Universidad de Valparaíso
CHILE
Centro de Desarrollo Docente

Experiencias en Educación Superior

LA INNOVACIÓN CURRICULAR

Derecho
Medicina
Odontología
Tics
Trabajo Social
Psicología
Nutrición y Dietética
Química y Farmacia
Ing.Civil Informática
Ing.Civil Industrial
Ing.Civil Oceánica
Ing. en Construcción
Ing.Civil
Ing.Ambiental
Ing.Civil Biomédica
Lic. en Física con mención en Astronomía
Lic. en Ciencias con mención en Biología
Matemática
Meteorología
Música
Pedagogía en Filosofía
Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales
Sociología
Biología Marina
Ed. Parvularia
Enfermería
Fonoaudiología
Kinesiología
Tecnología Médica
Obstetricia y Puericultura
Arquitectura
Diseño
Actuación Teatral
Gestión Turística y Cultural
Diseño
Ad. Pública
Ad. de negocios internacionales
Ad. Hotelera y Gastronómica
Ing.Comercial
Socioeconomía

Gobierno de Chile
www.gob.cl
Universidad de Valparaíso EDITORIAL
MECESUP

Universidad de Valparaíso
Dirección Académica
Avenida Errázuriz 1834 Valparaíso. Chile
Fono: (56-32) 2507000

Experiencias en Educación Superior
"La Innovación Curricular"

© **Capítulo 1:** Eva Madrid Aris, Manuel Barros Monge, Mario Parada Lezcano y José Vicente Lafuente Sánchez
© **Capítulo 2:** Violeta Acuña Collado
© **Capítulo 3:** Claudia Calderón Flandez, Paula Jiménez Quinteros y Andrea Flanagan Bórquez
© **Capítulo 4**: Patricia Castañeda Meneses, Ketty Cazorla Becerra y Jemina Fernández Hormaechea
© **Capítulo 5:** Ricardo Saavedra Alvarado
© **Capítulo 6:** Sebastián Lepe Báez

Inscripción N°: 216. 058.
Derechos Reservados.
noviembre de 2012
I.S.B.N 978-956-214-104-8
Primera Edición, noviembre de 2012

Producción y Diseño Gráfico: Stephany Bailey Bergamin
Coordinación y Editor: Claudio Agüero San Juan
Impreso: Gráfica LOM. Impreso en Chile.

Centro de Desarrollo Docente
Yungay 1731. Edificio Soria 3°piso, Of 304
Valparaíso. Chile (56-32) 2995561.
http://cdd.uv.cl

Universidad de Valparaíso
CHILE
Centro de Desarrollo Docente

Experiencias en Educación Superior

La Innovación Curricular

MECESUP2

INDICE

Presentación |9

Capítulo 1 |14

"Innovando en la enseñanza de la Medicina para formar a los profesionales del futuro"
Eva Madrid Aris, Manuel Barros Monge, Mario Parada Lezcano y José Vicente Lafuente Sánchez

Capítulo 2 |39

"Proceso participativo de la innovación curricular de la carrera de Odontología"
Violeta Acuña Collado, Rodrigo Bahamondes Madrid, Mariela Quiroz Díaz, Rodrigo Fuentes Cortés, Luisa Torrijos Martínez y María Paz Morán Herrera

Capítulo 3 |57

"Proyecciones de la reflexión pedagógica en Educación Superior a partir de la observación de experiencias internacionales en centros de excelencia docente"
Claudia Calderón Flandez, Paula Jiménez Quinteros y Andrea Flanagan Bórquez

Capítulo 4 |83

"Proceso de innovación curricular plan de estudios 08876/2009 Escuela de Trabajo Social de la Universidad Valparaíso"
Patricia Castañeda Meneses, Kelly Cazuria Becerra y Jemina Fernández Hormaechea

Capítulo 5 |103

"Notas sobre el proceso de innovación curricular de la Escuela de Derecho de la Universidad de Valparaíso"
Ricardo Seavedra Alvarado

Capítulo 6 |127

"Sistematización e implantación de un entorno virtual de aprendizaje como herramienta complementaria que coadyuve a la formación de los estudiantes de la UV"
Sebastián Lepe Báez

PRESENTACIÓN

La Universidad de Valparaíso se ha preocupado sostenidamente de renovar sus prácticas académicas y docentes, actuando de acuerdo a valores educativos que le permiten lograr la excelencia en el desarrollo de los talentos de todos sus estudiantes. Una prueba de ello es el presente libro, el cual que es una obra elaborada por académicos de diversas carreras de la institución, quienes han reflexionado sobre los procesos de innovación curricular que se han ejecutado en sus propias unidades académicas.

Hoy, las instituciones de educación superior chilenas se encuentran ante el desafío de repensar sus procesos formativos y adaptar sus prácticas cotidianas a las transformaciones sociales y productivas de una sociedad compleja y cambiante. Así, los procesos de innovación curricular de los programas de pregrado que ha financiado el programa MECESUP del Ministerio de Educación de Chile han permitido actualizar y dinamizar los planes de estudio de muchas carreras de la Universidad de Valparaíso configurando perfiles de titulación que satisfacen las crecientes exigencias de un mundo socialmente complejo.

La promoción de aprendizajes es una empresa compartida por profesores, directivos y por los propios estudiantes: todos formamos una comunidad que debe colaborar en la tarea de formar profesionales humanos y libres para vivir, buscar y decir la verdad. Los programas de estudio son, entonces, instancias que no deben concentrarse únicamente en el dominio de determinados conocimientos o capacidades consideradas como esenciales para un área de experticia profesional, sino que también deben propiciar las condiciones necesarias para que los estudiantes autorregulen su aprendizaje, desarrollen una visión crítica sobre su entorno socio-cultural y tomen conciencia de los problemas deontológicos de su profesión.

Las palabras tienen poco sentido si no están vinculadas a la acción. El presente libro combina ambas dimensiones. Los textos que lo componen provienen de académicos de la universidad que han participado activamente de procesos de innovación y cubren las diversas líneas de desarrollo de casi todos los proyectos MECESUP implementados por la institución. Para invitar a los participantes del presente volumen se usó como criterio la ejecución de proyectos MECESUP en los últimos años. Desafortunadamente, la premura del tiempo y el extraordinario esfuerzo que significó el cierre del año académico recién pasado, impidieron que algunos académicos que ejecutaron algunos de estos proyectos pudieran participar en el presente libro, es el caso, por ejemplo, de las carreras de Diseño, Administración Pública y Obstetricia. A ellos les agradezco su compromiso institucional y disposición a colaborar y les invito a sistematizar su experiencia y publicarla en las próximas iniciativas institucionales. Da inicio al presente libro el artículo de los académicos Eva Madrid Aris, Manuel Barros Monge, Mario Parada Lezcano y José Vicente Lafuente de la carrera de Medicina: "Innovando en la enseñanza

de la Medicina para formar a los profesionales del futuro". El estudio se enmarca en el ámbito del proyecto MECESUP UVA 0813 y analiza el proceso de diseño e implementación del plan de estudios de la carrera. Este plan pone el acento en el desarrollo de las 'competencias profesionales' y adaptó los métodos de docencia y las herramientas de evaluación para dar respuesta al nuevo escenario de desempeño profesional de los médicos, quienes han debido modificar algunas de sus prácticas para adecuarse a los avances tecnológicos y a las nuevas exigencias de pacientes más y mejor informados.

Sigue en el volumen el artículo "Proceso participativo de la innovación curricular de la carrera de Odontología" de la académica Violeta Acuña Collado de la carrera de Odontología. El estudio se circunscribe en el proyecto MECESUP UVA 0812. Como lo señala su autora, el texto da cuenta de la realización del proceso de innovación del plan de estudios del Cirujano Dentista, y expone sus principales logros y las dificultades que se enfrentaron. Asimismo, revisa cómo a propósito de la renovación del plan de estudios, el equipo de trabajo procuró incentivar la participación de los todos los actores de la Escuela de Odontología, de manera tal, de asegurar no solo el rediseño curricular sino también la consolidación de un cambio profundo en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Por su parte, las académicas Claudia Calderón Flandez, Paula Jiménez Quinteros y Andrea Flanagan Bórquez de la carrera de Psicología, en el artículo "Proyecciones de la reflexión pedagógica en Educación Superior a partir de la observación de experiencias internacionales en centros de excelencia docente", tratan una dimensión específica del proyecto MECESUP ULS 0601. En efecto, la contribución expone de modo pormenorizado el concepto de Scholarship of Teaching y proyecta cómo las visitas de los académicos de la carrera a centros de excelencia docente como el CALT del la Monash University (Australia) y el OISE de la University of Toronto (Canadá) pueden permitir desarrollar un modelo de excelencia docente y ajustarlo a la realidad institucional.

Desde la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales participa la carrera de Trabajo Social con el trabajo de las académicas Patricia Castañeda Meneses, Ketty Cazorla Becerra y Jemima Fernández Hormaechea titulado "Proceso de innovación curricular plan de estudios 08876/2009 Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso". Este trabajo sistematiza la experiencia desarrollada en el marco del proyecto MECESUP UCM0401. En él se exponen y analizan los juicios diagnósticos de los estudiantes, del equipo académico, de los profesionales y de instancias laborales en relación a la calidad y pertinencia de la formación profesional ofrecida por la carrera. Todos estos juicios fueron usados como referentes para orientar el proceso de rediseño desarrollado. Además, el texto revisa someramente la propuesta de innovación curricular del plan de estudios 08876/2009, presenta las principales características de la propuesta formativa innovada y las implicancias que el proceso de innovación tuvo para la acreditación de la carrera y para su gestión académica. Por su parte, como integrante de la misma facultad, el académico Ricardo Saavedra Alvarado de la carrera de Derecho, contribuye con

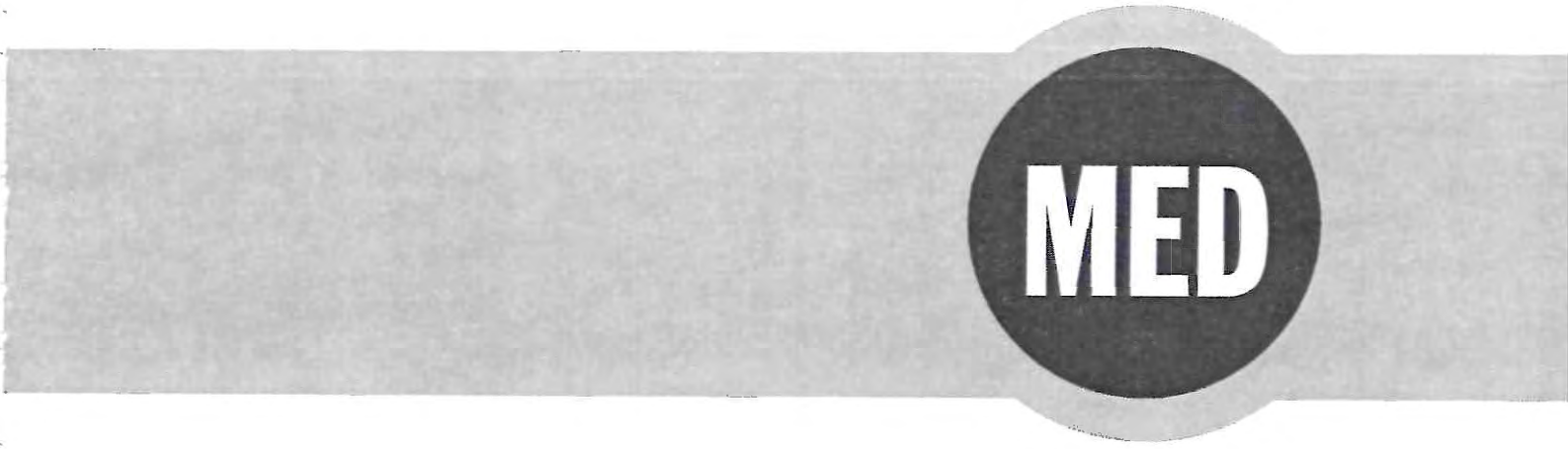
el trabajo titulado "Notas sobre el proceso de innovación curricular de la Escuela de Derecho de la Universidad de Valparaíso" el que se enmarca en el proyecto MECESUP UVA 0707. En esta contribución se revisa el proceso de innovación de la carrera y cómo ella enfrentó el desafío de renovar un plan de estudios en una comunidad profesional tradicionalmente conservadora y reticente a los cambios. Así, el texto expone con detalle cómo se definió el perfil de egreso, cómo se construyó la nueva malla curricular, cómo se reformaron los programas de estudios y cómo se innovó en el sistema de evaluación de los aprendizajes. También el texto da cuenta de las dificultades administrativas y culturales asociadas a la ejecución de la innovación y proyecta las principales tareas que todavía están pendientes para consolidar todo el trabajo realizado.

