la pregunta planteada, aunque una proporción significativa de personas también responde afirmativamente, especialmente entre las mujeres y aquellos que prefieren no decir su género.

La motivación para estudiar pedagogía puede provenir de muchas influencias y experiencias significativas personales. La pregunta “¿Quién o quiénes te han motivado a estudiar pedagogía?”. Frente a esa respuesta podemos señalar que, las mujeres encuestadas indican mayoritariamente que han sido motivadas a estudiar pedagogía por su familia (16 respuestas).

Otros motivadores incluyen personal del ámbito educativo (6 respuestas) y combinaciones de familiares de amigos/as (3 respuestas). Una cantidad significativa de mujeres mencionan que nadie las ha motivado (10 respuestas). Los hombres también mencionan con frecuencia a la familia como su principal fuente de motivación (13 respuestas), seguido por el personal del ámbito educativo (7 respuestas). Un menor número de hombres indica que nadie los ha motivado (4 respuestas). Entre los encuestados que prefieren no revelar su género, la familia sigue siendo una fuente importante de motivación (2 respuestas). Otros motivadores incluyen una combinación de familia y amigos/as (1 respuesta) y personal del ámbito educativo (1 respuesta). Un encuestado indica que nadie lo ha motivado.

La mayoría de los encuestados, independientemente del género, señalan que la familia ha sido el principal motivador para estudiar pedagogía. Esto es especialmente evidente entre las mujeres (16) y los hombres (13). El personal del ámbito educativo también desempeña un papel significativo, particularmente entre los hombres (7) y las mujeres (6). Un número considerable de encuestados menciona que nadie los ha motivado, lo que sugiere que algunos han tomado la decisión de estudiar pedagogía de manera autónoma. En menor medida, amigos/as y familiares de amigos/as también han influido en la decisión de estudiar esta carrera.

En general, se destaca la importancia de la familia y el personal del ámbito educativo como las principales fuentes de motivación para estudiar pedagogía, mientras que una proporción significativa de encuestados no se siente influenciada por nadie en particular.

Decisión de futuro profesional y vocacional

Debido a la pregunta, ¿Quién o quiénes te dicen que no estudies pedagogía? Para las personas de género femenino, se observa que 14 de ellas mencionan que son sus amigos/as quienes les desalientan a estudiar pedagogía. La misma cantidad de personas, 14, indican que “nadie” les desalienta. En cuanto a la familia, 8 mujeres indican que es su familia quien les desalienta, mientras que 2 mencionan que tanto su familia como sus amigos/as tienen esa influencia. Dos mujeres indican que son los familiares de amigos/as quienes les desalientan, y dos más señalan a los vecinos/as. Además, hay 1 mujer que recibe desaliento de su familia, amigos/as y vecinos/as; 1 de su familia y vecinos/as; 1 de personal del ámbito educativo y familiares de amigos/as; y 1 más de personal del ámbito educativo, familiares de amigos/as y vecinos/as. En el caso de las personas de género masculino, 6 de ellas mencionan que sus amigos/as les desalientan, mien-

tras que 7 indican que “nadie” les desalienta. Tres hombres mencionan a la familia como la fuente de desaliento, y 2 mencionan tanto a la familia como a los amigos/as. Cuatro hombres indican que son los vecinos/as quienes les desalientan. Además, hay 1 hombre que recibe desaliento de amigos/as, personal del ámbito educativo y vecinos/as; 1 de personal del ámbito educativo y familiares de amigos/as; y 1 más que menciona que es él mismo quien se desalienta. Para aquellos que prefieren no decir su género, 1 persona menciona a los amigos/as como quienes les desalientan, otra persona a la familia, y otra a “nadie”. Adicionalmente, hay 1 persona que recibe desaliento de amigos/as y familiares de amigos/as, y otra más que menciona a los familiares de amigos/as.

Por lo tanto, las principales fuentes de desaliento para estudiar pedagogía varían entre amigos/as, familia, y combinaciones de estos con vecinos/as y personal del ámbito educativo. La opción “nadie” también es significativa, especialmente en los géneros femenino y masculino, indicando que muchas personas no reciben desaliento para seguir esta carrera.

Valoración e Importancia del profesorado

Frente a la pregunta ¿Qué importancia tienen los y las profesores en el país? La mayoría de las mujeres (38) tiene una opinión alta sobre las y los profesores, lo que indica una fuerte valoración positiva hacia ellos. Por otro lado, 8 mujeres tienen una percepción neutra, lo que sugiere que un pequeño grupo tiene una valoración intermedia, ni positiva ni negativa. En cuanto a los hombres, 20 tienen una opinión alta sobre las y los profesores, lo que también refleja una apreciación considerable, aunque en menor proporción que las mujeres. Además, 5 hombres tienen una percepción neutra. Finalmente, entre los encuestados que prefieren no revelar su género, 3 tienen una opinión alta y 2 una opinión neutra. Esto sugiere una tendencia similar a los otros géneros, aunque con un número menor de respuestas.

En consecuencia, la tabla evidencia que tanto hombres como mujeres, y aquellos que prefieren no especificar su género, tienen en su mayoría una percepción alta de las y los profesores. Sin embargo, es notable que las mujeres presentan la mayor cantidad de opiniones altas, seguidas por los hombres. Las opiniones neutras son menos comunes en todos los grupos, pero están presentes, indicando que algunas personas tienen una valoración más moderada de los profesores.

Las y los estudiantes calificando

Para las personas de género femenino, las calificaciones varían ampliamente. Una persona asigna una calificación de 2,0, y otra persona da una nota de 3,0. Seis mujeres califican a sus profesores con un 4,0, mientras que 13 otorgan una calificación de 5,0. La nota más común entre las mujeres es 6,0, asignada por 15 personas. Finalmente, 10 mujeres dan la calificación más alta de 7,0. En cuanto al género masculino, no se registran calificaciones de 2,0 ni de 3,0. Dos hombres otorgan una calificación de 4,0, mientras que 4 dan una nota de 5,0. La mayoría de los hombres, 12 en total, asignan una calificación de 6,0. Siete hombres califican a sus profesores con la nota más alta de 7,0. Para las personas que prefieren no decir su género, no se registran calificaciones de 2,0, 3,0 ni 4,0. Dos personas asignan una calificación de 5,0, mientras que una persona otorga una nota de 6,0. Dos personas califican a sus profesores con la nota más alta de 7,0.

Asimismo, se observa que la mayoría de las personas, independientemente de su género, tienden a asignar calificaciones altas (6,0 y 7,0) a sus profesores y/o educadores. Las notas más bajas (2,0 y 3,0) son menos comunes y solo se registran en el género femenino. Esta distribución sugiere una valoración generalmente positiva hacia los profesores y/o educadores por parte de los encuestados, con una notable tendencia a calificaciones altas en todas las categorías de género.

Nota a los y las profesoras por parte de la sociedad

La mayoría de las estudiantes considera que la sociedad asigna una calificación de 5,0 a los profesores, con 13 respuestas en esta categoría. Otras calificaciones populares entre las mujeres son 4,0 (11 respuestas) y 6,0 (9 respuestas). Solo una minoría cree que la calificación es tan baja como 3,0 (5 respuestas) o tan alta como 7,0 (8 respuestas). Entre los hombres, la calificación más comúnmente asignada es 6,0 (10 respuestas), seguida de 5,0 (8 respuestas). Una menor cantidad de hombres cree que la sociedad asigna calificaciones extremas de 1,0 (1 respuesta) o 2,0 (0 respuestas). Aquellos que prefieren no revelar su género tienden a pensar que la sociedad asigna calificaciones más variadas. Las calificaciones de 5,0 y 6,0 son las más comunes (2 respuestas cada una), mientras que 1,0, 2,0 y 3,0 reciben 1 respuesta cada una. No hay respuestas para 4,0 ni 7,0.

Por ende, la mayoría independientemente del género, tiende a asignar calificaciones medianas a altas (4,0 a 6,0) a la percepción social de los

profesores. Las mujeres son más propensas a dar calificaciones en el rango medio (5,0), mientras que los hombres tienden a calificaciones ligeramente más altas (6,0). Los encuestados que no revelan su género muestran una distribución más dispersa, pero también se inclinan hacia calificaciones medianas a altas. Esto sugiere una valoración relativamente positiva de los profesores por parte de la sociedad, aunque con algunas variaciones según el género del encuestado.

Discusión de la valoración al profesorado

Sin embargo, al comparar las notas de que le ponen los estudiantes a los profesores y profesoras, son más altas a las que ellos creen que la sociedad le pone a los y las profesoras. Por lo tanto, la valoración en conocimiento del trabajo que se desarrolla en los establecimientos posee una gran valoración en sus estudiantes, que crea un impacto al relacionarlo con la sociedad, tendiendo a generar desmotivación o resistencia de convertirse en un futuro profesor o profesora en su elección profesional

Tabla 1: Estudiantes y su (posible) elección.

Nivel / Modalidad	Género		
	Femenino	Masculino	Prefiero no decirlo
Educación Básica	11	6	0
Educación Básica o Educación Media	1	1	0
Educación de Adultos	1	0	0
Educación Media	9	16	2
Educación Parvularia	18	1	3
Educación Parvularia o Educación Básica	2	0	0
Educación Técnico Profesional	2	1	0
Educación Técnico Profesional o Educación de Adultos	2	0	0

Fuente: elaboración propia, 2024.