Finalmente, cierra este volumen el artículo: "Sistematización e implantación de un entorno virtual de aprendizaje como herramienta complementaria que coadyuve a la formación de los estudiantes de la UV" del integrante del Centro de Desarrollo Docente y responsable del programa de Aula Virtual de la Institución Sebastián Lepe Báez. El artículo analiza el impacto y las dificultades de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como medio facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Institución. Así, revisa los principales conceptos asociados al programa Aula Virtual y muestra cómo el trabajo realizado ha permitido una paulatina inserción de las TICs en los procesos académicos institucionales.

El presente libro es el inicio de un medio de comunicación científico con proyección en el tiempo. A él le seguirá una publicación digital sobre los problemas de educación superior que el Centro de Desarrollo Docente (CDD) coordinará y editará. El objetivo es contar, a mediano plazo, con una revista sobre educación superior que cumpla con los estándares de indexación en Scielo. Así, la Dirección de Pregrado de la División Académica, a través del CDD, contribuirá a la discusión académica sobre las principales controversias educativas de nuestros tiempos y mejorará la visibilidad del trabajo de los docentes de la universidad.

Al finalizar, quiero reconocer el trabajo permanente del equipo del Centro de Desarrollo Docente (CDD) de la Universidad de Valparaíso (http://cdd.uv.cl). Su directora, la académica Marina Gravibker Novakosky, ha conseguido conformar un equipo interdisciplinario de profesionales atento a las necesidades que las carreras de la institución demandan al momento de diseñar y ejecutar procesos de mejora curricular. Así, fue este equipo de trabajo el que se ocupó de coordinar y editar el presente volumen. También, el CDD ha sabido llevar a puerto el proyecto MECESUP UV 0701, el cual financió la creación el Centro y, entre otras muchas actividades, la edición e impresión del presente libro.

Alejandro Rodríguez Musso
Director
División Académica
Universidad de Valparaíso



Carrera de Medicina

"Innovando en la enseñanza de la Medicina para formar a los profesionales del futuro"

Estrategia: la malla curricular como motor de cambio

Eva Madrid Aris, Manuel Barrios Monge, Mario Parada Lezcano, José Vicente Lafuente Sánchez

"Innovando en la enseñanza de la Medicina para formar a los profesionales del futuro"

Estrategia: la malla curricular como motor del cambio

Eva Madrid Aris (1), Manuel Barros Monge (2) , Mario Parada Lezcano (3) y José Vicente Lafuente Sánchez (4)

Resumen

El contexto socio-político-cultural de la Educación Médica ha cambiado de manera significativa en las últimas décadas en Chile y el mundo. Los avances culturales y el desarrollo tecnológico han generado cambios de gran envergadura en la sociedad que también han llegado a la práctica y a la enseñanza de la Medicina. Por otra parte, las personas están más informadas, son más exigentes, tienen mayores requerimientos de calidad y demandan servicios con estándares más altos. Adicionalmente, la política pública de salud ha evolucionado hacia el reconocimiento explícito de los derechos de las personas respecto de la atención a sus necesidades de salud-enfermedad, ha ido privilegiando el manejo ambulatorio y, sobre todo, le ha dado mayor importancia a la Atención Primaria de Salud y al modelo de Salud Familiar. Para poder atender a ese "nuevo paciente" en este nuevo entorno, a este nuevo ciudadano con derechos, para dar respuestas adecuadas a esos nuevos retos, la Universidad de Valparaíso diseñó e implementó una profunda innovación curricular.

El nuevo plan de estudios corresponde a los requerimientos que los futuros profesionales médicos deben saber y dominar, es coherente con el perfil de egreso definido, y así debe facilitar el desarrollo de las competencias requeridas en este nuevo entorno. Es decir, se pone el acento en el desarrollo de las "competencias profesionales", y para lograr este objetivo es necesario adaptar los métodos de docencia y las herramientas de evaluación a este nuevo escenario.
El objetivo del presente capítulo es dar a conocer el trabajo desarrollado en la Escuela de Medicina de la Universidad de Valparaíso para implementar y perfeccionar una malla curricular innovadora acorde con los requerimientos de esta sociedad cambiante.

1 Contexto Socio-Académico

La Escuela de Medicina de la Universidad del Valparaíso fue fundada en 1961 como sede de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Fue la primera Escuela de Medicina a nivel nacional en aprobar la "Acreditación Institucional de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP)" en el año 2000.

El perfil de egreso de los Médicos Cirujanos de la Universidad de Valparaíso contempla un nivel académico y profesional de excelencia, con amplia visión de futuro, una sólida base científica, ética, humana y social, con una visión sistémica del ser humano y del concepto de servicio de la profesión. Formados para promover la salud y prevenir la enfermedad en las personas y en las comunidades, sobre la base del conocimiento integral del desarrollo normal del ser humano y de una sociedad sana.

Su quehacer –promocional, preventivo, curativo y rehabilitador- se caracteriza por el diagnóstico oportuno de las patologías, sustentado en el conocimiento médico actualizado, por el tratamiento y/o derivación de los pacientes de la manera más adecuada y oportuna posible.

| Agradecemos la colaboración, los comentarios y el apoyo de la profesora Pilar Ruiz de Gauna y de los profesores Jesús Escanero. Clemente Lobato, Jesus Morán, Claudia Borrero y Sergio Muñoz.

|(1). Eva Madrid Aris
Profesora de la Escuela de Medicina
Universidad de Valparaíso.
(eva.madrid@uv.cl)

|(2). Manuel Barros Monge
Profesor de la Escuela de Medicina de la
Universidad de Valparaíso.
(manuel.barros@uv.cl)

|(3). Mario Parada Lezcano
Profesor de la Escuela de Medicina de la
Universidad de Valparaíso.
(mario.parada@uv.cl)

|(4). Jose Vicente Lafuente Sánchez
Depto. Neurociencias, Universidad del
País Vasco - Euskal Herriko Unibersitatea,
Leioa, Spain.

Fundamenta su acción en su capacidad para considerar y analizar todas las variables propias del médico, del paciente y del entorno que pudieran incidir en tal decisión. En esta labor, tanto en servicios públicos como privados, utiliza los recursos materiales y financieros de manera eficaz y eficiente. Su formación en el método científico le permite demostrar una visión coherente, integral y respetuosa del ser humano como unidad bio-psico-social unívoca y diversa, entregando un trato humano y ético hacia la persona, familia, el equipo de salud y la comunidad.

Las actividades docentes y las reformas curriculares se realizan en un contexto social determinado y en un marco académico concreto más amplio aún que la propia Escuela. Por ello, es pertinente revisar la misión y visión explicitadas por la Universidad de Valparaíso para constatar el grado de coherencia, de alineamiento entre ellas y de ellas con la sociedad en la que están insertas.

Misión: "La Universidad de Valparaíso es una institución estatal, pública y autónoma, fundada en una larga tradición y se plantea como misión generar y difundir el conocimiento, cultivando las ciencias y tecnologías, las humanidades y las artes, a través del desarrollo de docencia de pre-grado, postgrado e investigación, entregando las competencias para formar los graduados, profesionales e investigadores que la sociedad requiere, en un marco de gestión de calidad y compromiso con el desarrollo regional y nacional. Los valores que la inspiran son la participación, la solidaridad, la equidad, la libertad, el pluralismo, el pensamiento crítico y el respeto a la diversidad".

Visión: "La Universidad de Valparaíso, como Universidad estatal aspira a ser una Institución de excelencia en la formación de personas, en la innovación y generación de conocimiento y en su gestión. Pluralista y ampliamente participativa de todos sus estamentos. Vinculada a la realidad de su entorno. Que aporte desde la potenciación de su ubicación en la Región de Valparaíso, al desarrollo regional y nacional. Socialmente responsable. Referente en la Educación Superior en el ámbito nacional e internacional".

En 2011, ha completado su ciclo formativo la primera promoción de alumnos que han cursado la nueva propuesta curricular implementada en 2005 con la ejecución del proyecto MECESUP UVA 0106: "Una estrategia de Educación Médica Integral", que transformó el antiguo curriculum tradicional estructurado en base a disciplinas. El nuevo curriculum es modular, asumió el modelo SPICES de Harden, para operativizar un proceso educativo centrado más en el alumno que en el docente, sustentado fundamentalmente en la utilización de metodologías que promuevan el aprendizaje significativo más que en la acumulación de información, construído mediante la integración de las disciplinas, que incluye materias electivas y alcanza un adecuado equilibrio entre la enseñanza en el hospital y en la comunidad. Para lograr estos objetivos, el plan de estudios fue estructurado en bloques temáticos integrados (bloques curriculares), y orientado a la consecución

competencias generales y especificas, en 6 áreas troncales de enseñanza: Medicina Interna, Cirugía, Pediatría, Obstetricia-Ginecología, Salud Pública y Salud Mental. Además de la incorporación de contenidos temáticos considerados deficitarios (ciencias sociales y humanas) y de la introducción de nuevas metodologías docentes y de evaluación.

Esta reforma fue posteriormente evaluada y optimizada durante los años 2010 y 2011, a través del proyecto MECESUP UVA 0813: "Educación Médica integrada, moderna, flexible y a lo largo de la vida" diseñado para diagnosticar de forma sistemática y proponer correcciones a los problemas detectados durante la implementación de la nueva malla curricular. Se esperaba perfeccionar y flexibilizar la enseñanza, mejorando la integración de los programas de los diferentes bloques curriculares y los métodos de enseñanza y evaluación, con miras a mejorar el logro de las competencias útiles para la práctica de la medicina.

Como resultado de ambos proyectos se espera formar médicos acordes al perfil definido por la unidad académica (conceptuado en relación a los requerimientos de la sociedad y del entorno), esto es, médicos generales, humanistas, éticos, integrales en su formación, capaces de trabajar en equipos inter y multidisciplinarios, que satisfagan las demandas actuales de calidad y seguridad de la atención de salud. Sobre la base de las nuevas metodologías y tecnologías educativas, y en concordancia con la política institucional de la Universidad de Valparaíso, la Escuela de Medicina con este segundo proyecto esperaba consolidar el currículo innovado, alcanzar un cuerpo docente comprometido y capacitado. Se esperaba también reformular todos los programas de bloques curriculares orientándose en cada uno a las competencias necesarias para el ejercicio profesional en una sociedad del conocimiento y con sistemas de evaluación en todos los niveles que fueran coherentes con el modelo propuesto.

En concreto se pretendía:

- Reformular los programas de las asignaturas como una manera de mejorar la integración vertical y horizontal en el plan de estudios, con el propósito de hacerlos más pertinentes y lograr que provean a los estudiantes los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio profesional en una sociedad del conocimiento.

- Fortalecer y potenciar el currículo de la Carrera de Medicina de la Universidad de Valparaíso, para hacerlo más efectivo, considerando las competencias específicas, haciéndolo más flexible, dinámico, e integrado, tomando en cuenta el tiempo real de trabajo de los estudiantes, para poder implementar con éxito metodologías educativas más coherentes con el modelo propuesto y con las necesidades del entorno.

- Incorporar el Sistema de Créditos Transferibles para facilitar la movilidad académica, y optimizar la articulación entre pre y postgrado para promover el aprendizaje para el desarrollo profesional a lo largo de la vida.

- Fortalecer la formación del cuerpo académico en nuevas metodologías de enseñanza - aprendizaje - evaluación, enfocadas a la adquisición de competencias de los alumnos.

- Definir y establecer un modelo de evaluación y seguimiento de resultados de aprendizaje pertinente al nuevo diseño curricular de la carrera de Medicina, en los diferentes niveles de la malla.

- Difundir los resultados para hacerlos replicables en el Sistema de Educación Superior de Chile.

2 Desarrollo

Los ejes organizadores del análisis fueron los tres intereses institucionales explicitados por la Universidad de Valparaíso: programas formulados por competencias, semestralización y la valoración de las materias según el Sistema de Créditos Transferibles (SCT). Posteriormente, se hacen algunas consideraciones sobre la evaluación, elemento clave en toda innovación y de todo proceso de enseñanza-aprendizaje o de toma de decisión. Para acabar con un bloque que aborda los elementos que configuran el curriculum, la malla curricular, los alumnos, los profesores y los entornos físicos.

a. Formulación de competencias

El proyecto UVA 0813, cuyo objetivo era fortalecer y potenciar el currículo de la carrera, para hacerlo más efectivo, flexible, dinámico e integrado, considera el modelo orientado por competencias, y propone una reformulación de los programas de cada bloques curriculares en base a ellas, incluyendo el grado de desarrollo exigible para las diferentes competencias en cada nivel de formación.

La mejora de la redacción de las competencias específicas de un bloque curricular, tanto en la forma como en el fondo, es una tarea constante que requiere de consenso entre los profesores implicados. Algunas pautas para unificar criterios en la formulación y reformulación de las competencias, tanto para las disciplinas teóricas o preclínicas como para las clínicas pueden ser las siguientes:

- Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que cada persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en el desem-

peño de una actividad en situaciones concretas y contextos diversos.

- Cognición hace referencia a la facultad de los seres humanos de procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido y características subjetivas que permiten valorar y considerar ciertos aspectos en detrimento de otros. La cognición esta íntimamente relacionada con conceptos abstractos tales como memoria, percepción, *razonamiento, inteligencia, aprendizaje* y muchos otros que describen numerosas capacidades fundamentalmente intelectuales de los seres humanos.

- Hay competencias que conllevan la realización de un procedimiento, la adquisición de una habilidad, etc. Éstas, una vez identificadas y contrastada su pertinencia son más o menos fáciles de formular; pero luego hay otras más intelectuales, cognitivas, para estas es importante recordar que solo "conocer" en sí mismo no es una competencia, por ello hay que "enriquecerlas" a la hora de formularlas introduciendo verbos como comprender, relacionar (contrastar, explicar) ó aplicar... con ello introducimos elementos para poder observar y evaluar si los datos incorporados son operativos intelectual y/o manualmente. Cuando redactamos las competencias hay que poner comportamientos que pueden ser observados, lo que ayuda a que sean evaluables. Así por ejemplo, conocer, reconocer, etc. no pueden observarse más que poniendo al estudiante ante una situación concreta (identificar, mostrar, describir, etc.). Aún podemos "enriquecer" un poco más esta formulación añadiendo un componente actitudinal: como han de hacerse las cosas... de forma crítica, ética y razonada, dependiendo de cada caso.

La definición de las competencias de cada bloque curricular es un proceso abierto en el que deberían ir avanzando los responsables de cada uno, junto con los responsables de la Secretaría Académica. Se debería ir reformulando y redefiniendo el catálogo de competencias tranversales y específicas que definan el perfil del egresado de la Universidad de Valparaíso. Esto hace que el cuerpo docente se sienta comprometido con dichas competencias. De acuerdo con el contexto socio-académico en el que se encuentra inmersa la Escuela de Medicina, habrán de tenerse en cuenta tanto las 34 competencias transversales declaradas por el proyecto Tuning como las específicas declaradas por la Asociación de Facultades de Medicina de Chile ASOFAMECH o aquellas que se derivan de la identificación y cumplimiento del sistema de garantías explícitas de salud GES-AUGE, así como las explicitadas en el modelo educativo de la Universidad de Valparaíso.

b. Semestralización

La semestralización es una medida de organización académica que per-

sigue flexibilizar el curriculum. Habitualmente es una medida "académica" y no administrativa con los responsables de la Secretaría Académica. La configuración de los cursos académicos sigue siendo anual, ya que pocos centros que hayan incorporado la semestralización académica incluye paralelamente la oferta de una misma materia cada semestre; lo habitual.

Dado el esquema actual en bloques curriculares de la malla curricular de la Escuela de Medicina de la Universidad de Valparaiso, son pocos los bloques anuales que requieren de esta segmentación.

Los equipos docentes de asignaturas anuales han elaborado propuestas de semestralización que contemplan los cambios necesarios preservando la pertinencia y coherencia académica de los programas resultantes.

Todas las medidas de flexibilización de la malla requieren un alto grado de consenso entre los artífices del proceso. Hay implicaciones a nivel organizativo y otras de adecuación de los bloques que requieren incrementar la selección de contenidos, con la dificultad que eso siempre conlleva para los docentes. Para un profesor siempre es difícil renunciar a parte de lo que consideran el cuerpo doctrinal de su área del conocimiento. De ahí la importancia del análisis colectivo de la pertinencia de cada uno de los contenidos en los programas.

c. Créditos Transferibles (SCT)

Los Créditos Transferibles son una medida de tiempo que valora las horas del trabajo real que el alumno dedica a cada materia. La Universidad de Valparaíso adoptó hace unos años el sistema de créditos transferibles de las universidades chilenas. Este sistema define un crédito cada 27 horas de trabajo real del alumno, considerando su dedicación a tareas presenciales y no presenciales, y tiene por objetivo facilitar la movilidad académica entre universidades. La adecuación del curriculum a esta forma de medida es un proceso necesario, dado el contexto nacional e internacional de Chile, así como el Plan Educativo de la Universidad de Valparaíso.

d. Evaluación

Distintas organizaciones ya han definido y validado, numerosos instrumentos para evaluar las competencias. Entre ellas destaca, el Acreditation Council Graduate Medical Education (ACGME)-Outcome Project de EEUU que ha publicado dos excelentes documentos y el General Medical Council que ha editado los planes o tablas de especificaciones de evaluación para las distintas especialidades (blueprint assessment), donde se correlaciona cada competencia con el método idóneo de evaluación.

La relación médico-paciente se basa en un sistema de confianza mutua, y la clave de dicha confianza es la competencia del profesional, la cual debe estar garantizada mediante un sistema de evaluación. Evaluar consiste, en definitiva, en rendir cuentas a la sociedad sobre la calidad de los profesionales formados.

La rendición de cuentas, tiene dos fundamentos esenciales, el legal o normativo, y el moral. El moral está unido a nuestra responsabilidad con la sociedad y la institución, de garantizar las competencias del alumno o residente, y al derecho de este a ser evaluado, a fin de facilitar y mejorar su aprendizaje.

La evaluación es, en sí misma, un proceso que genera información a través de una valoración mediante parámetros de referencia, y esta información se utiliza para formar juicios y tomar decisiones. Las decisiones pueden tener dos objetivos; el finalista para obtener la titulación o certificación, apto o no apto (evaluación sumativa), o bien como un medio de garantizar un aprendizaje de alta calidad (evaluación formativa). La evaluación formativa es el verdadero motor del aprendizaje y la que hay que impulsar en nuestras instituciones.

La evaluación formativa, no consiste en si el alumno X es mejor que el Y, sino si el alumno X es hoy mejor que ayer y si los problemas detectados hoy, se superarán mañana y está alcanzando las competencias del modelo profesional que hemos adoptado.

El diseño de un programa educativo se basa en tres elementos esencia-

- Definición de objetivos y de resultados de aprendizaje, y el diseño del sistema de evaluación.

- Metodologías de aprendizaje.

- Aplicación de un sistema de valoración y evaluación. Se distinguen tres momentos: Un antes (intencionalidad), donde se contempla el entorno social, las competencias que deben desarrollarse, el papel del tutor, del alumno, el de los demás formadores y el de la institución, y donde se planifica el sistema de evaluación; un durante (interacción), que incluye los contextos de formación, el cómo se va a potenciar el aprendizaje en cada uno de los contextos, las tareas específicas conjuntas e individuales, las estrategias metodológicas, y una evaluación continua o formativa; y un después (valoración y evaluación), que incluye la evaluación del aprendizaje (evaluación sumativa) y el control de calidad del proceso formativo (la actuación del tutor, de los agentes formadores, del desarrollo del programa, y de la estructura y organización docente). Los tres momentos deben tener una coherencia interna y estar organizados por años o periódos formativos. Aprendizaje y evaluación son engranajes de la misma maquinaria, que deben funcionar al unísono, para lo cual, es necesario dar un sentido a nuestras acciones formativas, basadas en el modelo de profesional que la institución desea formar, es decir, en sus competencias. Sin definir qué queremos y cómo queremos formar, resulta muy difícil abordar una evaluación formativa y mucho menos una sumativa.

La competencia profesional como un fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la

profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social. La formación basada en competencias se centra en el aprendizaje y no en la enseñanza, en alcanzar objetivos específicos, es decir, en medir resultados de aprendizaje, integrando el saber, saber hacer, saber estar y saber ser y requiere de los estudiantes: Autoaprendizaje, auto-reflexión y auto-evaluación (todo ello documentado y con la supervisión del tutor, para esto el "Portafolio" es una herramienta de trabajo importante). El proceso de aprendizaje, exige: documentar los resultados de aprendizaje, flexibilidad en el programa (individualizado) y una evaluación formativa (retroalimentación). En estas premisas encuentran su fundamento las iniciativas propuestas para hacer una aplicación web que sirva de guía en la confección de los programas de los "bloques curriculares" de forma que estos sean homogéneos, flexibles en su cumplimentación y transparentes, así como un portafolio unificado que sirva como cuaderno de bitácora de los estudios.
En el caso de Medicina, dado el contexto nacional en el que nos desenvolvemos, es relevante la realización de un banco de preguntas testadas, contrastadas y consolidadas. Cuanto más sólido sea éste, más preguntas se incorporarán al examen médico nacional. Este banco es una herramienta fundamental en la consecución de una malla curricular integrada, ya que no existe integración de bloques si no está integrada la evaluación. Las preguntas de elección múltiple pueden ser una buena herramienta para explorar conocimientos integrados y la capacidad de toma de decisiones, ya que requieren a menudo de la integración de conocimientos y habilidades procedenes de diversos campos. La preparación de estas preguntas con el concurso de varios profesionales en su redacción y del trabajo por consenso tanto en su redacción como en su valoración. Por ello este banco no es un mero repositorio, sino una herramienta crucial para avanzar en la consolidación de la malla curricular.

e. La Malla Curricular

Entendemos por "malla curricular", el ordenamiento coherente de las materias que constituyen el cuerpo doctrinal de una carrera en orden a su articulación en el tiempo. El curriculum, en cambio, es el desarrollo de esta malla en unas circunstancias concretas, donde en un espacio y tiempo determinado bajo una normativa concreta profesores y alumnos coinciden. Por ello dentro del curriculum se debe identificar y analizar como aspectos relevantes, los actores (alumnos y profesores) con sus anhelos y expectativas, los condicionantes normativos impuestos por la sociedad que escapan a los actores referidos y las circunstancias del contexto físico donde se desarrolla.

La malla curricular desarrollada en la Escuela de Medicina de la Universidad de Valparaíso tiene un diseño novedoso suponiendo una apuesta decidida por incrementar la integración entre las materias tradicionales, su estructura básica son los bloques curriculares de 1° a 5° y los internados en los dos últimos

años. En este camino se ha conseguido un buen nivel de coordinación vertical y horizontal, aunque solo algunos bloques se acercan al nivel de integración que el diseño teórico persigue. Niveles superiores de integración tienen requerimientos muy elevados de capacitación, dedicación y jerarquización del profesorado, lo que es difícil de alcanzar con los recursos actuales de que dispone la Escuela de Medicina de la Universidad de Valparaíso.

Estos bloques integrados se suceden en el tiempo tanto a nivel teórico como práctico, lo que en el caso de los bloques clínicos, tiene el inconveniente de concentrar un gran número de alumnos en las salas de una especialidad en un momento determinado, con la posibilidad de llegar a colapsar el servicio clínico, e implica una infrautilización de los recursos durante el resto del año académico. Este punto requiere un profundo análisis y toma de decisiones para optimizar el uso de los recursos y de los medios disponibles.

Un aspecto importante a trabajar es el análisis de la coherencia interna y de la progresividad en espiral de la malla curricular, para evitar las repeticiones no coordinadas de los contenidos. Dado el esquema en 7 años del curriculum, es crucial identificar claramente las competencias alcanzadas en los 5 primeros años (correspondientes a la licenciatura) y las que se alcanzan en los dos años restantes (correspondientes al título profesional) para no superponerlas de forma que se reduzca la dedicacion horas/semanas del alumnado que resulta un tanto elevada en el momento actual.

Es importante resaltar que el desarrollo de esta malla curricular ha implicado un gran esfuerzo por parte tanto de los profesores como de los alumnos.

f. Los Alumnos

Dado que esta propuesta intenta desarrollar un curriculum centrado en los alumnos se deben hacer algunas consideraciones sobre ellos: a la Escuela de Medicina de la Universidad de Valparaíso acceden tras una prueba de selección universitaria un reducido grupo de los mejores estudiantes de enseñanzas medias de la zona y algunos pocos de zonas lejanas del país. Generalmente son alumnos de gran calidad humana e intelectual, lo que se traduce en su implicación en las actividades académicas del currículo, las que les proponen los profesores, y las que ellos mismos promueven, con una alta participación en las actividades tales como Centro de Alumnos, sociedad científica, actividades deportivas, musicales y otras. En estas actividades se puede observar no solo su nivel de participación e implicación sino también su soltura en el manejo de conceptos que en ocasiones exceden el ámbito propio de conocimientos del bloque en que se desarrollan. alumnado de la Escuela de Medicina está altamente motivado y dedicado, pero aún se siente un poco constreñido por la malla curricular y por una carga de horas por semana muy elevada, a pesar que le reforma curricular redujo las horas presenciales y asistenciales.