La tabla presenta las preferencias de las y los encuestados sobre el nivel educativo en el que les gustaría trabajar, desglosadas por género. En general, las mujeres muestran una fuerte preferencia por trabajar en Edu-

cación Parvularia, con 18 votos, seguidas de Educación Básica con 11 votos y Educación Media con 9 votos. En contraste, los hombres prefieren mayoritariamente la Educación Media, con 16 votos, seguida de Educación Básica con 6 votos. Las opciones menos populares entre ambos géneros incluyen la Educación de Adultos y combinaciones como Educación Básica o Educación Media. Un pequeño número de encuestados que prefirieron no revelar su género se inclinaron más hacia la Educación Media y la Educación Parvularia, con 2 y 3 votos respectivamente. Las preferencias combinadas, como Educación Técnico Profesional o Educación de Adultos, recibieron el menor interés entre todos los grupos.

Por lo tanto, las mujeres muestran una mayor inclinación hacia la educación de los primeros años, mientras que los hombres prefieren niveles educativos más avanzados, como la Educación Media. Los encuestados que no revelaron su género también tienden a preferir la Educación Media, aunque en menor número.

Pensar y la percepción de los y las profesores

El pensar la carrera de profesorado y su percepción, visualizamos que dentro del género masculino se destaca que la mayor motivación por ser profesor o profesora está asociada a poder acompañar y formar a una generación que pueda cambiar el mundo. “El único motivo que me motiva para poder estudiar para ser profesor es el predecir o ayudar a las siguientes civilizaciones futuras y dejar huella en su aprendizaje”

En el caso del género femenino las razones están más asociadas a lo emocional y al cómo se relacionarían con sus posibles futuros estudiantes: “Tener una buena comunicación con las personas tener paciencia enseñar a las demás personas”

Tanto para el género femenino, como el masculino, como para aquellas y aquellos y jóvenes que prefieren no decirlo los factores asociados a no querer ser profesores y profesoras son el estrés, los tratos de los niños y niñas y la cantidad de horas de trabajo. “Más que todo es el estrés Qué provoca ser profesor realmente la educación parvularia y la educación básica y más la educación media hay mucho estrés ya que uno de estar muy bien capacitados mentalmente para poder hacer uno de estos cursos”

Cuando se les pregunta que esperan de las y los profesores en Chile, las y los estudiantes que se identifican con el género masculino esperan mayor empatía, mejores métodos de enseñanza y que sean más divertidos. En el caso del género femenino esperan que tengan mayores conociemien-

tos de las materias que enseñan, que sean respetuosos y que enseñen con cariño. En el último caso, las y los estudiantes que prefieren no decir su género esperan que sean respetuosos y que sean un apoyo en el proceso de enseñanza con quienes tienen más dificultades.

Las mujeres, con 39 comentarios positivos, resaltan la importancia de las y los profesores en el aprendizaje de los niños y niñas, y los consideran la base de una buena enseñanza. Señalan que las y los profesores deberían ser más valorados y destacan su papel esencial en el desarrollo personal, ya que los y las estudiantes pasan mucho tiempo en los establecimientos educacionales. Además, valoran la dedicación de las y los profesores y su contribución al desarrollo del país, formando a futuros profesionales. Algunas mujeres también aprecian la capacidad de las y los profesores para explicar bien cuando no entienden algo. Sin embargo, hay 3 comentarios neutros que indican que la percepción varía según el profesor o profesora, y 2 comentarios negativos que señalan la necesidad de mejorar los métodos de enseñanza. Por otro lado, los hombres también expresan mayoritariamente opiniones positivas, con 24 comentarios en esa categoría. Ellos consideran a los profesores como el pilar fundamental en la educación y formación de los estudiantes, tanto en la niñez como en la adultez, y aprecian el impacto positivo que tienen en la vida de los estudiantes, permitiéndoles convertirse en profesionales. Existen 2 comentarios neutros que indican que hay profesores buenos y malos, y solo 1 comentario negativo que describe a los profesores como pesados.

En resumen, tanto hombres como mujeres valoran altamente a las y los profesores, reconociendo su importancia en la formación educativa y personal de las y los estudiantes. Aunque existen algunas críticas y opiniones neutrales, la percepción general es que las y los profesores son esenciales para el desarrollo académico y profesional, y su dedicación y esfuerzo son ampliamente apreciados.

Conclusiones y sugerencias

En el ámbito de la motivación intrínseca, estudios como los de Deci y Ryan (2000) sugieren que las y los docentes que eligen la profesión motivados por el interés personal en la enseñanza tienden a mostrar mayor compromiso y satisfacción laboral. Esta motivación está vinculada a un sentido de autodeterminación, en el que las y los docentes sienten que su trabajo tiene un propósito más allá de las recompensas externas. Por otro lado, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) también plantea que las y los docentes motivados extrínsecamente, es decir, aque-

llos que eligen la carrera por factores como la estabilidad económica o la influencia familiar, pueden mostrar menos compromiso con su labor docente. En este contexto, las investigaciones de García (2007) refuerzan la idea de que la motivación intrínseca está más asociada con un desempeño docente eficaz y una mayor satisfacción en la carrera.

Además, es relevante considerar que las condiciones laborales de los docentes también influyen en su valoración profesional. En Chile, se ha observado que las condiciones de trabajo son exigentes, con sobrecarga horaria y presiones de diferentes agentes de la comunidad educativa, lo que puede generar tensiones y afectar la salud y desempeño de las y los docentes (Parra, 2005; Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005). Estos factores, junto con una percepción de baja valorización social de la profesión, afectan la motivación y el compromiso del profesorado.

Por lo tanto, autores como Avendaño y González (2012) destacan que para mejorar la valoración del profesorado, es fundamental abordar tanto la formación motivacional de los futuros docentes como mejorar las condiciones de trabajo y la percepción social de la profesión. Una formación sólida que integre la motivación por el aprendizaje y el desarrollo de competencias pedagógicas efectivas puede contribuir a una mayor valoración y reconocimiento del profesorado

El profesorado juega un papel fundamental en el desarrollo de la sociedad, ya que son los encargados de la formación integral de las futuras generaciones. Según Latorre (2005), las y los buenos docentes pueden marcar una diferencia significativa en los aprendizajes y el rendimiento de las y los estudiantes, lo que influye directamente en su éxito académico y, por ende, en su futura inserción social y laboral. Esta idea resalta el valor del docente como mediador en el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que son esenciales para una sociedad educada y competente. En este sentido, el informe de la Comisión Nacional de Acreditación (2007) sostiene que las y los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también fomentan la capacidad crítica, la creatividad y el compromiso social en sus estudiantes, cualidades clave para el progreso de cualquier comunidad. Sin embargo, para que las y los docentes puedan cumplir con este rol, es necesario que sus condiciones laborales sean favorables. Parra (2005) destaca que las condiciones de trabajo de las y los profesores, como la sobrecarga horaria y la falta de recursos, afectan no solo su bienestar, sino también la calidad de su desempeño profesional. Por su parte, García (2007) afirma que los profesores con una fuerte vocación son más capaces de influir positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes, ya que su entusiasmo y dedicación se reflejan en la calidad de su trabajo.

La valoración social del profesorado es otro aspecto fundamental para garantizar que su impacto en la sociedad sea positivo. Silva-Peña et al. (2012) señalan que, a pesar de la relevancia de su rol, muchas veces las y los profesores no reciben el reconocimiento adecuado por su contribución al desarrollo social. Para que el profesorado pueda continuar desempeñando su papel crucial, es necesario que se le otorgue una mayor valoración social y mejores condiciones laborales que reflejen su importancia en la construcción de una sociedad más equitativa y educada.

La importancia de la percepción social y valoración de la profesión docente es uno de los principales obstáculos para atraer a las y los jóvenes hacia las carreras de pedagogía es la percepción social de la docencia como una profesión de bajo estatus y mal remunerada. Esto se refleja en estudios que muestran que tanto la baja remuneración como la percepción de falta de prestigio desincentivan a los estudiantes a elegir esta carrera (Ayala, 2014; Picazo Montero & Muñoz, 2013). Por lo tanto, mejorar la valoración social de la docencia, a través de campañas públicas y políticas de reconocimiento, es crucial para cambiar esta percepción negativa.

Por otra parte, las condiciones laborales adversas, como la sobrecarga de trabajo, el estrés y los bajos salarios, son factores importantes que afectan tanto la atracción inicial hacia la pedagogía como la permanencia de las y los docentes en la profesión. El resultado de políticas que mejoren las condiciones laborales, incluyendo aumentos salariales y una mejor distribución del trabajo, podrían ayudar a aumentar la matrícula en estas carreras y reducir la deserción en los primeros años de ejercicio profesional.

Además, de los factores extrínsecos como las condiciones laborales juegan un papel clave, la vocación sigue siendo un factor central en la decisión de estudiar pedagogía. Según la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), los jóvenes que eligen la pedagogía por motivos intrínsecos, como la pasión por enseñar y la convicción de que pueden hacer una diferencia en la vida de los estudiantes, tienden a tener un mayor compromiso y satisfacción profesional. Esto resalta la importancia de programas de formación que refuercen la vocación y proporcionen experiencias significativas durante la formación inicial.