Hay dos puntos a destacar sobre la selección de alumnos:

- Las pruebas de acceso a la Universidad de Valparaíso, como es habitual en la enseñanza pública, son pruebas de alta exigencia de conocimientos. Estas quizás incluso sean útiles para valorar el rendimiento académico y la capacidad de estos muchachos para acomodarse al entorno; desafortunadamente, son herramientas que nos informan poco de las aptitudes para estos estudios y de las actitudes que tomarán ante diferentes cirunstancias. Este tipo de exámenes no consideran aspectos como la vocación, los valores, los intereses pesonales, etc. Además, las actuales pruebas de selección universitaria favorecen a los alumnos de los quintiles más altos de ingreso (en la sede Valparaíso el 67% de los alumnos proviene de colegios privados). Se ha propuesto que usar el "ranking" de rendimiento en sus colegios de origen seleccionaría alumnos motivados y potencialmente valiosos provenientes de colegios municipales, nivelando competencias de ingreso a través de asignaturas complementarias o electivas.

- Un tercio de los alumnos de la Escuela de Medicina de la Universidad de Valparaíso cursan sus estudios en la sede de San Felipe, y por ello es muy importante considerar la realidad de esta sede, con diferencias en los rendimientos de acceso y en el desarrollo del curriculum.

g. El Profesorado

Una planta de profesores profesionalizados es el pilar fundamental sobre el que descansa el desarrollo de un curriculum. La capacitación y dedicación del profesorado es el principal indicador de calidad de una Universidad. El profesorado de la Escuela de Medicina de la Universidad de Valparaíso tiene una buena capacitación, mejor incluso de lo que ellos mismos perciben y refieren; sin embargo, su dedicación es irregular, en muchos casos superpuesta a su apretada agenda asistencial en algún hospital, y, en general, menor de lo aconsejable para hacer posible una coordinación eficaz y una unidad de criterios efectiva.

El grupo de "Coordinadores de Bloques curriculares" esta formado por un colectivo de profesionales muy capaces y cualificados, que en su quehacer diario exceden frecuentemente sus atribuciones, desarrollando tareas administrativas que deberían estar más institucionalizadas. En este punto se debe mencionar la conveniencia de lograr la asunción regular y sistemática, por parte de la unidad, de ciertas tareas que deberían ser institucionales, como por ejemplo la gestión de los centros para la realización de las prácticas clínicas y las comunicaciones a profesores de los bloques. Algunos coordinadores de bloque con buena voluntad las han asumido, a un costo personal importante, y con diferentes grados de uniformidad en las soluciones encontradas. La gestión de los Centros para las prácticas clínicas, por ejemplo, que depende en algunos casos del voluntarismo de los coordinadores, de su capacidad de gestión, de sus contactos, muchas veces

personales, en base a su recorrido profesional y no por su pertenencia estricta a la Universidad. Ello constituye una amenaza real, por cuanto la desvinculación de alguno de ellos a la Universidad de Valparaíso podría poner en riesgo la posibilidad de hacer esas prácticas, y es por ello que la Escuela ha comenzado a asumir institucionalmente estas labores.

La capacitación del profesorado universitario, según los estándares de calidad internacionales y nacionales actuales, ha de ser del máximo nivel académico: esto quiere decir que todo profesor universitario debería tener grado de doctor. Para ello hay que destacar la importancia de incrementar la dedicación a la investigación del profesorado universitario. El profesorado de nuestra Escuela de Medicina tiene una dedicación a investigar en general muy incipiente, y solo en algunas áreas básicas los académicos sienten la necesidad de incorporarla como una parte fundamental de su quehacer universitario. Desarrollar programas de doctorado propios de la Escuela presenta un cierto grado de dificultad, dado lo extremadamente exigente de la regulación del doctorado en Chile. En este punto quizá habría que promover iniciativas de cambio del marco legislativo para actualizar esta regulación haciéndola mas acorde con el contexto internacional. Un objetivo básico de la educación superior en Chile, para sintonizar con los patrones internacionales de calidad, es que todo profesor universitario sea doctor (PhD); aunque no necesariamente por ello deba ser investigador principal o líder de un grupo de investigación. Por ello es deseable que las contrataciones y promociones de académicos en la Escuela de Medicina de la Universidad de Valparaiso estén vinculadas a la tenencia u obtención de un grado académico superior, como propugnan y llevan a cabo las universidades mas destacadas del país. Es en ese contexto académico en el que de forma óptima se lleva a cabo la formación de los graduados universitarios, por ello es uno de los principales indicadores de calidad de cualquier universidad.

En el acceso a los puestos académicos, en los procesos de contratación de profesorado, se valora la formación en educación de una manera incipiente, tan sólo para el ascenso jerárquico se exige un curso de docencia de 20 horas. Quizá fuera relevante incluir en la selección del profesorado una memoria escrita, con presentación y eventualmente defensa oral, en la que el candidato estuviera obligado a incluir algunas reflexiones propias sobre la conceptualización del bloque temático para el que es contratado, su propuesta de planificación docente, etc. Todo ello obligaría a los futuros candidatos a leer algo sobre "Educación Médica" y a elaborar un pensamiento propio al respecto, actuando de dinamizador para que los profesionales busquen la formación que les ponga en las mejores condiciones de superar dichas pruebas.

Una característica del cuerpo académico es la inestabilidad en la contratación y su escasa dedicación a la docencia (más de dos tercios son docentes contratados por 11 horas semanales). Esto puede ser una amenaza para la profesionalización de los docentes, que constituyen un pilar fundamental para el desarrollo de un curriculum. Los incentivos económicos, por modestos que sean,

sirven para estimular y justificar el esfuerzo extra realizado por ellos, y es uno de los aspectos que hay que reconsiderar. El programa de incentivos internos otorgado por la Universidad de Valparaíso a sus profesores (Programa de Resultados Relevantes en investigación), parece una iniciativa interesante que valdría la pena profundizar. Sin embargo, este programa está referido a estándares de investigación internacionales, de forma que queda habitualmente fuera del alcance de los médicos clínicos, con una dedicación asistencial importante, y sin posibilidades de publicar de manera competitiva.

De manera similar, este tipo de programas podría incluir, como ocurrió hace algunos años, un estímulo para aquellos docentes que tengan resultados relevantes en docencia (innovación o gestión académica), o algún otro sistema de reconocimiento que pueda servir de estímulo y de fidelización a este colectivo de profesionales.

En relación a los contenidos de los bloques y a su organización interna, existen criterios heterogéneos entre los diferentes profesores. En general, hay una excesiva dispersión, y muchos profesionales imparten unos pocos temas cada uno, en sus áreas de especialización. Esto se basa en un axioma, si no erróneo, al menos cuestionable, el que "para desarrollar cada tema hay que buscar a un superespecialista en él". Esto que es cierto y deseable en la "Formación Continua" y en la de postgrado y especialización médica, resulta poco adecuado en la formación de "pregrado", presentando algunos efectos deletéreos sobre la unidad, pertinencia, coherencia y homogeneidad del programa, así como sobre las tareas diseñadas para desarrollarlo y evaluarlo. Eso sin contar con la sobrecarga que experimenta el docente superespecialista enseñando conceptos básicos generales a los alumnos de pregrado. Por esto se debe propender a que la mayor parte de los académicos sean médicos generalistas con experiencia y la mayor dedicación horaria posible.

h. La relación de la nueva malla con el profesorado

La Malla Curricular implementada en Valparaíso es de diseño complejo, para desarrollarla se requieren profesionales altamente Capacitados, Jerarquizados y Profesionalizados, lo que sólo puede extraerse del colectivo de profesores con perfil CID (Capaces, Interesados y Disponibles).

La relación de la Malla curricular con los profesionales que la desarrollan también es compleja. El diseño de la malla no sustituye ni compensa la dedicación de los docentes. Hay que procurar que un diseño excesivamente sofisticado no complique la labor de los profesionales, sino más bien al revés, el diseño debe ser un facilitador del complejo trabajo de los académicos, y que su calidad no se vea oscurecida por el marco en el que han de desenvolverse. Estos profesionales requieren de formación específica, sistemática y continuada en el tiempo así como de apoyo institucional para poner en marcha y progresar en el desarrollo de esta malla curricular.

El conductismo versus el constructivismo, como métodos de trabajo plantean dos abordajes radicalmente diferentes a una misma realidad. El uno adiestra a reproducir mientras que el otro lo hace a crear. El uno ofrece una receta frente al otro que invita a cultivar la creatividad, al aprendizaje significativo, la interiorización de los fines y los procesos. El primero te enseña, te pide que lo hagas, y te premia o corrige, trabajando el refuerzo. El otro te lleva a entrar en crisis con tus conocimientos previos y para salir de esa incertidumbre has de construir un nuevo conocimiento. El uno se basa en la acción-reacción y el otro en la tolerancia de la incertidumbre y el pensamiento complejo.

El aprendizaje del conductismo es rápido, pero puede llevar a reproducir los esquemas de generación en generación, el del constructivismo es más lento, requiere más energía pero lleva a cada uno a encontrar su propio camino en su entorno. El conductismo como estrategia de enseñanza-aprendizaje no es suficiente en el contexto de esta nueva malla curricular, en que se requiere de altas dosis de creatividad para solucionar los problemas que se van a ir presentando.

Dado lo novedoso de la nueva malla hay algunos aspectos relevantes a considerar para hacerla más accesible al profesorado. Uno de ellos es la política de socialización de los cambios, sería deseable que éstos se explicaran a todos los actores del proceso, no sólo a los coordinadores, quizá a través de claustros o de forma sectorial para cada bloque, etc. Es importante incidir en la conveniencia de compartir los cambios con todos los actores implicados en el proceso, es decir no solo comunicar también explicar e implicar a todos los actores afectados. Cuidar y fortalecer los canales de comunicación entre los profesores implicados en el desarrollo de una innovación es crucial para la buena marcha de ésta.

Otro aspecto relevante es la generación de herramientas que puedan contribuir a hacer mas transparentes y homogéneos los programas de cada bloque así como las tareas ejecutadas para su desarrollo. Esto se puede conseguir con un "programa" y un "portafolio" online de dichos bloques. La propuesta es generar un "formulario guía" que simplifique por un lado la labor de actualización de los programas de cada bloque y por otra la de controlar que se desarrollan todas las competencias transversales y específicas del perfil del egresado de la Escuela, así como las tareas coincidentes en el tiempo y la carga horaria de los alumnos. Complementariamente, se podría realizar un e-portafolio único para todas las materias de la carrera que facilitaría el seguimiento de la materia vista en cursos anteriores para los profesores de cursos posteriores. Estos profesores tendrían por un lado el programa declarado y por otro los documentos del portafolio, testigos de lo realmente elaborado en los cursos y de la comprensión de los alumnos sobre el tema.

Esta iniciativa permitiría que alumnos y profesores tengan esta información accesible y disponible constantemente on line y además es amigable con el medio ambiente al evitar el imprimir todas las guías y portafolios.

i. La sede San Felipe

La sede San Felipe inició su funcionamiento en Marzo del año 2005, inicialmente con los profesores de Valparaíso que viajaban para dictar las asignaturas de primer y segundo año. Hoy cuenta con un claustro completo de profesores con un arraigado sentimiento de pertenencia a la Universidad Pública y a la sede de San Felipe, lo que constituye un importante motor motivacional de mejora.

Cuando se abre una nueva sede univesitaria es útil e importante desplazar a ella un grupo mínimo de profesionales que cuenten con formación y experiencia, constituyendo una masa crítica que actúe de núcleo dinamizador académico y que forme "escuela". El ejercicio como docente universitario no sólo es repetir lo que uno recibió en su fase de alumno, sino que además requiere de una cierta formación específica. Por otra parte, en la carrera académica de cualquier docente es importante la figura del "maestro" que guía primero, promueve después, y lanza al final la carrera del novel. La programación, el desarrollo y la evaluación se hacen fundamentadas en base a la experiencia de la "escuela" en que uno se ha socializado como docente universitario. Aprender sin un modelo, sin un guía, es una ardua tarea de ensayo – error, útil para algunos autodidactas pero de costos muy elevados para una institución. En la implementación de la sede San Felipe fue extremadamente difícil contar de forma estable con un grupo de profesionales de la enseñanza con experiencia y recorrido suficiente, no sólo en su especialidad, sino también en la cotidianeidad docente para configurar esa "escuela".
En Diciembre del año 2011 se rindió el Examen Unificado Nacional de Conocimientos en Medicina (EUNACOM), el que arrojó un resultado uniforme y con muy buenos puntajes a los alumnos de ambas sedes, sin ningún alumno que lo reprobara.

La Acción Formativa al profesorado desarrollada el 2011

Todo profesional de las Ciencias Biomédicas debe tener una cierta formación como docente, dado que todo médico es un agente de formación en su comunidad según la OMS. Más allá de este planteameinto generalista todo profesional dedicado a la docencia universitaria tiene una serie de etapas que cubrir de formación básica, específica y continua respecto a su faceta de docente universitario.

Durante el año 2011 se llevó a cabo la acción formativa, a través de una plataforma informática dado que los programas de formación de adultos con escasa disponibilidad de tiempo se benefician del uso de las posibilidades que ponen a nuestro alcance las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC´s). Por otro lado el uso del e-learning logró compatibilizar el necesario contacto humano y la comunicación directa, dado que ésta es insustituible en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se optó por esta modalidad ya que los potenciales asistentes a estos módulos son profesionales con escaso tiempo, repartido además de forma muy asíncrona de unos a otros. Cada curso tenía una duración total de 30 días en modalidad aula virtual, y una semana en modalidad presencial. Por

ello se contempló por un lado la distribución de materiales de lectura, por otro la generación de foros o tablones donde poder dejar mensajes, preguntas, comentarios... etc. Para su interrelación con los demás participantes y con el profesor encargado de guiar el proceso. Para la fase presencial se buscaron espacios de tiempo fuera de los horarios laborales habituales (sábados por la mañana y alguna sesión vespertina a última hora de la tarde). Durante la semana del entrenamiento se desarrollaban tres clases (o talleres, según correspondiera) y además se hacían encuentros o tutorías personales o en pequeños grupos con el profesor.

Habitualmente a las acciones formativas, en cualquier área del saber humano, acuden los más interesados, los más inquietos (que muchas veces son los que menos lo necesitan, ya que suelen estar bien documentados y formados en el tema). Aquellos otros que de verdad lo necesitan no suelen aparecer, y si lo hacen es de forma ocasional, displicente o vaga. Por ello es importante en estas acciones poner la atención en identificar posibles "líderes de opinión" o "agentes de cambio". Estas acciones son cruciales para identificar, motivar y formar aunque sea incipientemente a este personal, aún a riesgo de no ser bien percibidas estas acciones por el resto del colectivo de profesores.

Para satisfacer la búsqueda de información y la necesidad de formación propia del profesorado, ha demostrado ser útil el diseño e implementación de acciones formativas reguladas, como diplomados y maestrías en Educación Médica, dirigido a docentes capaces, interesados y disponibles, ya que el hecho de ser reguladas y mantenidas a lo largo del tiempo, representan una ventaja importante en relación a acciones formativas puntuales como la nuestra. Ello puede ser un elemento crucial en el desarrollo y actualización permanente de la malla. La obtención del diploma implicaría no solo cursar los módulos, sino también tomar parte activa en las actividades de innovación y ajuste que requiere la malla curricular. Además, sería una vía natural de instaurar un lenguaje e imagen común. Esta, acción formativa programada y reglada contribuiría a desmitificar los términos y conceptos a veces abstrusos pero en el fondo sencillos de la pedagogía, sobre todo para hacerlos operativos e interiorizarlos. La estrategia I+D (interiorización y desmitificación) contribuye de forma relevante al aprendizaje significativo, y este a su vez es la piedra angular para seguir adelante con las adaptaciones necesarias que requiere la continua adaptación del curriculum a una realidad constantemente cambiante. Acciones de este tipo son útiles para promover evoluciones que posibiliten la mejor adaptación a los nuevos contextos y evitar las revoluciones que convulsionan, crean expectativas y luego traen el desánimo a los profesionaless que se entregaron, las trabajaron y al final ven que no se cumplen o tan solo en excasa medida las expectativas creadas.

Es importante recordar que la formación del profesorado se lleva a cabo de forma muy relevante a través del proceso de socialización y no sólo por asistir a cursos. Por ello destacamos el valor de la formación de grupos de trabajo y la consolidación de equipos docentes estables en los que se potencia esta vía de formación. Estos equipos docentes por cursos o bloques se encargarían de man-

tener actualizada la formulación de las competencias, el diseño de tareas para desarrollarlas y la coordinación de los programas. Posteriormente se crearían espacios de actividades interdisciplinares entre los bloques con metodologías activas como ABP, Casos o Proyectos para avanzar en el camino de la integración real.

j. El entorno universitario

La Escuela se mantiene en contacto permanente a través de su Oficina de Educación Médica con las Oficinas de otras Universidades, lo cual ofrece oportunidades de capacitación, de participar en seminarios, proyectos de investigación u otras actividades conjuntas en el área educación Médica, etc. Asímismo el establecimiento y fortalecimiento de redes entre Escuelas de Medicina tanto a nivel nacional como internacional es otra de las prioridades en el contexto académico actual y, en general, incrementar la participación en las Comisiones del Examen Médico Nacional y en la Comisión de revisión del Perfil del Egresado, así como en toda comisión o foro en el que la Escuela institucionalmente o algún miembro de ella a título individual pueda estar invitado.

Los espacios físicos

Las aulas y auditorios de ambas sedes de la Escuela de Medicina parecen satisfacer adecuadamente las necesidades de un recinto universitario, pero los docentes reclaman carencias de laboratorios experimentales, y muy especialmente, hospitales y consultorios estables y con dedicación reconocible al alumno que se envía allí. Este aspecto es lo que parece estar más al albur de cada nuevo año académico. La posibilidad de que el número total de alumnos presentes en un tiempo y en un espacio concreto se vea duplicado o triplicado al juntarse con alumnos procedentes de otras instituciones pone en cuestión el valor de esa práctica o incluso puede ser contraproducente.

Las autoridades universitarias (Rectores, Decanos o Directores de carrera) deberían idealmente juntarse para hacer una suerte de código deontológico de "buenas prácticas docentes" para regular el uso de las instalaciones sanitarias, como un modo de anticipar mayores exigencias por parte de los alumnos por no tener las opciones de adquirir la formación ofrecida.

Las instalaciones para las prácticas clínicas de los bloques integrados presentan aún algunas deficiencias en relación con la gestión, falta de recursos e inadecuada organización de las pasantías rotatorias. Sería deseable que existiera convenios permanentes y asegurados con los servicios asistenciales respecto de la disponibilidad de campos clínicos, tanto en hospitales como en Consultorios y Centros de Salud.

Respecto a las ciencias básicas todavía son escasas las instalaciones para las prácticas de la fase preclínica. Hay que hacer un esfuerzo importante en aumentar y mejorar estas instalaciones tanto para Anatomía Humana (salas de disección, programa de donantes) como para Bioquímica, Fisiología, Farmacolo-

o Microbiología. Estas instalaciones pueden ser polivalentes y podrían servir tanto para las prácticas de pregrado como para los grupos de investigación y su proyección al postgrado.

3 Conclusiones

El proceso de cambio ejecutado en la Escuela de Medicina de la Universidad de Valparaíso fue algo más que un mero "cambio de malla curricular". Fue un proceso audaz, de efectivo cambio curricular abordando desde la definición de un nuevo perfil profesional de egreso hasta nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje - evaluación.

Cabe destacar que, este cambio fue realizado con recursos limitados, especialmente en los aspectos formativos de los agentes involucrados, lo que probablemente demande grandes energías para su mantención y renovación constante. Sin embargo, nos parece que ha sido una propuesta concordante con los grandes cambios y orientado hacia las nuevas tendencias educativas en el país y el mundo.

Analizar lo realizado hasta ahora debe servir para detectar los logros y fortalezas del cambio curricular, así como también las interrogantes, disarmonías, problemas, debilidades y amenazas al sistema, que una vez identificadas, se habrá dado un paso importante para encontrar la solución. La otra mitad de ese camino la tiene que recorrer cada uno de los actores implicados de modo que la respuesta encontrada sea adecuada a su realidad. Aún en el caso de que alguna persona externa diera una solución desde su experiencia y su contexto, la solución podría ser académicamente correcta, pero no estaría asegurada su pertinencia. Por lo tanto, respecto de la propuesta de formulación de competencias para cada bloque temático, mas allá de la que puedan formular en un momento determinado un grupo de expertos será cada equipo docente quién deberá repensarla, adecuarla y desarrollarla, considerar su pertinencia y reformularla en un trabajo constante de actualización y valoración; así como de las tareas diseñadas para su desarrollo. Para ello sería útil la constitución en un Comité de Seguimiento Curricular (CSC) que estuviese encargado de tutelar las modificaciones pertinentes.
Sería deseable secuenciar y ensamblar mejor las competencias de los "bloques" o "unidades" del internado rotatorio que realizan los alumnos de sexto y séptimo año, y que son parte fundamental de su curriculum con las homólogas de los años anteriores.

Igualmente hay que diseñar e implementar actividades que articulen la integración de los elementos que constituyen cada bloque. Esta integración puede ser tanto en base a contenidos como a actividades a desarrollar, el uso de una metodología determinada puede ser el punto de encuentro óptimo para conseguir un mayor integración.

Todo ello subraya la importancia de quién va a hacer el seguimiento de

la universidad", para ello era necesario tener explicitado (como ya se tiene) el perfil competencial de los estudiantes de la Universidad de Valparaíso. Cuando se tiene esto claro hay que pensar en el tipo de educación que se les está transmitiendo a estos futuros profesionales y hay que tener presente qué tipo de formación hay que trabajar en las aulas para llegar a ese perfil competencial. Se requiere un cambio de cultura para trabajar en este nuevo perfil, el que debería involucrar idealmente al profesorado y a los estudiantes. A partir de tener esto claro un "Equipo de Innovación" tiene que pensar en qué política de formación es necesaria para consolidar este cambio de cultura, mediante cursos, seminarios, proyectos de innovación educativa, proyectos de investigación-acción, etc. Para esto, se necesitan recursos económicos y alguien que lo gestione.

Un elemento a considerar es que los diseños formativos y las personas que los pongan en marcha tienen que estar en un paradigma educativo concreto, en una línea de coherencia y con una perspectiva crítica idealmente, puesto que esto es lo que nos puede asegurar que el cambio no sólo sea de forma sino también de fondo, que es lo que necesita la educación actual.

La calidad de una Universidad depende, por supuesto, de la formación de sus académicos, pero además de su proyecto educativo y de las esferas en las que está presente dentro de la universidad, sin olvidarnos de los recursos que se ponen a disposición. Un indicador de calidad de las universidades es lo que invierten en la formación de sus profesores y en investigación, todo ello repercute en la formación de sus futuros profesionales.

Fruto del presente análisis es evidente la necesidad en nuestra Escuela, de aplicar estrategias para la consolidación de un proyecto educativo compartido que resulte, para la mayoría de la comunidad académica, coherente con la organización de la malla curricular. Aumentar la praxis diaria de la integración y de la orientación por competencias para disminuir los aplicación del modelo tradicional de enseñanza. Buscar más espacios para hacer integración curricular, y en ese sentido parece relevante consensuar un protocolo para la elaboración de preguntas de selección múltiple integradoras y la realización de talleres específicos para la organización de Evaluaciones Clínicas Objetivas Estructuradas (ECOE). Ambas iniciativas ayudarán a mejorar los procesos de evaluación y avanzar en la integración curricular.

Por último, atendiendo al particular momento que esta viviendo la formación universitaria en Chile parece conveniente recomendar la realización de actividades encaminadas a estimular el sentimiento de pertenencia a la Universidad de Valparaíso y la realización de seminarios dirigidos a identificar y promover a los líderes de opinión en cada colectivo.