Además, la investigación muestra que la familia y el entorno educativo son factores clave que influyen en la decisión de las y los jóvenes de estudiar pedagogía. Las mujeres, en particular, mencionan a su familia como una de las principales fuentes de motivación. También, la influencia de profesores y personal educativo como modelos a seguir es otro factor importante que puede impulsar la elección de esta carrera.

Así mismo, los programas de preparación y acceso a pedagogía han demostrado ser herramientas eficaces para captar a jóvenes interesados en la enseñanza, pero es crucial que estos programas incluyan mecanismos de acompañamiento y nivelación que apoyen a las y los estudiantes durante su transición a la educación superior. Además, el seguimiento continuo durante los estudios es fundamental para garantizar que las y los futuros docentes reciban el apoyo necesario para completar su formación.

Si bien los incentivos económicos, como las becas, pueden ayudar a atraer estudiantes con alto rendimiento académico, es necesario repensar su efectividad a largo plazo. La motivación económica no es suficiente para compensar los desafíos de la carrera docente. Por lo tanto, los programas de becas deben estar acompañados de estrategias más amplias que aborden las barreras sociales, culturales y laborales que desincentivan la elección de la docencia.

Expandir y mejorar el acceso a becas y ayudas económicas para estudiantes de pedagogía, especialmente en áreas de alta demanda y déficit docente (como la educación diferencial, las ciencias y la educación técnico-profesional). aumentar el número de beneficiarios de la Beca Vocación de Profesor e incluir a estudiantes de más regiones y de contextos vulnerables. En parte, la disminución de la matrícula en pedagogías se debe a la creencia de que el trabajo no es suficientemente remunerado o valorado. Por lo tanto, se deben apuntar a políticas que reduzcan las barreras de entrada y se alienta a las y los estudiantes talentosos a elegir una educación con incentivos financieros directos.

Ampliar los programas de preparación y el acceso a la pedagogía en la educación secundaria, asegurando que más estudiantes tengan acceso a mentorías y programas de acompañamiento vocacional. Esto incluye un seguimiento individualizado a las y los estudiantes interesados en la pedagogía desde tempranas etapas, reforzando su preparación académica y ayudándolos a confirmar su vocación. Las experiencias de apoyo académico y vocacional pueden ayudar a las y los jóvenes a tener más confianza y comprometerse con su elección de pedagogía. Los buenos resultados de los programas como PACE y los Programas de Preparación y Acceso a la Pedagogía pueden servir como base para expandir estas iniciativas.

Durante los primeros tres años de ejercicio profesional, desarrollar programas de inducción mejorados que incluyan tutorías, acompañamiento y apoyo socioemocional. Para facilitar la transición entre la formación universitaria y el ejercicio profesional, estos programas deben incluir la reducción de la carga horaria de los docentes en los primeros años. En los primeros años de ejercicio, la alta deserción docente está relacionada con el agobio laboral y la falta de acompañamiento adecuado. Podría mejorar

la retención y motivar a más jóvenes a estudiar pedagogía, sabiendo que tendrán un apoyo efectivo al inicio de sus carreras si se ayuda a los docentes principiantes.

Por otra parte, implementar reformas para liberar a las y los docentes de la carga burocrática y dediquen más tiempo a la enseñanza y el desarrollo profesional. Paralelamente, mejorar las condiciones laborales mediante políticas que promuevan el bienestar emocional y mental de las y los docentes, como el acceso a programas de bienestar integral y salud mental. Muchos jóvenes no quieren estudiar pedagogía porque creen que es una carrera llena de responsabilidad y estrés. Más jóvenes podrían sentirse atraídos hacia esta carrera al mejorar las condiciones de trabajo y reducir el estrés relacionado con tareas no pedagógicas.

Revisar y flexibilizar los requisitos de admisión a las carreras de pedagogía, manteniendo la calidad, pero permitiendo accesos alternativos como programas de preparación (PAP), mentorías o un mayor reconocimiento de méritos no académicos como el compromiso social o la experiencia en educación comunitaria. Aunque las altas exigencias de ingresos han mejorado la calidad de los futuros docentes, también han disminuido la matrícula, lo que agrava el déficit docente previsto. La flexibilidad del acceso sin sacrificar la calidad puede atraer a más jóvenes en el desarrollo profesional docente.

Implementar incentivos económicos y de desarrollo profesional específicos para estudiantes y docentes que decidan trabajar en áreas rurales o de alta demanda, donde el déficit de docentes es mayor. Estos incentivos pueden incluir bonos, facilidades de acceso a vivienda y reconocimiento profesional acelerado. En áreas como el norte, centro-sur y las zonas extremas del país, hay un déficit significativo de docentes. Las y los jóvenes podrían elegir la educación y ejercer en áreas con mayor necesidad si se les brindan incentivos específicos para estas áreas.

Estas políticas abordan las barreras económicas, vocacionales y sociales que actualmente desalientan a las y los jóvenes de estudiar pedagogía, ayudando a revertir la caída en la matrícula y asegurando un flujo adecuado de futuros docentes al sistema y revierten de agentes de transformación en el desarrollo profesional y vocacional de la pedagogía. Por lo tanto, medidas que se generen pensando en el presente y futuro, mejorando las demandas pasadas y actuales, generará la pedagógica como un espacio de motivación y no de resistencia profesional y a la vocación de enseñar. Sin embargo, esto obedece a tener un pacto amplio que se sustente en una política de Estado, para la valoración de la profesión docente dando respuesta de manera multifactorial a la situación docente en la sociedad.

Referencias

- Arias, G., & Villarroel, R. (2019). Implementación y seguimiento de la Beca Vocación de Profesor en Chile. *Revista de Políticas Educativas*, 5(2), 45-62.
- Avendaño Bravo, C., & González Urrutia, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 21-33.
- Ayala, M. (2014). Motivación y percepción de la docencia entre estudiantes de pedagogía. *Revista de Educación Superior*, 29(1), 67-82.
- Bonomelli, M. (2017). Impacto de la Beca Vocación de Profesor y la gratuidad en la matrícula de pedagogía. *Revista de Estudios Educativos*, 12(3), 75-90.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE. (2021). *Ingreso estudiantes de pedagogía en Chile: análisis de matrícula en educación superior (2010 – 2021)*. Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Claro, S., Bennett, P., Paredes, R. & Wilson, M. (2013). Evaluación del impacto inicial de la Beca Vocación de Profesor en Chile. *Informe del Ministerio de Educación de Chile*.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2007). *Informe sobre la formación de docentes en Chile*. Comisión Nacional de Acreditación.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Díaz-López, M., & Gómez, A. (2020). La investigación educativa en tiempos de COVID-19: Metodologías virtuales y nuevos retos. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 189-203.
- Elige Educar. (2022). *Matrícula de primer año en carreras de Pedagogía 2005-2022*. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2023/01/220810-eligeeducar-matricula2022-sitioweb.pdf>
- García, E. (2007). Motivación de los docentes hacia la pedagogía y su impacto en el desempeño profesional. *Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 37-50.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Latorre, C. (2005). La importancia del profesorado en los aprendizajes de los estudiantes. *Revista de Educación*, 30(2), 12-28.

- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2024). *Informe 2024 de Matrícula en Educación Superior en Chile*. <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2017). *Plan Nacional Docente*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2021). *Mesa para la Atracción de Jóvenes a Carreras de Pedagogía: Propuestas Finales*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2022). *Diagnóstico de Programas de Preparación y Acceso de Estudiantes de Enseñanza Media para Ingresar a Carreras de Pedagogía en la Educación Superior*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2024). *Matrícula 2024: Informe Final*. Ministerio de Educación de Chile.
- Montero, A., & Fernández, C. (2022). Políticas de acceso y requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía en Chile. *Revista de Formación Docente*, 15(1), 98-115.
- Parra, C. (2005). Condiciones laborales de los docentes en Chile y su impacto en el estrés laboral. *Revista de Psicología Laboral*, 10(2), 65-78.
- Picazo, C., Montero, A., & Muñoz, F. (2013). Percepción de la carrera docente entre estudiantes de enseñanza media. *Revista de Educación Secundaria*, 18(2), 34-49.
- Resnik, D. B. (2020). *The ethics of research with human subjects: Protecting people, advancing science, promoting trust*. Springer.
- Rodríguez, A., Espinosa, F., Padilla, M., & Suazo, R. (2021). Efectos de las políticas de acceso en la matrícula de pedagogía en Chile. *Revista de Políticas Públicas*, 20(3), 55-73. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1169>.
- Silva-Peña, I., Navarrete, P., & Zúñiga, M. J. (2012). *Motivación escolar: La percepción de profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía*. Informe Grupo Focal Fondecyt 1120351. Universidad Católica de Temuco.
- Valenzuela, J.P., López, I. y Sevilla, A. (2020). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la última década: Aprendizajes para mejores políticas públicas. *Working paper Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE)*, Universidad de Chile.