4 Bibliografía

| Bluvstein S, Barrios L, Brissón ME y Galli A. Cambio curricular: el caso de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste. Educación Médica 2000: 3; 107-111.

| Casarini, M. Teoría y Diseño Curricular. Editorial Trillas, México. 1999.

| Rectoría Universidad de Valparaíso: Decreto Exento 06288, Establece en la Universidad de Valparaíso el Sistema de Créditos Transferibles acordado por el Consejo de Rectores de las Universidades chilenas. Octubre 2007.

| Dent J. Harden R. A practical guide for medical teachers. Second Edition. ELSEVIER 2005: 346 – 352.

| Díaz-Véliz G, Mora S, Lafuente JV, Gargiulo P, Bianchi R, Terán C, Gorena D, Arce J, Escanero JF. Estilos de aprendizaje de estudiantes de medicina en universidades latinoamericanas y españolas: Relación con los contextos geográficos y curriculares. Educ Médica Int 12 (3): 183-194 (2009)

| Díaz-Véliz G, Mora S, Bianchi R, Gargiulo P, Terán C, Gorena D, Lafuente JV, Escanero JF. Percepción de los estudiantes de Medicina del ambiente educativo en una facultad con currículo tradicional (UCH-Chile) y otra con currículo basado en problemas (UNC-Argentina). Educ Méd Int: 14 (1): 27-34 (2011)

| Escanero JF, Soria M, Lafuente JV, Ezquerra L. Formular y Evaluar competencias. Prensa Universitaria de Zaragoza, 2007 (ISBN 978-84-7733-913-7)

| Escuela de Medicina – Universidad de Valparaíso. Proyecto MECESUP "Estrategia de Educación Médica Integral". Mimeo, Valparaíso 2002.

| García J.C. La educación médica en la América Latina. Publicación científica 255. Washington DC, EEUU: OPS; 1972.

| Green ML. Identifying. Appraising, and implementing medical education curricula: a guide for medical educators. Ann Intern Med 2001; 135; 889-896.

| Harden R M (1986) Approaches to curriculum planning. ASME Medical Education Booklet N° 21, 1998.

| Harden R M (1986) Ten Questions to ask when planning a course or curriculum. ASME Medical Education Booklet N° 20, 1999.

| Lafuente JV, Ruiz de Gauna P y Solano D (Eds.). Enseñanza y Medicina. Mosaico de reflexiones en torno a la docencia de las Ciencias Médicas. Editorial Universidad del Pais Vasco, Leioa (1999)

| Lafuente JV, Escanero JF, Manso JM, Mora S, Miranda TR, Castillo M, Diaz-Veliz G, Gargiulo P, Bianchi R, Gorena D, Mayora J. El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional. Educ Médica Int 10 (2): 86-92 (2007)

| Manso Martínez JM ¿Que enseñar en ciencias de la salud? Técnicas para definir competencias y perfiles profesionales (y II). Educación Médica 2000: 3; 101-106

| Parada M, Gregoire J, Casanova D y Vidales A. "Incorporación de contenidos de Ciencias Sociales y Humanas en el curriculum de Medicina de la Universidad de Valparaíso". Cuadernos Médico Sociales. Vol 49, N° 4. 2009. 238 - 245.

| Parada M, McCol P, Barros M y González R. "Una estrategia integral para mejorar la educación médica en la Universidad de Valparaíso". En Innovación Curricular en Educación Superior. Universidad de Valparaíso. 2007. 181-192.

| Roger E. "Edgar Morin. Introducción al pensamiento complejo", ISBN: 978-84-7762-765-4, Valladolid, 1997, Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones

| Spencer J. Learning and teaching in the clinical environment. Br Med J 2003: 326: 591-594.

| Vargas, F. Competencias en la formación y competencias en la gestión del talento humano. Convergencias y desafíos. CINTERFOR. Agosto 2002.

| World Federation for Medical Education. Aprender y enseñar en Ciencias de la Salud. Educación Médica Revista Internacional Journal. Vol. 4, N°1, enero-marzo 2001.

| World Federation for Medical Education. Estándares Internacionales para la Educación Médica de Pregrado. Educación Médica Revista Internacional Journal. Vol. 7, suplemento 2, julio-septiembre 2004.



Carrera de Odontología

"Proceso participativo en la innovación curricular de la carrera de Odontología"

Violeta Acuña Collado, Rodrigo Bahamondes Madrid, Mariela Quiroz Díaz, Rodrigo Fuentes Cortés, Luisa Torrijos Martínez y María Paz Morán Herrera

"Proceso participativo en la innovación curricular en la carrera de Odontología"

Autor: Violeta Acuña Collado (1), R.Bahamondes Madrid (2), M.Quiroz Díaz (3), R.Fuentes Cortés (4),L.Torrijos Martínez (5) y M.P. Morán Herrera (6)

Resumen

El proyecto de la Escuela de Odontología se enmarca en los objetivos de los proyectos de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP), y también forma parte de los objetivos estratégicos, incluidos en el plan de desarrollo institucional, para la docencia de pregrado de la Universidad Valparaíso.

La instalación de este proyecto ha procurado incentivar la participación de los todos los actores de la Escuela de Odontología, de manera tal, que asegure no sólo el rediseño curricular de la malla del Cirujano Dentista, sino también pretende alcanzar un cambio profundo en las prácticas pedagógicas que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes en el estudiante.

Este artículo da cuenta del proceso de realización de este proceso de innovación, de sus principales logros y de las dificultades que se han debido enfrentar a la fecha; del perfil de egreso y profesional y del proceso de construcción de la nueva malla curricular, incluyendo sus efectos en la organización de la escuela como también sus proyecciones.

1 Introducción

La formación curricular en Odontología históricamente en nuestro país ha seguido un enfoque tradicional, por asignaturas y dividido en ciclos: básico, pre-clínico y clínico. Las actuales tendencias en la educación superior a nivel mundial han estimulado el cambio hacia una formación profesional basada en competencias, centrada en el estudiante y con integración de las ciencias básicas y clínicas, tomando como referente fundamental el enfoque de la atención integral del paciente para aquel que recibe su formación como profesional de la salud (Boneitone P, 2007).

El Ministerio de Educación y el Consejo de Rectores de las universidades chilenas (CRUCH), en sintonía con estos cambios de paradigma, han dirigido sus esfuerzos en procurar el desarrollo de condiciones que contribuyan a mejorar la calidad (efectividad de la enseñanza-aprendizaje) y pertinencia (sintonización con la sociedad) de los contenidos y grados que las universidades otorgan, esfuerzos tendientes a la consolidación de un sistema moderno de educación superior chileno (Tumanoff P, 2011).

El proceso de reformas curriculares en nuestro país se inició de manera incipiente en 1999 (Tumanoff P, 2011), fecha desde la que han ocurrido diversos hitos en la generación de declaraciones, acuerdos y convocatorias dirigidas a promover en forma coordinada cambios conducentes a mejorar la calidad de la educación terciaria en Chile en aspectos de la coherencia, relevancia y eficiencia. El Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior,

|(1) Violeta Acuña Collado:
Dra. en Eduación
Directora de la oficina de Educación y Planificación Curricular
Directora MECESUP UVA0812

|(2) Rodrigo Bahamondes Madrid:
Cirujano Dentista Universidad de Valparaíso. Miembro permanente de Cómite Técnico Curricular Escuela de Odontología

|(3) Mariela Quiroz Díaz:
Cirujano Dentista Universidad de Valparaíso. Miembro permanente de Cómite Técnico Curricular Escuela de Odontología

|(4) Rodrigo Fuentes Cortés:
Cirujano Dentista Universidad de Valparaíso. Miembro permanente de Cómite Técnico Curricular Escuela de Odontología

|(5) Luisa Torrijos Martínez:
Cirujano Dentista Universidad de Valparaíso. Miembro comité técnico curricular

|(6) M.P. Morán Herrera:
Cirujano Dentista Universidad de Valparaíso. Miembro permanente de Cómite Técnico Curricular Escuela de Odontología

El desarrollo del proyecto MECESUP de la Escuela de Odontología se inició el año 2010, cuyo objetivo general es: "Diseñar un currículo, orientado en un modelo por competencias en base a un perfil de egreso pertinente, que responda a los requerimientos actuales de la formación del Cirujano-Dentista, favoreciendo la formación de un profesional con un concepto de educación a lo largo de la vida". Este gran objetivo compromete a los académicos de la carrera a asumir una responsabilidad histórica, que determinará un proceso de cambio que será validado por varios años.

La incorporación del concepto de competencias al nuevo modelo, representa una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias, obteniendo resultados de aprendizaje concretos, debe ser el propósito de los programas educativos. Éstas se alcanzan durante las diferentes unidades de aprendizaje del curso, por lo que deben ser evaluadas también en las diferentes etapas del proceso educativo. Las competencias pueden dividirse en aquellas relacionadas con un área de conocimiento específicas de un campo de estudio y competencias genéricas comunes para diferentes cursos (CINDA, 2009).

Asegurar una educación de calidad a lo largo de la vida que promueva el desarrollo de las múltiples capacidades del ser humano, requiere de sistemas educativos pertinentes y flexibles que contemplen diferentes modalidades y trayectos, articulados entre sí, para dar respuesta a las distintas necesidades de las personas y las características de los contextos (ED-2007/PRELAC II/REF.2). Este proyecto ha provocado un gran movimiento en todos los estamentos de la Facultad de Odontología, lo que ha permitido avanzar hacia una sintonización progresiva del trabajo docente que se realiza al interior de la Escuela. Las exigencias actuales del ámbito universitario, donde las políticas nacionales como internacionales de Educación Superior se orientan a un nuevo modelo educativo más vinculado al desempeño del futuro profesional y a su integración en el mundo global, así como a su formación autónoma a lo largo de la vida, son ideas que se están instalando en la discusión académica.

Día a día observamos en la práctica cotidiana a los estudiantes actuales; éstos no son los de 20 o 30 años atrás; nuestra sociedad y el tiempo en el que se vive provoca conflictos y desafía constantemente, invitando a pensar si lo que se hace es apropiado, pertinente y motivador para los estudiantes, quienes a su vez depositan en los académicos sus sueños de ser un profesional. En este contexto, las preguntas que surgen son: ¿El profesional que egresa de la carrera sólo está preparado para su desempeño profesional?, ¿Qué tan preparado está para convivir en la sociedad actual?, ¿Su perfil profesional contribuirá a mejorar el mundo que vivimos?, y ¿Qué valores desarrollamos en ellos?...será realmente un aporte a la comunidad?. Por otra parte en la práctica educativa también surgen preguntas como; ¿Cuál es la didáctica que utilizamos en los procesos formativos? ¿Cuán coherente son los procesos evaluativos con los requerimientos formativos de la profesión? etc.

Para responder éstas y otras preguntas, es que el proyecto MECESUP se transforma en una oportunidad para repensar nuestro quehacer universitario como entes formadores y sólo tiene el propósito de invitar a un trabajo progresi-

vo que se deberá hacer científicamente entre todos los académicos. Aquellos que eligieron enseñar, quieren hacerlo bien, provocar un cambio en sus estudiantes y sentirse bien consigo mismos; sólo en esta medida se podrá encantar a los estudiantes con la profesión y la experiencia formativa (Facultad de Odontología, 2010).

El proyecto contempló una primera etapa de sensibilización, la cual fue realizada por asesores externos y visitas de trabajo con expertos. En esta etapa se diseñaron y aplicaron una secuencia de actividades organizadas a diferentes grupos con el fin de llegar al perfil del Egresado de Odontología, al del Profesional Odontólogo, como también al prototipo de malla curricular basada en competencias. Ésta secuencia de actividades se realizó durante un período de tiempo de 6 meses durante el primer semestre del año 2011.

En este período se debe destacar como un hito importante la consolidación de un equipo formado por académicos, que se hace cargo de llevar adelante este proceso. Se le denominó Comité Técnico Curricular (CTC) y forma parte de la oficina de Educación y Planificación Curricular De la Facultad de Odontología. Está dirigido por una Doctora en Educación y sus integrantes son Cirujanos-Dentistas con formación de post-grado en educación superior. Se define como un equipo de apoyo técnico a los directivos docentes en materias pedagógicas.

Actualmente el CTC está trabajando en la malla definitiva y en el análisis de factibilidad económica para su implementación, como también está preocupado de mejorar los índices de participación de los académicos y de los estudiantes.

2 Metodología

La metodología de trabajo utilizada para lograr la reformulación de la malla de la Carrera de Odontología con un enfoque por competencias, se definió en función de varias etapas progresivas concatenadas.

La primera etapa fue la definición de un nuevo perfil para el egresado de la Escuela. Para llegar a él, se realizó un trabajo centrado en la participación de todos los actores involucrados en el proceso de formación del profesional Odontólogo, que permitiese identificar las competencias que se consideraran necesarias de incluir en el perfil.

Esta metodología de trabajo incluyó entrevistas semi-estructuradas de los asesores con docentes representativos de las cátedras que existen en la Escuela de Odontología, con ex - alumnos de la Escuela y con un grupo de empleadores del sector público y privado de la región. Además de estas entrevistas, se realizaron una serie de focus-group con alumnos de la Escuela con el objeto de rescatar sus opiniones acerca de su propia formación como profesionales. Después de analizar la información recogida en toda la primera parte del proceso, los asesores en conjunto con el CTC y el departamento de informática de la Facultad

Odontología, desarrollaron y ejecutaron una encuesta on-line que permitió revisar las competencias que serían incluidas en el perfil final del estudiante de Odontología. Después de esta serie de actividades, los asesores extranjeros, el CTC y el equipo académico de la escuela, definieron los espacios temporales en los que se irían desarrollando las competencias incluidas en el perfil a lo largo de los seis años de duración de la Carrera. Dichas reuniones fueron de un corte interdisciplinario, altamente participativas y culminaron en un primer prototipo de malla curricular.

En dicho prototipo, las asignaturas fueron agrupadas según las competencias a desarrollar en módulos curriculares, en los que las competencias profesionales (específicas) se desarrollan en forma gradual, ordenada y paralela, mientras que las competencias genéricas se desarrollaran transversalmente a lo largo de todo el proceso formativo, lo que se evidenciaría principalmente a través de la innovación en los recursos metodológicos utilizados en el aula.

Después del análisis del perfil de egreso elaborado y de definir las competencias de éste, se trabajó nuevamente en conjunto con los asesores, representantes de las cátedras y los egresados para determinar las áreas de formación para el estudiante de Odontología. Este proceso dio como resultado la determinación de tres áreas: un área básica, un área profesional y un área general o genérica. Cada una de estas áreas está integrada por diferentes dominios:

- Para el área básica se definieron tres dominios constituyentes: micro estructura, macro estructura y estructura bio-molecular.

- Para el área general o genérica, se definieron cuatro dominios: razonamiento científico, trabajo en equipo, comunicación y emprendimiento y un cuarto que se refiere al discernimiento ético.

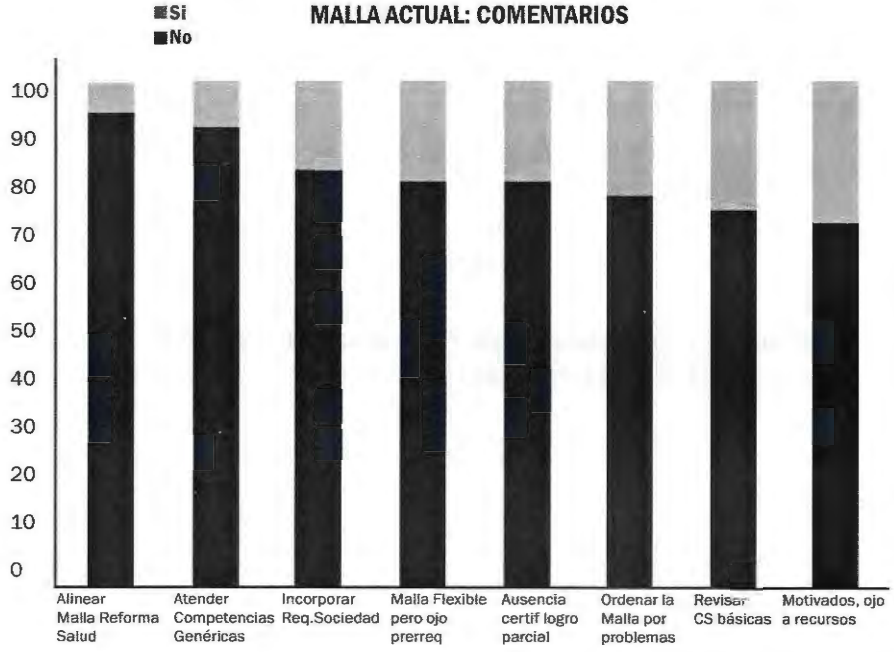
- Para el área profesional se definieron cuatro dominios: preparatorio, diagnóstico, infanto-adolescente y adulto, cada uno de los cuales se va desarrollando en forma gradual durante el tercer, cuarto y quinto año.

La actividad que siguió a continuación fue la de comunicar y presentar en un claustro bi-estamental (académicos y estudiantes), la estructura de la malla y propuesta de créditos, para que ésta fuera discutida en mesas de trabajo multidisciplinarias permitiendo la presentación de reparos, aprehensiones y comentarios de los asistentes. Los asesores recogieron los comentarios y reestructuraron la propuesta, para posteriormente ser enviada nuevamente a los académicos para ser corregida.

Finalmente, para la carrera de Odontología se definió una estructura en base a módulos y talleres, que pueden presentarse anual o semestralmente, y en los que está contenido uno o más dominios. Los módulos y talleres fueron definidos en función de las competencias a desarrollar por nivel, tomando en cuenta la

Se debe tener presente además, que las actividades contenidas en este nuevo diseño, están basadas en el sistema de créditos sugeridos en el Modelo Educativo UV, los que no sobrepasarían una carga de trabajo del estudiante de 60 créditos anuales.

A continuación presentamos el gráfico número 5, extractado del informe entregado por los asesores contratados en el marco del proyecto UVA 0812(7) que ilustra la participación temprana de los académicos, dando su opinión respecto de asuntos a tener presentes en el diseño curricular.



En el gráfico se observan en la línea horizontal, la clasificación de las opiniones de los docentes. En la línea vertical van los porcentajes de acuerdo o desacuerdo del equipo académico; el gráfico de barras está dividido en dos tonos de grises: el más oscuro, los docentes que contestaron si y el más claro representan los que contestaron no.

Con respecto a los aspectos que es necesario atender para la reforma de la malla curricular, la totalidad de las opiniones muestra un nivel de acuerdo superior al promedio. Se transcriben en orden de consenso. (Jabif, 2011)

- Alinear la malla a la Reforma del Sistema Nacional de Salud
- Atender a la enseñanza de competencias genéricas
- Incorporar demandas de la sociedad
- Ofrecer una malla flexible

|(7) Proyecto UVA 0812, el cual se inicia con un "estudio de coincidencia" realizado por los asesores Liliana Jabif y Hugo Labate en Noviembre del 2010, este informe contienen una síntesis de apreciaciones relevadas en las entrevistas y grupos de enfoque.

- Atender al reconocimiento de logros parciales
- Ordenar la malla alrededor de problemas
- Revisar peso y orientación de las asignaturas de Ciencias Básicas
- Tener en cuenta los recursos necesarios para la reforma

Las opiniones de los docentes después de esta síntesis presentada en el gráfico se ven complementadas por las conclusiones del informe preliminar que proporcionaron los asesores, las cuales se constituyeron en antecedentes que fundamentan el cambio y que sustentan el proceso de innovación iniciado, las cuales se presentan a continuación:

- La reforma de la malla curricular debería poder atender a dos preocupaciones de los docentes. Por un lado el nivel de contacto que logran con los alumnos les resulta insuficiente, y por otro los alumnos necesitan mayores oportunidades de hacer casuística.
- La nueva malla curricular esté más abierta al medio, a la incorporación de demandas de la sociedad y del sistema nacional de salud, incorporado la enseñanza de competencias genéricas, y en particular la enseñanza explícita de los valores.
- La nueva malla tenga carácter flexible, con capacidad de reconocer logros parciales de los estudiantes, y que esté ordenada alrededor de problemas.
- La nueva malla debería considerar, un ajuste del peso relativo y la orientación dada a las asignaturas de Ciencias básicas, la inclusión de temas transversales.
- Con respecto a la formación docente y la tarea académica, se reconoce la necesidad de mejorar las herramientas docentes incluyendo ofertas atractivas y reconocer los esfuerzos hechos por los docentes en ese sentido; encontrar mecanismos para lograr mayor espacio de discusión entre colegas y mejorar la coherencia académica de la facultad en su conjunto.

Con toda la información recolectada, los asesores diseñaron una encuesta que se aplicó a los alumnos, egresados y a todos los docentes de la Facultad, en modalidad on-line, los grupos muestrales se constituyeron en función de las respuestas dadas por los voluntarios que quisieron participar. Dicha encuesta fue respondida por un 55,1% de los egresados contactados (N=81), un 56,8%(N=109) de los docentes del año 2010 y un 6% de los estudiantes (N=530). Los factores

que debilitaron la participación fueron por un lado, el contexto de la aplicación de la encuesta (aplicada por los asesores al término del año académico y período de vacaciones), y por otro lado, la utilización de correos institucionales, que los alumnos no usan habitualmente (en la facultad se decidió, para que fuera una encuesta con validez, que se usara el canal formal de comunicación con los estudiantes y no su correo personal). De los resultados de esta encuesta, los asesores en conjunto con CTC, elaboraron un esquema de las competencias, organizadas *en torno al perfil de egreso del estudiante de odontología.*

En una nueva instancia se realizó una segunda ronda de consultas con los docentes, a través de los jefes de cátedra. Luego de entregada esta encuesta, se efectuó un trabajo grupal con los docentes intra-cátedra;la información del estado de avance del proyecto fue presentada a los jefes de cátedra en una mesa de trabajo que incluía a los asesores y al director de escuela. En este trabajo se identificaron las sub-competencias, el reconocimiento de algunos contenidos y se elaboró la ruta de un primer documento de la malla.

Con todos estos antecedentes, los asesores elaboraron un informe que contenía: las competencias del perfil de egreso, las subcompetencias, una malla preliminar estructurada en base a módulos y talleres y una propuesta de la carga en horas, considerando los criterios del Sistema de Créditos Transferibles (SCT).

Posteriormente este documento resultante fue discutido en un claustro académico en el mes de Mayo, donde asistió el 50% de docentes de la Facultad, con representatividad de todas las asignaturas y donde se realizó trabajo grupal interdisciplinario, organizado por los asesores, con el fin de analizar y validar la propuesta de malla, la estructura de los módulos y la asignación de créditos correspondiente.

Este trabajo académico, finalizó con la presentación ante el claustro de las propuestas, sugerencias y posibles modificaciones; resultado del trabajo interno de las mesas. La información fue recogida por los asesores quiénes en trabajo interno con el CTC ajustaron las modificaciones propuestas en el claustro y elaboraron el informe final de la asesoría.

3 Perfiles y Malla Curricular

A continuación se presentan los perfiles de Egreso y Profesional, producto del primer trabajo participativo del taller:

Perfiles

a. Perfil de ingreso a la carrera de Odontología de la UV

El estudiante que ingresa a la carrera de Odontología debe poseer un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para lograr los resultados de aprendizaje de las distintas aéreas que componen la carrera. Entre estas habilidades, el estudiante debe poseer competencias en el área de lenguaje y comu-

nicación, en la búsqueda y procesamiento de información, en el área psicomotora, como también en el área de las relaciones interpersonales, trabajo en equipo y competencias de autogestión en el estudio. Se espera por otra parte que el estudiante que ingresa posea interés por los problemas de salud oral y general de las personas, responsabilidad social y vocación de servicio.

b. Perfil del egresado de la carrera de Odontología de la UV

El egresado de la Facultad de Odontología de la Universidad de Valparaíso desarrolla durante sus años de estudio competencias genéricas y específicas que le permitirán desempeñarse en las distintas aéreas de la Odontología clínica e investigación en diversos campos clínicos.

Entre estas competencias genéricas, el egresado de odontología desarrollará cualidades en el aprendizaje autónomo, razonamiento científico, discernimiento ético, comunicación y empatía, como también capacidad de emprendimiento y trabajo en equipo.

Dentro de las competencias específicas de la carrera, el egresado desarrollará habilidades en el diagnostico del estado de salud o enfermedad de sus pacientes, evaluación de riesgo, diseño de planes de tratamiento, toma de decisiones y derivaciones, como también la atención de urgencias de pacientes de cualquier edad, tratamientos mínimamente invasivos y rehabilitación integral de adultos y niños.

Se espera además que el egresado sea capaz de realizar práctica odontológica comunitaria, evaluando riesgos del estado de salud y desarrollando programas preventivos y que también desarrolle habilidades en el área de gestión, administración y liderazgo en su práctica profesional en el marco de las normativas vigentes.

c. Perfil del profesional de Odontología de la UV

La propuesta se organiza en dos bloques que contienen la misma nomenclatura y distribución de competencias del egresado, pero que dan cuenta de mayores niveles de desempeño.