Gobernanza y equidad de género en la educación superior

Cecilia Marambio Carrasco

La importancia de establecer políticas públicas para dar ordenamiento y respuestas a las problemáticas, sociales y económicas de una nación, se atribuye a la gobernanza, por tanto, es relevante dejar explicitado ¿Qué es gobernanza? Para sí comprender su significación y su aplicación en el ámbito educativo. Luego se expondrá la misión de la Educación Superior en la formación de profesionales con una visión inclusiva, participativa en los ámbitos del desarrollo social, político y económico de la sociedad en perspectiva de equidad de género. Asimismo, se analizarán las leyes vigentes en Chile referidas a resolver las problemáticas de equidad de género en la Educación Superior.

Gobernanza y Educación Superior

Serna (2010) plantea que existe poca claridad en la definición de gobernanza, dado que, desde las investigaciones académicas, surgen polisémicas estructuras conceptuales, lo que ha generado mucha discusión sobre ¿qué es en realidad y para qué sirve? Por tanto, este concepto se explica como:

La idea central es que la gobernanza trasciende al Estado e incluye a las organizaciones de la sociedad civil y al sector privado. De esta manera, gobernanza ha venido a ser entendida como una forma en que se conduce una sociedad y de organizar la acción colectiva para el logro de objetivos comunes, en la que participan tanto actores públicos como actores privados (Serna, 2010, p. 36).

Entonces se comprende que el término gobernanza, desde una visión sociopolítica, se centra en el Estado como responsable para desarrollar políticas públicas que respondan a las problemáticas de los ciudadanos, pero también, involucra la relación del Estado con organizaciones privadas que apoyan e influyen en la generación de leyes para solucionar necesidades y aportar servicios a la sociedad.

Wittingham (2010) expresa que la gobernanza es la secuencia de procesos dinámicos que interactúan entre los diversos agentes sociales, los que comparten la decisión de proponer soluciones a las cuestiones sociales no resueltas, buscando el beneficio de los ciudadanos, por tanto, define gobernanza de la siguiente manera:

Gobernanza es la realización de relaciones políticas entre diversos actores involucrados en el proceso de decidir, ejecutar y evaluar decisiones sobre asuntos de interés público, proceso que puede ser caracterizado como un juego de poder, en el cual competencia y cooperación coexisten como reglas posibles; y que incluye instituciones tanto formales como informales. (Wittingham, 2010, p 222).

De esta forma se entiende que gobernanza es la acción específica de intervenir en las políticas públicas con todos los actores sociales para cooperar en la estabilización de la mejora de los asuntos públicos.

Desde una concepción más actualizada, pero con una relación directa con la Educación Superior (ES) Labraña et al. (2023) declaran que existen dos elementos involucrados en la gobernanza, en primer lugar, se centra en la responsabilidad del Estado, quien se erige como regulador de todas las actividades desarrolladas por la Educación Superior en adelante ES, dado que ven a los centros universitarios como un bien común y público para el desarrollo del conocimiento. En segundo lugar, describen a una gobernanza centrada en la academia “adquiriendo relevancia central la libertad de docencia e investigación y el compromiso con la generación de conocimiento” (Labraña et al., 2023, p 518). En tercer lugar, se admite a la gobernanza centrada en el mercado, como factor de financiación de las investigaciones académicas, dado que importa potenciar los servicios académicos como emprendimiento.

Educación Superior

Comprender los procesos formativos de la ES requiere conocer las posibilidades que ofrecen en su trayectoria formativa en los niveles de formación técnica superior, en el cual se preparan a los egresados para obtener competencias laborales, además de carreras de pregrado cuyo objeto es formar a los estudiantes en habilidades profesionales complejas, Con relación a los estudios de postgrado, desde el magisterio se les prepara para el desarrollo de la investigación, en los magister profesionalizantes se busca fortalecer las habilidades de la profesión misma, en tanto los estudios de doctorado potencian las habilidades avanzadas en investigación para la generación de nuevo conocimiento (Sistema de Información de Tendencias Educativas [SITEAI], 2019), es así como ha evolucionado este nivel superior de educación en centros de formación técnica y universidades.

En la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998) se realizaron análisis y discusiones sobre cómo desarrollar y definir a la Educación Superior (ES), es así como expresan que:

La educación superior comprende “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel post-secundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior” (IESALC/UNESCO, 1998, p. 11).

En consecuencia, la ES constituye la forma de generar movilidad social mediante la especialización en las distintas áreas del conocimiento, de este modo se logra establecer nuevos procesos de desarrollo económico y político en la comunidad, al desplegar el capitalismo académico, lo que implica una integración de las universidades, desarrolladoras de investigación, con las empresas (Etzkowitz y Zhou, 2017), que buscan el nuevo conocimiento producido por las instituciones de la ES (Münch, 2014), de este modo se activa una relación económica desde el incremento del conocimiento, donde la ES origina productos y servicios, además, de genera patentes los que se comercializan en el mercado y la universidad se plantea como una unidad emprendedora, que aporta al desarrollo de políticas públicas y a una nueva economía que se asocia a las redes de poder y del saber (Kehm, 2014; Keim, 2014; Brunner, et al., 2019).

Equidad de Género en la Educación Superior

La ES en su evolución como institución formadora de capital cultural y desarrolladora de conocimiento, debe lograr integrar a toda persona respetando sus condición de género y darle las mismas oportunidades sin exclusión (Buquet, 2011) por tanto, es relevante que se considere la equidad de género en las relaciones entre docente/estudiante, entre estudiante/ estudiante, Desde esta premisa , es que se aborda la importancia de integrar la equidad de género como una política en las instituciones de ES, con ello se logrará la integración y transversalidad de hombres y mujeres, en las mismas condiciones, para el desarrollo del conocimiento, la investigación y la innovación (Baute, et al., 2017).

Se entiende por Equidad de Género la condición que aporta la justicia social, donde se busca hacer prevalecer las mismas oportunidades para estudiar, trabajar y recibir un salario justo para hombres, mujeres y diversidades sexuales, sin discriminación de ninguna índole. Todos, todas y todes deben ser respetados en sus derechos y dignidad de persona (Winfield, et al., 2017).

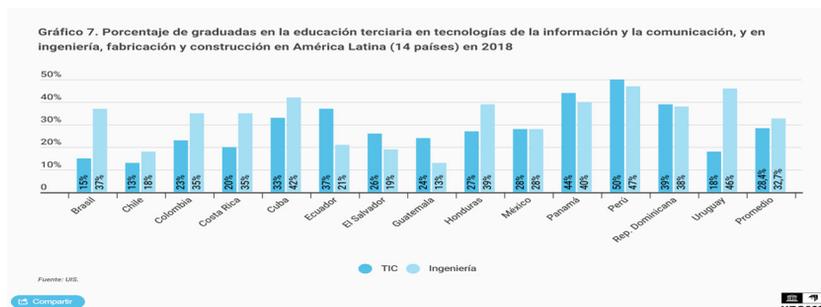
La sociedad tiene la responsabilidad de crear espacios seguros para la integridad personal de todos los sujetos sin distinción de clase, raza y color: “La equidad de género implica la igualdad de oportunidades y condiciones para todo ser humano, para su pleno desarrollo; responde a los derechos universales (Winfield et al., 2017: 186). Por tanto, es relevante desde la Educación Superior promover valores de justicia expresados en acciones y comportamientos de valoración y respeto por el otro, en cuanto persona. Al valorar a las personas en su ser, sin sesgos de género es posible avanzar hacia una sociedad justa, inclusiva y diversa en perspectiva de género (Mendoza-Mendoza y Sanhueza, 2018).

Es importante desde la Educación Superior trabajar la equidad de género para prevenir conductas sociales de violencia, exclusión y desigualdades (Rodríguez, 2020). Se necesita abordar una pedagogía que situé a los/as estudiantes en una nueva visión de mundo, participativa, igualitaria, sostenible y respetuosa de los derechos humanos, para ello se requiere un cambio en la forma de educar (Varela, 2020; Marañón, 2018). En la medida que los/as educadoras/res asuman consciencia de su rol formador en la educación superior respecto a la equidad de género, de este modo se logrará deconstruir un paradigma que ha sido continuador de sesgos de género (González y Rodríguez, 2020).

La incorporación de la mujer en la formación universitaria ha fomentado la necesidad de establecer políticas en la ES que permitan oportuni-

dades de desarrollo equitativo y de igualdad en las condiciones socioeducativas, evitando los sesgos de género (Macías-Ordóñez, 2019), dado que, no se legitima a las mujeres en carreras que no desarrollen competencias de cuidado (Mora y Pujal, 2009), como es el caso de las carreras de STEM e ingeniería. SITEAL (2022) aporta datos de cómo las mujeres van en aumento en el egreso de las carreras que desarrollan competencias de provisión (Mora y Pujal, 2009), como se evidencia en el gráfico 1, donde se aprecia que, en promedio en América Latina en el año 2018, el 28,4% de los estudiantes son mujeres en Carreras STEM y el 32,7% son mujeres en las carreras de ingeniería, Chile se ubica bajo el promedio, Panamá y Perú, superan el promedio con más mujeres egresadas, pero aún es bajo el número de mujeres que egresan de carreras reconocidas socialmente como masculinas.

Gráfico 1. Porcentaje de mujeres graduadas en la educación terciaria en áreas STEM e Ingeniería.



Fuente: SITEAL,2022:11. Porcentaje de graduadas en la educación terciaria en tecnologías de la información y la comunicación, y en ingeniería, fabricación y construcción en América Latina (14 países) en 2018.

Metodología

Se realizó un estudio con enfoque cualitativo con diseño de análisis documental, el cual se define como: “el análisis de la información es una herramienta cognitiva fundamental para desbrozar los contenidos relevantes, así como para utilizar exitosa y eficientemente el conocimiento disponible” (Peña, 2022:7), lo que implicó indagar sobre leyes chilenas referidas a la equidad de género en ES, publicadas en la Biblioteca del Congreso Nacional (BCN), las leyes analizadas son presentadas en la tabla 1.

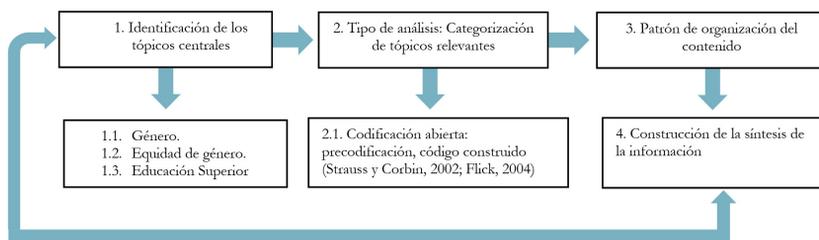
Tabla 1. Leyes chilenas sobre Educación Superior y Género

Ley	Descripción
20.820/2015	Crea Ministerio de la Mujer y equidad de género y modifica ley N° 19.553. Art. 2: La equidad de género comprende el trato idéntico o diferenciado entre hombres y mujeres que resulta en una total ausencia de cualquier forma de discriminación arbitraria contra las mujeres por ser tales, en lo que respecta al goce y ejercicio de todos sus derechos humanos.
21.091/2018	Crea un Sistema de Educación Superior, que estará integrado por las instituciones de educación superior y por un conjunto de organismos y servicios públicos con competencia en dicho ámbito. En este marco, se crea la Subsecretaría de Educación Superior, como un órgano administrativo de colaboración directa del Ministro de Educación en la elaboración, coordinación, ejecución y evaluación de las políticas para la educación superior, tanto en el ámbito universitario como en el técnico profesional.
21094/2018	Establece un marco jurídico que permita a las Universidades del Estado fortalecer sus estándares de calidad académica y de gestión institucional, y que contribuyan de forma permanente en el desarrollo integral del país.
21.120/2018	Reconoce y da protección al derecho y a la identidad de género es. El objetivo de esta ley es permitir el cambio de nombre y sexo registral de una persona, cuando dicha partida no se corresponda o no sea congruente con su identidad de género.
21.369/2021	Regula el acoso sexual, la violencia y discriminación de género en las entidades de educación superior.

Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], Chile, 2023.
[En línea] <https://www.bcn.cl/portal>

Para desarrollar el análisis de la información contenida en las leyes se aplicó la estructura sintético-analítica elaborada por Peña, 2022, la cual fue adaptada para el presente estudio exponiéndose en la figura 1.

Figura 1. Estructura analítica para el estudio de las leyes.



Fuente: Elaboración propia.

El objetivo del estudio es determinar los componentes de las leyes referidas a género, equidad de género y educación superior, estableciendo relaciones entre ellas y diferenciando sus contenidos centrales.

Resultados

Con base en el desarrollo analítico de las leyes referidas a la Educación Superior y Género, se estableció el patrón de análisis (Fig. 1), con el cual se identifican las temáticas centrales de cada ley, mediante la técnica de codificación abierta, con el fin de establecer los conceptos que se abordan en cada ley y verificar su relación (Strauss y Corbin, 2002; Filck, 2004), de esta forma determinar los aportes de la política pública en materia de Educación Superior y Género.

1. Análisis documental sobre las políticas públicas en materia de Educación Superior y Género.

En el análisis se identificaron las ideas principales reconocido como pre-codificación y luego se señalan los códigos construidos en el texto de la ley, para una mejor comprensión del estudio se enuncian los conceptos de pre-codificación y códigos construidos: “La pre-codificación son los códigos o subcategorías que se generan gracias a la subjetividad inductiva del investigador” (Bonilla-García y López-Suárez, 2016, p. 308). Mientras que los códigos construidos “son los conceptos prestados de las publicaciones de la Ciencia Social” (Flick, 2004, p. 195).

En relación con la técnica de codificación abierta se desarrolla el estudio de las leyes, según se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2. Patrón de análisis documental sobre leyes chilenas en materia de Educación Superior y Género. Estructura de codificación abierta

Leyes analizadas	Idea principal (pre-codificación)	Codificación (códigos contruidos)	Construcción de síntesis de la información
Ley 20.820/2015	Equidad de género	<p>“La equidad de género comprende el trato idéntico o diferenciado entre hombres y mujeres que resulta en una total ausencia de cualquier forma de discriminación arbitraria contra las mujeres por ser tales”.</p> <p>“medidas especiales con pertinencia cultural, destinadas a favorecer la igualdad de derechos y de oportunidades entre hombres y mujeres, procurando eliminar toda forma de discriminación arbitraria basada en el género...”</p>	<p>Trato sin diferencias entre hombres y mujeres.</p> <p>Favorecer la igualdad de derechos.</p> <p>Ausencia de la discriminación de género a mujeres.</p>
	Ministerio de la Mujer	<p>“Proponer al Presidente o Presidenta de la República políticas, normas, planes y programas orientados a la equidad de género, a la igualdad de derechos y a procurar eliminar toda forma de discriminación arbitraria contra las mujeres.” (Art. 3, letra a)</p> <p>“deberán asegurar el pleno desarrollo y autonomía de las mujeres y la mejora de su posición a fin de garantizarles el goce de sus derechos en igualdad de condiciones y oportunidades con los hombres, su plena participación en la vida laboral, social, económica y cultural del país”. (Art. 3, letra b)</p> <p>“Impulsar, coordinar y evaluar la incorporación de la perspectiva de género en las políticas”. (Art. 3, letra e)</p>	<p>Crear programas que favorezcan la equidad de género.</p> <p>Eliminar las formas de discriminación a mujeres.</p> <p>Asegurar el desarrollo total y autonomía de las mujeres.</p> <p>Asegurar los derechos de las mujeres y la igualdad de oportunidades en la vida laboral, social y económica.</p>

<p>Ley 21.091/2018</p>	<p>Educación Superior</p>	<p>“Establecer un Plan de Coordinación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior”. (Art. 4, letra d). “...promover y difundir entre las instituciones de educación superior buenas prácticas en materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior” (Art. 8, letra c). “Las instituciones de educación superior deberán acreditarse en las dimensiones de docencia y resultados del proceso de formación; gestión estratégica y recursos institucionales; aseguramiento interno de la calidad y vinculación con el medio” (Art. 17). “Las universidades deberán, de acuerdo con su proyecto institucional, desarrollar actividades de generación de conocimiento” (Art. 18 N° 5 letra a)</p>	<p>Asegurar la calidad de la educación universitaria y de centros de formación técnica superior. Acreditación de la ES en docencia, recursos institucionales, aseguramiento de la calidad y vinculación con el medio. Deben generar conocimiento.</p>
<p>Ley 21.094/2018</p>	<p>Universidades estatales</p>	<p>“...son instituciones de Educación Superior de carácter estatal, creadas por ley para el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación, creación artística, innovación, extensión, vinculación con el medio y el territorio, con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de la democracia, al desarrollo sustentable e integral del país y al progreso de la sociedad en las diversas áreas del conocimiento” (Art.1). “... tienen como misión cultivar, generar, desarrollar y transmitir el saber superior en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura, por medio de la investigación, la creación, la innovación” (Art. 2) “Los principios que guían el quehacer de las universidades del Estado y que fundamentan el cumplimiento de su misión y de sus funciones son el pluralismo, la laicidad, esto es, el respeto de toda expresión religiosa, la libertad de pensamiento y de expresión; la libertad de cátedra, de investigación y de estudio; la participación, la no discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la valoración y el fomento del mérito, la inclusión, la equidad, la solidaridad, la cooperación, la pertinencia, la transparencia y el acceso al conocimiento” (Art. 5).</p>	<p>Fortalecer la democracia, el desarrollo sustentable del país, en las áreas del conocimiento, a través de la formación que entregan y actividades de investigación, docencia y V° con el M. Deben generar y cultivar el conocimiento. Deben respetar toda expresión de las personas, promover la libertad de investigación, otorgar acceso al conocimiento. Participación en la equidad de género y no discriminación.</p>

<p>Ley 21.120/2018</p>	<p>Derecho a la Identidad de género</p>	<p>“El derecho a la identidad de género consiste en la facultad de toda persona cuya identidad de género no coincida con su sexo y nombre registral, de solicitar la rectificación de éstos” (Art.1). “Para efectos de esta ley, se entenderá por identidad de género la convicción personal e interna de ser hombre o mujer, tal como la persona se percibe a sí misma, la cual puede corresponder o no con el sexo y nombre verificados en el acta de inscripción del nacimiento” (Art. 1). “El objeto de esta ley es regular los procedimientos para acceder a la rectificación de la partida de nacimiento de una persona en lo relativo a su sexo y nombre, ante el órgano administrativo o judicial respectivo”. (Art. 2). “Toda persona tiene derecho a ser reconocida e identificada conforme a su identidad de género, una vez realizada la rectificación que regula esta ley” (Art. 3). “Principio de la no discriminación arbitraria: los órganos del Estado garantizarán que, en el ejercicio del derecho a la identidad de género, ninguna persona sea afectada por distinciones, exclusiones o restricciones que carezcan de justificación razonable” (Art.5 letra b).</p>	<p>Reconocer el derecho de toda persona a ser reconocida legalmente por el género que personalmente tiene la convicción de ser, independiente de su sexo al nacer. La ley regula los procedimientos para que la persona que lo requiera necesita realizar su solicitud de rectificar su género con la partida de nacimiento. El estado garantiza que ninguna persona se vea afectada por exclusiones ante la solicitud de rectificación del género.</p>
-------------------------------	---	--	---

<p>Ley 21.369/2021</p>	<p>Acoso sexual Discriminación de género Violencia</p>	<p>“El objetivo de la presente ley es promover políticas integrales orientadas a prevenir, investigar, sancionar y erradicar el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género, y proteger y reparar a las víctimas en el ámbito de la educación superior” (Art.1).</p> <p>“Constituye acoso sexual cualquier acción o conducta de naturaleza o connotación sexual, sea verbal, no verbal, física, presencial, virtual o telemática, no deseada o no consentida por la persona que la recibe, que atente contra la dignidad de una persona, la igualdad de derechos, su libertad o integridad física, sexual, psíquica, emocional, o que cree un entorno intimidatorio, hostil o humillante, o que pueda amenazar, perjudicar o incidir en sus oportunidades, condiciones materiales o rendimiento laboral o académico” (Art. 2).</p> <p>“La potestad de las instituciones de educación superior de investigar y sancionar de conformidad con esta ley se extenderá a los hechos o situaciones que se enmarquen en actividades organizadas o desarrolladas por instituciones de educación superior o por personas vinculadas a ellas” (Art. 2).</p> <p>“deberán contar con una política integral contra el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género, que contendrá un modelo de prevención y un modelo de sanción de dichas conductas, construido con la participación de todos los estamentos existentes en su interior” (Art. 3).</p> <p>“El modelo de investigación y sanción del acoso sexual, la violencia y la discriminación de género y de protección y reparación a las víctimas, deberá contemplar: ...Procedimientos especiales de denuncia, investigación y determinación del acoso sexual, violencia y discriminación de género basados en las normas del debido proceso, y en los principios de proporcionalidad, igualdad, protección de las víctimas y prohibición de revictimización” (Art. 6 letra a).</p>	<p>Busca generar ambientes seguros en la ES.</p> <p>Los de acoso sexual, discriminación y violencia deben ser sancionados por la entidad de ES, entendiéndose que sin realizados o afectadas personas que tengan calidad de estudiantes, académicos, personal administrativo.</p> <p>Cada institución de la ES debe contar con una política interna que determine los procedimientos a seguir en caso de acoso sexual.</p> <p>El modelo de prevención debe investigar, sancionar al agresor y prestar reparación a las víctimas.</p>
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

La estructura analítica de las leyes permite comprender el contenido de la actual Política Pública en Chile, haciendo referencia a la ES, constituidas por universidades, institutos superiores, centros de formación técnica y academias, quienes tienen por misión otorgar una educación de calidad y de excelencia, para ello deben aportar con acciones que permitan el desarrollo de conocimiento, sin hacer discriminación ni exclusiones de género alguna.

Se enfatiza la existencia de la Equidad de Género como componente de beneficio a las mujeres, quienes deben contar con las mismas oportunidades que los hombres para alcanzar su desarrollo profesional, social y económico establecido en las leyes analizadas. Asimismo, las entidades de la ES son responsables de generar espacios seguros para todas las personas en la realización de actividades académicas, de investigación y de vinculación con el medio, además de incluir la perspectiva de género en sus actividades. Su cometido es generar programas, planes y protocolos para evitar el acoso sexual, discriminación de género y violencia al interior y exterior de sus instituciones, si dichos hechos ocurren deben investigar, sancionar a los acosadores, como también, brindar apoyo y restitución a las víctimas.

Las relaciones en cada ley es que la ES tiene por objetivo velar por el aseguramiento de la calidad educativa, la prevención de delitos de acoso sexual, discriminación de género y violencia para el recto cumplimiento de sus responsabilidades.

Discusión y conclusión

El Estado de Chile ha generado Políticas Públicas sobre Equidad de género y Educación Superior a partir del año 2015, promulgó y actualizó 3 leyes en relación a la temática del presente estudio en el año 2018 y el año 2021, promulga la ley de acoso sexual, discriminación y violencia en la educación Superior, su interés por desarrollar una política de Estado en materia de género se observa en las leyes que son objeto de análisis de este artículo.

La gobernanza en Educación Superior surge como una impronta que busca atender las necesidades públicas y al aporte de servicios a la sociedad (Whittingham, 2010), en relación a desarrollar una formación superior en perspectiva de género, que no discrimine por género y otorgue igualdad de condiciones para el desarrollo del conocimiento, la investigación y la innovación (Keim, 2014; Münch, 2014).

La Equidad de género ha sido planteada en las políticas públicas de Chile como una necesidad y urgencia para generar espacios seguros a todos los involucrados en la Educación Superior, entre ellos académicos, administrativos y estudiantes. Por tanto, es relevante actualizar los protocolos curriculares para incluir la perspectiva de género en la formación inicial de los profesionales (Winfield et al., 2017), hay que añadir los protocolos de cuidado al acoso sexual y la no discriminación de género en un sentido de justicia y valoración de la persona (Mendoza-Mendoza y Sanhueza, 2018).

Los resultados del análisis son coherentes con la literatura consultada por tanto, se concluye que la gobernanza en Educación Superior debe orientarse a desarrollar calidad y excelencia en el desarrollo del conocimiento de investigaciones y de vincular al medio con los procesos académicos, asimismo, hacerse responsable de establecer la equidad de género, estableciendo oportunidades igualitarias para mujeres y hombres, formando en ambos competencias de provisión y cuidado (Mora y Pujal, 2009), para que las mujeres tengan las mismas oportunidades de acceso al trabajo y a asumir responsabilidades en la sociedad civil, aun así no se logran implementar en toda su extensión , ya que aún la Es no logra incorporar la equidad de género es sus instituciones.

Referencias

- Baute Rosales, M., Pérez Payrol, V. B., y Luque Espinoza de los Monteros, M. (2017). Estrategia de equidad de género en el entorno universitario. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 50-57. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n4/rus07417.pdf>
- Bonilla-García, M y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta moebio* 57, 305-315.
doi: 10.4067/S0717554X2016000300006
- Buquet Corleto, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33 (spe), 211-225. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>
- Brunner, J. J., Labraña, J. R., Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e33, 1-13. doi:10.24320/redie.2019.21.e33.3181

- Etzkowitz, H. y Zhou, C. (2017). Hélice Tríplice: Inovação e empreendedorismo universidade-indústriagobierno [Triple hélice: innovación y emprendimiento universidad-industria-gobierno]. *Estudos Avançados*, 31(90), 23-48. doi:10.1590/s0103-40142017.3190003
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S. L.
- González, E. y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de Género en la Infancia. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria* 36, 125-138. doi: 10.7179/PSRI_2020.3608
- Kehm, B. (2014). Global university rankings – Impacts and unintended side effects. *European Journal of Education*, 49(1), 102-112. doi:10.1111/ejed.12064
- Keim, W. (2014). Conceptualizing circulation of knowledge in the social sciences. En W. Keim et al. (Eds.), *Global knowledge in the social sciences. Made in circulation* (pp. 87-113). Inglaterra: Ashgat
- IESALC/UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *Educación Superior y Sociedad* 9 (2), 3-6 <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>
- Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L. (2023). Hacia una teoría de la gobernanza de la Educación Superior. Análisis de la literatura especializada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 28 (97), 515-533. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2023/04/RMIE_27_WEB.pdf#page=169
- Ley 20.820/2016. Crea el Ministerio de la Mujer y la equidad de género y modifica normas legales que indica. 8 de marzo de 2015. Diario Oficial. <https://bcn.cl/3049y>
- Ley 21.091/2018. Sobre Educación Superior. 11 de mayo de 2018. Diario Oficial. <https://bcn.cl/2mcy1>
- Ley 21.094/2018. Sobre Universidades estatales. 25 de mayo de 2018. Diario oficial. <https://bcn.cl/2f6x8>
- Ley 21.120/2018. Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. 28 de noviembre de 2018. Diario Oficial. <https://bcn.cl/2f8z8>
- Ley 21.369/2021. Regula el acoso sexual, la violencia y discriminación de género en el ámbito de la educación Superior. 30 de agosto de 2021. Diario Oficial. <https://bcn.cl/2rhez>
- Macías-Ordoñez, L. (2019). Equidad de género en la Educación Superior. Marañón. I. (2018). *Educación en el feminismo*. Plataforma Editorial.
- Mendoza-Mendoza, I. y Sanhueza, S. (2018). Percepciones de equidad de género en las/os futuras/os profesoras/es. *Ex aequo*, (37), 129-142. doi:dx.doi.org/10.22355/exaequo.2018.37.09
- Mora, E. y Pujal, M. (2009). Introducción de la perspectiva de género en la

- docencia universitaria. *II Congreso Internacional. Claves para la implicación de los Estudiantes en la Universidad*, UNIVEST. Universidad de Girona. <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/2017/1/210.pdf>
- Münch, R. (2014). *Academic capitalism: Universities in the global struggle for excellence*. Routledge.
- Peña, T. (2022). Etapas del análisis de la información documental. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(3), e340545. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n3e340545>
- Rodríguez, R. (2006). Metodología para el análisis de información orientada al análisis de tendencias en el Web superficial a partir de fuentes no estructuradas.: Parte I. Fundamentos teóricos. *ACI-MED*, 14(6) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S102494352006000600005&lng=es&tlng=es
- Serna de la Garza, J. M. (2010). El concepto de gobernanza. En: Globalización y gobernanza: Las transformaciones del estado y sus implicaciones para el derecho público (pp. 21-51). <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2818/5.pdf>
- SITEAL. (2019). *Educación Superior. Documento de Eje*. Editado por ONU/IIPE-UNESCO. [En línea] https://siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_superior_20190525.pdf
- SITEAL. (2022). *Educación y Género. Documento de Eje*. Editado por IIPE-UNESCO. [En línea] <https://siteal.iipe.unesco.org/eje/pdf/1211>
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Varela, N. (2020). El Tsunami Feminista. *Nueva Sociedad*, 286, 93-106.
- Winfield Reyes, A.; Jiménez Galán, Y. y Topete Barrera, C. (2017) Representaciones mentales y sociales en la equidad de género *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 5 (45), 186- 210
- Whittingham, M. V. (2010). ¿Qué es la gobernanza y para qué sirve? *Expediitio Repositorio Institucional Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano*. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/891>

Sobre las Autoras y Autores

Margarita Aravena-Gaete

ORCID: 0000-0003-3198-83844

Doctora en Planificación e Innovación Educativa por la Universidad de Alcalá. Postdoctoral en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Educación con mención Currículum y Evaluación, Profesor de Estado para la Educación Técnico Profesional. Profesora asociada adjunta de la Universidad Andrés Bello, con experiencia en docencia de pregrado y postgrado en universidades públicas y privadas. Profesora internacional en Iberoamérica. Ex Directora de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Oficina Chile. Áreas de investigación: Autoevaluación Institucional, Evaluación para los Aprendizaje, Lectura y Desarrollo del Pensamiento Superior.

Correo Electrónico: marg.aravena@uandresbello.edu

Mario Martín Bris

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular en la Universidad de Alcalá (Madrid). Asesor y consultor en varios organismos nacionales e internacionales. Director y profesor en programas de Master y Doctorado en Planificación e Innovación Educativa, impartidos en España e Iberoamérica. Miembro de varios comités editoriales, directorios e instituciones en España e Iberoamérica. Autor de más de cien publicaciones libros y artículos sobre Liderazgo, Gestión, Planificación, Participación, Clima de Trabajo, Innovación, Gestión Educativa, Sistemas educativos. Responsable de numerosos Convenios entre la Universidad de Alcalá y otras Universidades e instituciones en América Latina. Director de Relaciones con Iberoamérica de la Universidad de Alcalá los últimos doce años, actualmente Coordinador del Grupo IDE/UAH y Director de la Cátedra Iberoamericana de Educación de la OEI y UAH (Madrid) España.

Correo Electrónico: mario.martin@uah.es.

Alejandro Pérez Carvajal

ORCID: 0000-0002-2536-9088

Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Chile (USACH). Postdoctorado en Universidad de Alcalá. España y Organización de Estados Iberoamericanos. OEI en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación. Postdoctorado en la Universidad de Granada, España en Calidad y Liderazgo para la Educación Superior. Licenciado en Historia y Profesor de Historia y Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV).

Con más de 40 publicaciones en las áreas de educación. Con participación en 5 fondos de investigación. Líneas de investigación: Educación Superior: calidad, liderazgo y competencias pedagógicas para la formación docente; Mecanismos de articulación desde la micropolítica para el sistema escolar.

Correo Electrónico: alejandroperezcarvajal@gmail.com

Carla Elvira Förter Marín

ORCID: 0000-0003-0576-65422

Profesora de la Universidad de Talca, dirige el Departamento de Calidad de la Formación en la Vicerrectoría de Formación de dicha Universidad. Se especializó en Educación a través de un Magíster en Evaluación Educacional y un Doctorado en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Enseña sobre evaluación de aprendizajes en pregrado y postgrado. Investiga sobre prácticas evaluativas en aula, FID, y calidad de la educación superior. Ha participado en comisiones de políticas públicas en Evaluación docente y FID. Editó el libro El poder de la evaluación en aula, Mejores decisiones para promover aprendizajes y es autora de publicaciones internacionales.

Correo Electrónico: carla.forster@utalca.cl

Carlos Alberto Muñoz Sánchez

ORCID: 0000-0003-0251-9052

Postdoctorado en gobernanzas y políticas públicas para la educación OEI-Universidad de Alcalá-España, Doctor en Ciencias de la educación, Magíster en Currículum y Evaluación, Magíster en Gestión y Administración Educacional, Profesor de Enseñanza Media TP, Programador en aplicaciones computacionales, y Postítulo en Gestión y Administración Educacional.

28 años de experiencia en educación. Cargos actuales, Director Programa de Pedagogía en Educación Media para Licenciados UNAB – sede República. Profesor de pre y posgrado UNAB, Integrante comité bioética UNAB. Académico y sinodal de programa doctoral en ciencias de la educación del Centro Universitario CIPUPCARIBE, México, y Jefe de Unidad Técnica establecimiento subvencionado particular.

Correo Electrónico: carlos.munoz@unab.cl

Segundo Sigifredo Muñoz Sánchez

ORCID: 0009-0008-5753-9978

Doctor en Investigación de las Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica del Caribe, México; Magister en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos, Universidad Nacional Andrés Bello; Licenciado en Educación y Profesor de Enseñanza Media, Universidad Nacional Andrés Bello; Ingeniero en Informática y Licenciado en Ciencias de la Información, Universidad de las Américas. Experiencia académica universitaria, en pregrado dictando asignaturas de Gestión, informática educativa, y profesor guía de prácticas profesionales, en las carreras de Educación General Básica, Educación Física y Programa de Pedagogía Enseñanza Media para Licenciados (PEML) jornada vespertina de la Universidad Andrés Bello. En posgrado dictando asignaturas presenciales y online de Informática educativa, electivo avanzado de informática en la evaluación, liderazgo pedagógico para la gestión del cambio y guiando seminario de grado en Magíster de Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos de la Universidad Andrés Bello.

Correo Electrónico: s.muozsanchez@uandresbello.edu

Ángela Patricia Tamayo Pastén

ORCID: 0000-0002-3425-3706

Investigadora en convivencia y género. Fundadora y Directiva de Neurogest centro de entrenamiento en el trabajo con perspectiva de género en materias técnicas. Parte de Equipo Directivo de corporación educacional con proyecto educativo multicultural técnico profesional

Profesora de historia y geografía. Magíster en Curriculum y Evaluación. Universidad de Santiago de Chile. Máster en Planificación y Gestión Educacional de la Universidad de Alcalá y Doctora en Planificación e Innovación Educativa por esa misma universidad. Diplomada en Organización Curricular IUFM Francia. Post doctorado en Educación y Políticas Públicas. OEI-Universidad de Alcalá.

Correo Electrónico: atamayopasten@gmail.com

María Gabriela Huidobro Salazar

Licenciada en humanidades y profesora de enseñanza media, mención en historia, por la Universidad Adolfo Ibáñez y doctora en historia por la pontificia Universidad Católica de Chile. Recibió el premio Miguel Cruchaga de Chile. Recibió el premio Miguel Cruchaga Tocornal, otorgado por la academia Chilena de la Historia, en 2013. Es profesora titular de la Universidad Andrés Bello y es decana de la facultad de Educación y Ciencias Sociales desde el 2015. Investigadora Fondecyt, ha desarrollado investigaciones en torno a los estudios de recepción clásica, la historia de la educación en Chile y la historia de las mujeres.

Correo Electrónico: mhuidobro@unab.cl

Damarys Roy Sadradín

ORCID: 0000-0003-1304-8313

Directora Nacional del Magister en Docencia para la Educación Superior UNAB, Chile. Postdoctora en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación. Universidad Alcalá Madrid y OEI, y Doctora en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba. Magíster en Ciencias de la Educación Superior. Académica e investigadora para la formación inicial docente y en postgrado en programas nacionales e internacionales de Magister y Doctorado. Miembro del grupo de investigación Análisis de la realidad educativa. AREA, Universidad de Granada, España y miembro de la Reb Iberoamérica de prácticas educativas y liderazgo RIPLÉ.

Correo Electrónico: damarys.roy@unab.cl

Eliana Schmitt Bernal

ORCID: 0009-0002-7741-2671

Doctora en Ciencias de la Educación, ISIC México. Postdoctorado en Universidad de Alcalá. España y Organización de Estados Iberoamericanos OEI en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación. Magister en Liderazgo de Gestión y Administración Educacional Universidad Andrés Bello (UNAB). Magíster en Gestión Educacional, Business School Universidad Europea de Madrid. (IEDE). Consultora en Gestión Escolar de Calidad Fundación Chile. Licenciada en Educación y Profesora de Educación General Básica la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Directora Nacional del Magíster en Gestión Pedagógica Curricular y Proyectos Educativos, Académica e Investigadora en la Dirección de Postgrado, Facultad de Educación y Ciencias Sociales UNAB.

Correo Electrónico: eliana.schmitt@unab.cl

Emilio Rodríguez Macayo

ORCID: 0000-0002-1321-2382

Profesor de Educación General Básica con especialización en Educación Especial y Máster en Integración de Personas con Discapacidad por la Universidad de Salamanca, España. Doctorado en Educación Especial por la Universidad Iexpro, México y Postdoctorado en Gobernanza y políticas públicas en educación por alianza Universidad de Alcalá, España y Organización de Estados Iberoamericanos, Oficina Chile. Docente de pregrado y postgrado por más de 15 años. Línea de investigación la Educación Inclusiva en los distintos niveles del sistema educativo. He sido parte de congresos, seminarios y encuentros como comité científico, ponente y participante.

Correo Electrónico: emiliorodriguezmacayo@gmail.com

David Alfredo Ruete Zúñiga

ORCID: 0000-0002-7100-9737

Doctor y Magíster en Tecnologías Multimedia, Ingeniero Civil Electrónico y Licenciado en Ciencias de la Ingeniería. Director de Escuela de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Andrés Bello. Vicepresidente Mesa de Ciencia de Datos del Colegio de Ingenieros de Chile. Área de investigación en Abstracción, Educación, y salud utilizando modelos predictivos basados en algoritmos de inteligencia artificial. Académico posdoctoral de la Cátedra Iberoamericana de Educación OEI/UAH. Académico investigador en proyectos nacionales e internacionales, con una producción en los últimos 5 años de 12 artículos indexados SCOPUS, 5 WoS, 1 LATINDEX, 2 libros y 4 capítulos de libro.

Correo Electrónico: druete@unab.cl

Juan Pablo Catalán Cueto

ORCID: 0000-0003-4702-8839

Semblanza: Juan Pablo Catalán Cueto, Doctor en Educación por la Universidad de Alcalá (Mención Cum Laude), destacado académico con más de 20 años de experiencia. Máster en Educación con especialización en Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa y un Magíster en Liderazgo de Gestión y Administración Educacional. Postdoctorados en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación y Calidad y Liderazgo para la Educación Superior. La línea investigativa se centra en liderazgo pedagógico, gestión curricular e innovación educativa, promoviendo la excelencia y la inclusión en el sistema educativo latinoamericano.

Correo Electrónico: juan.catalan@unab.cl

Karla Lorena Almonacid Barria

ORCID: 0009-0003-9452-0110

Postdoctorada en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación. Doctora en Educación, Planificación e Innovación Educativa. Magister en Ciencias de la Educación Mención Didáctica y Evaluación. Master en Planificación Educativa. Profesora de Lenguaje. Con más de 20 años de experiencia como Asesora Técnica Educativa y Docencia Universitaria.

Correo Electrónico: karlalmonacid@gmail.com

Marco Antonio Peña Molina

ORCID: 0009-0003-0501-6677

Dr. en Planificación e Innovación Educativa de la Universidad de Alcalá, España. Postdoctorado en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación. Magister en Educación. Profesor de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Psicólogo graduado en la Universidad San Sebastián. Ha realizado pasantías en la Universidad de Liege en Bélgica y actualmente es Jefe del Departamento de Desarrollo Docente del Instituto Virginio Gómez y Académico del programa de Magister en Gestión Pedagógica-Curricular y Proyectos Educativos en la Universidad Andrés Bello. Sus áreas de investigación están asociadas a teorías del aprendizaje y la evaluación de competencias.

Correo Electrónico: marcopena1970@gmail.com

María Isabel González Lagos

ORCID:0000-0002-7871-9811

Profesional de la educación superior con amplia experiencia en docencia, investigación, gestión académica y diseño curricular. Mi trayectoria se ha centrado en la innovación educativa, el aseguramiento de la calidad y el fortalecimiento del desarrollo docente. He participado en proyectos de rediseño curricular, implementación de modalidades online y evaluación institucional. Mis habilidades en comunicación, trabajo en equipo y resolución de problemas me permiten liderar iniciativas y lograr resultados en entornos dinámicos. Soy una apasionada de la educación y busco constantemente oportunidades para contribuir al crecimiento de las instituciones.

Correo Electrónico: isagonzalez67@gmail.com

Miguel Vera-Sánchez

ORCID: 0009-0004-5971-8428

Director del Magíster de la Universidad Viña del Mar, Postdoctor en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación. Universidad Alcalá Madrid y OEI, Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Gestión, Ingeniero Comercial, Licenciado en Ciencias de la Administración, diplomado en Innovación en el Liderazgo Educativo. Especialización en gestión educacional, planificación estratégica, proyectos educativos, aseguramiento de la calidad.

Correo Electrónico: mvera@uvm.cl

Tulio Ricardo Barrios Bulling

ORCID: 0000-0002-6167-5592

Post Doctorado en Educación por la Universidad de Alcalá de Henares y es Doctor en Educación por el Warnborough College de Irlanda.

Durante su carrera ha ocupado diferentes altos cargos directivos. Actualmente se desempeña como Rector del Colegio Universitario Antonio Rendic, colaborando también con la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello. Entre sus intereses destacan el liderazgo, la gestión educativa, las estrategias innovadoras de enseñanza y las formas alternativas de evaluación educacional. Es consejero del Warnborough College UK y coeditor de la revista International Journal of Technical and Vocational Education (IJTVE).

Correo Electrónico: tbarrios@warnborough.edu

Maribel del Socorro Duriez González

ORCID: 0000-0001-5810-5698

Doctora en Educación y Magister en Administración Universitaria por la Universidad de Costa Rica. Especialista en Autoevaluación de Carreras y Entornos Virtuales de Aprendizaje. Licenciada en Física y en Administración Educativa. Catedrática universitaria por 36 años. En el campo de evaluación y acreditación, tiene 27 años de experiencia, siendo vicepresidente del Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA) y de la Agencia Centroamericana de Posgrados (ACAP), entre otros. Ha realizado investigaciones con IESALC-UNESCO y CINDA de Chile.

Actualmente, es presidente del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) Nicaragua y miembro del Comité Ejecutivo de RIACE

Correo Electrónico: mduriezg@gmail.com

Francisco Gárate Vergara

ORCID: 0000-0002-4295-8255

Postdoctor en Gobernanza y Políticas Públicas en para la Educación. Doctor en Planificación e Innovación Educativa. Máster y Magíster en Gestión Educacional. Máster en Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa. Director de Excelencia CPEIP - MINEDUC. Profesor de Educación Media en Historia y Geografía. Coordinador Educación y Cultura de la Organización Estados Iberoamericanos OEI – Chile. Desempeño en gestión y docencia de distintos niveles de enseñanza escolar.

Investigador en Centro de Investigación Iberoamericano en Educación (CIEDUC). Miembro Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA). Académico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad Andrés Bello.

Correo Electrónico: fjgaratevergara@gmail.com

Cecilia Alejandra Marambio Carrasco

ORCID: 0000-0003-1608-4088

Postdoctorado en Gobernanza y Política Pública en Educación, Cátedra OEI-Universidad de Alcalá. Doctora en Educación de la Universidad de Alcalá. Máster Universitario en Didáctica de las Matemáticas en Educación Infantil y Primaria, UNIR. Máster en Educación: Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa, Universidad de Alcalá. Magister en Educación mención Gestión Educacional Universidad Santiago de Chile. Diplomada en Ética de la Investigación Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de Educación General Básica, U de Tarapacá.

Académica Investigadora y profesora asociada de la Universidad Andrés Bello. Directora del Centro de Investigación Iberoamericano de Educación CIEDUC.

Correo electrónico: cecilia.marambio@unab.cl

GOBERNANZA Y POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACION EN EL CONTEXTO CHILENO

Este libro se origina del programa postdoctoral Gobernanza y Políticas Públicas en la Educación Superior versión 2022-2023 de la Universidad de Alcalá de España (UAH) con la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI).

Este libro integra quince capítulos, son escritos por las investigadoras y los investigadores, siendo el resultado de parte de sus investigaciones trabajadas en el programa. Quienes desean plasmar sus experiencias y estudios asociados con los tópicos sobre gobernanza y políticas públicas.



Universidad
de Alcalá



CÁTEDRA
IBEROAMERICANA
DE EDUCACIÓN
OEI - UAH

OEI 75

www.ariadnaediciones.cl



9 789566 276401