COMPETENCIAS GENÉRICAS
| Razonamiento científico:
Sobre la base de su experiencia clínica, el profesional selecciona la información adecuada para tratar cada caso clínico aplicando metodología científica al procesamiento de las evidencias recogidas, en vistas a fundamentar sus decisiones profesionales.
| Aprendizaje autónomo:
El profesional amplía permanentemente su base de conocimientos profesionales a través de

estrategias de aprendizaje auto dirigido en función de la identificación de áreas en las que se propone fortalecer sus conocimientos e innovar en sus prácticas.

| Discernimiento ético:

El profesional toma decisiones éticas desde una perspectiva integral del paciente que da cuenta de sus aspectos bio - psico - sociales.

| Trabajo en equipo:

El profesional integra equipos de trabajo con colegas y/o profesionales de otras áreas de la salud, y cuando corresponde, ejerce roles de conducción del personal a su cargo.

| Emprendimiento:

El profesional diseña, planifica, implementa y gestiona proyectos personales o colectivos que buscan dar soluciones a problemáticas en su área profesional.

| Comunicación y empatía:

El profesional establece una comunicación empática con el paciente, detectando sus necesidades y formulando sus mensajes de manera de lograr el compromiso del paciente con su auto cuidado y la continuidad del tratamiento.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

| Diagnóstico y evaluación de riesgo:

El profesional diagnostica el estado de salud bucal en pacientes de cualquier edad, incluyendo aquellos casos de patologías menos frecuentes, reconociendo su condición sistémica y evaluando los riesgos.

| Diseño del plan de tratamiento, toma de decisiones y derivaciones:

El profesional elabora planes alternativos de tratamiento para pacientes de cualquier edad para atender a aquellos que presentan patologías prevalentes así como otras menos frecuentes, tomando decisiones clínicas apropiadas, evaluando el riesgo y efectuando derivaciones cuando corresponda

| Atención de urgencias:

El profesional maneja con solvencia y aplomo situaciones de urgencia odontológica incluyendo compromiso sistémico, en pacientes de cualquier edad, derivando oportunamente cuando corresponda.

| Rehabilitación:

El profesional realiza tratamiento integral en pacientes de cualquier edad empleando algunas técnicas y procedimientos más especializados en contextos de odontología general, derivando al especialista cuando corresponda.

| Práctica odontológica comunitaria y preventiva:

El profesional diseña e implementa acciones educativo-preventivas para casos de pacientes individuales así como para atender a comunidades.

| Administración y gestión:

El profesional gestiona su práctica profesional en contextos privados o públicos utilizando fluidamente las herramientas administrativas, financieras, de organización y gestión, aplicando las normativas vigentes.

Malla Curricular

El diseño de la malla, se basó en el aporte que entregaron los académicos a través de diferentes estrategias usadas para recabar información, tal como se mencionó anteriormente, estas fueron las entrevistas y grupos focales. Además se utilizaron encuestas las que permitieron construir las representaciones del conocimiento experto sobre competencias profesionales, tanto de los docentes de la Facultad como de los odontólogos en ejercicio.

Para integrar las disciplinas en torno a competencias, se consideró necesario agrupar los desempeños correspondientes a las competencias específicas y genéricas. Esto lleva a proponer que los espacios curriculares de la malla se organicen en módulos y talleres, en lugar de actuales asignaturas.

Las características de estos espacios curriculares para esta nueva malla son:
Los Módulos: Desarrollan competencias específicas y genéricas; combinan diferentes disciplinas en forma secuencial o integrada; utilizan diferentes metodologías activas.
Los Talleres: Desarrollan especialmente las competencias genéricas; culminan en la entrega o presentación de un producto; siempre implican alguna forma de trabajo en grupos.

Este plan de estudios considera la evaluación de los aprendizajes como un espacio curricular, cuya dinámica debe conjugar la orientación de los procesos y la acreditación de los productos esperados, entre los que se incluye el propio proceso de aprender y también se visualiza como un instrumento dinamizador de la función de enseñanza, cuyo desarrollo, activa una red de interacciones sustentadoras del conjunto de los sectores y actores que conforman esta Facultad.

4 Conclusiones

El producto que se ha obtenido es una propuesta de malla curricular para ser implementada el año 2013, actualmente está en proceso de revisión por parte del CTC en conjunto con las cátedras y los directivos académicos para que refleje los cambios necesarios y sugeridos por la comunidad.

Otro de los logros a destacar es el equipo de académicos que se ha comprometido con este proyecto (CTC), el cual está conformado por 5 docentes con experticia en el área educacional y se instala en la orgánica de la Facultad, definida en el reglamento como parte de la oficina de Educación y Planificación Curricular, la cual posibilita un trabajo pedagógico organizado y con proyección en el tiempo. El trabajo en equipo de los académicos, de acuerdo a esta nueva organización curricular, traerá como consecuencia, la vinculación de las diferentes cátedras quienes deberán coordinarse para el diseño de estrategias de aula, este fenómeno organizacional provocará necesariamente mayor participación y trabajo colaborativo entre las cátedras.

Esta interdisciplinaridad no es una tarea fácil, exigirá mucha negociación, flexibilidad y voluntad de cambio por parte de los actores involucrados.

Por otra parte este estilo de trabajo ha puesto en el centro de la actividad académica la innovación para mejorar la calidad, ha concitado el interés en la investigación de los docentes más comprometidos que buscan en su propia práctica experiencias innovadoras que hoy podrán ser sistematizadas proporcionando una masa crítica para la labor educativa.

Otro de los aspectos importantes que caracteriza el espíritu de este trabajo, es promover la participación de los diferentes actores de la comunidad, principalmente los académicos que serán protagonistas de este cambio, como también la incorporación de los estudiantes; recientemente se socializó el trabajo realizado hasta la fecha con el centro de alumnos de la carrera con los cuales se ha programado un itinerario que permita la incorporación activa al proceso.

Cabe señalar, que si bien es cierto se ha logrado la socialización del proyecto y como estrategia se ha invertido tiempo y esfuerzo en conseguir mayor participación de los académicos, solo se ha logrado un buen nivel de información al interior de la escuela de odontología como etapa inicial, pero se reconoce que falta alcanzar el compromiso de la mayoría de los académicos quienes deben visualizar que están frente a una gran tarea, en la cual, su éxito depende de la credibilidad de la mayoría y la adquisición de un compromiso más profundo que requiere un sueño de esta envergadura.

Se destaca que hay ciertas variables, como la carga académica, que no le permite a los docentes estar siempre disponibles para las reuniones de trabajo y/o capacitaciones, como también coincidencias en horarios para realizar tareas conjuntas, pero lo que más preocupa, es que hay algunos docentes que no ven necesario el cambio ya que sus razones están fundadas en estar de acuerdo con

el trabajo que se realiza actualmente y por la ubicación que tiene la carrera a nivel nacional según la revista "Que Pasa" año 2011, donde la carrera aparece en el 3° lugar del ranking, por lo que no están convencidos de que se deba mejorar el quehacer académico.

Otro aspecto interesante que han manifestado los docentes es la necesidad de que el modelo que se está implementando (por competencias) esté probado en otras universidades del país ya que sienten la necesidad de validar el trabajo que se inicio a través de otras experiencias que hayan sido probadas y que sean exitosas. Por tanto se hace necesario continuar informando a los docentes de las experiencias nacionales e internacionales, incitar el interés por mejorar el quehacer académico, erradicar el conformismo en el "buen sentido" que permita al académico convertirse en un estudioso, rescatar su naturaleza e incentivar el entusiasmo para buscar respuestas en esta experiencia, confiar en las capacidades del equipo académico y entender que cada experiencia es distinta y propia y que dependerá de quienes estén involucrados, el éxito que ésta pueda tener.

Finalmente se hace indispensable, insistir en la mayor participación de la comunidad, como también del rol de liderazgo que deben seguir ejerciendo las autoridades en este cambio curricular el cual marcara un hito en la historia de la Facultad y de la Escuela de Odontología.

5 Bibliografía

| Acuña (2011) Revisando y actualizando la práctica pedagógica. Revista de la Facultad de Odontología.ISSN:0716, Vol 4 N° 2

| Boneitone P, Esqustini C, González J, Marty M, Siufi G, Wagenaar R. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. España, 2007

| Centro del Profesorado de Tenerife (2004) Bases de una estrategia de asesoramiento para el desarrollo del currículo centrado en las competencias básicaswww. redes-cepalcala.org/inspector/.../ASESORAMIENTO.doc

| Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA, Grupo Operativo de Universidades chilenas, Fondo de Desarrollo Institucional; MINEDUC(2009). Diseño Curricular basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación superior, Santiago Chile.Colección Gestión Universitaria.

| Jabif, (2011) Informe Final de Consultoría Asistencia Técnica 1, Documento de trabajo circulación interna.

| Jorge L. Pales. (2006) Planificar un Curriculum o un Programa Formativo Educación Médica. Volumen 9, Número 2

| Labraña T. Duran E. Asenjo G. Hansel Gundhil. (2010) Plan de Estudios Basado en Competencias para la carrera de Nutrición y Dietética de la Universidad de Concepción. Rev Chil Nutr vol. 37

| Nestor H. Bravo salinas (2006) .Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning.-AmericaLatinaacreditacion.unillanos.edu.co/.../competencias_proyectotuning.pdf

| Tumanoff P, Chariye S. (2011) Innovación Curricular en las universidades del Consejo de Rectores 2000-2010. CRUCH.

| Zabalza, M. (2002), "La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas". Madrid Narcea.



Carrera de Psicología

"Proyecciones de la reflexión pedagógica en Educación Superior a partir de la observación de experiencias internacionales en centros de excelencia docente."

Claudia Calderón Flandez, Paula Jiménez Quinteros, Andrea Flanagan Bórquez

"Proyecciones de la reflexión pedagógica en Educación Superior a partir de la observación de experiencias internacionales en centros de excelencia docente."

Claudia Calderón Flández (1), Paula Jiménez Quinteros (2) y Andrea Flanagan Bórquez (3)

Resumen

En este capítulo se presentan algunos aspectos del contexto de educación superior en general y de la formación en psicología en particular que hacen relevante el desarrollo de procesos de reflexión docente en los dominios curricular, instruccional y pedagógico. Tomando como referencia el concepto de Scholarship of Teaching se analizan y proyectan en el contexto chileno las experiencias que el CALT del la Monash University (Australia) y el OISE de la University of Toronto (Canadá) han desarrollado a través de sus centros de excelencia docente.

1 Contexto chileno en Educación Superior, la necesidad de facilitar procesos de reflexión docente en el ámbito universitario

A partir del año 1981, con las reformas introducidas al sistema de educación superior (SES), Chile ha transitado desde un sistema elitista y homogéneo, hacia uno masivo y diversificado, lo que ha implicado nuevas demandas al ejercicio de la docencia universitaria, fiel al objetivo de velar por la calidad de la formación de los profesionales que el país requiere.

Habiendo transcurrido tres décadas, resulta preocupante el último informe de la OCDE (2009) que señala como una de las principales falencias del sistema educativo chileno son los procesos de docencia universitaria de pregrado, que siguiendo tradiciones históricamente instaladas, se mantienen centrados en la memorización de contenidos, enfatizando el aprendizaje individual por sobre el colaborativo; y cuyos métodos de evaluación se basan en pruebas tradicionales que fomentan la reproducción y el aprendizaje superficial por parte de los estudiantes.

Es sólo con la incorporación de los procesos de acreditación de las carreras y posteriormente el desarrollo de proyectos MECESUP 2, orientados a la innovación curricular, que las unidades académicas han venido a instalar de modo más sistemático procesos de reflexión sobre sus propias prácticas formativas; el primero de ellos apunta a hacer explícitos los objetivos de formación de las carreras en las respectivas disciplinas, y el seguimiento y evaluación de los procesos – académicos y de gestión – que aseguran el logro de éstos. El segundo en tanto ha volcado la reflexión sobre las prácticas pedagógicas mismas, haciendo énfasis en la innovación curricular, que tiene como principal desafío abrir los espacios de diálogo entre las unidades formadoras y su entorno directo (desarrollo disciplinar, ex alumnos, empleadores, etc.) a fin de proponer ajustes en el currículum de formación que deriven en una mayor sintonía entre lo que ocurre al interior de las aulas y las demandas siempre dinámicas del medio profesional y social en que se insertan sus egresados. Todo esto traducido en productos concretos que se ma-

|(1).Claudia Calderón Flandez, Profesora Adjunta Escuela de Psicología Universidad de Valparaíso Magíster en Psicología Clínica. Responsable Universidad de Valparaíso proyecto MECESUP ULS0601. (claudia.calderon@uv.cl)

|(2). Paula Jiménez Quinteros. profesora auxiliar Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, estudios de magíster en Evaluación Educacional y diplomada en Desarrollo del Pensamientos en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. (paula.jimenez@uv.cl)

|(3). Andrea Flanagan Bórquez. profesora Adjunta Escuela de Psicología Universidad de Valparaíso, Magíster en Psicología Educacional y estudiante PhD en Educational Studies, University of Nebraska-Lincoln, USA. (andrea.flanagan@uv.cl)

insertan sus egresados. Todo esto traducido en productos concretos que se materializan en la construcción de perfiles de egreso, nuevos planes de estudio y propuestas de formación basada en el modelo de las competencias (Villa, 2008). A juicio de las autoras, estas iniciativas tienen la potencial virtud de poner en el centro de interés la reflexión sobre los procesos de formación de docentes y los procesos docentes(4) de formación profesional (ambos estrechamente vinculados). Ambos aspectos han sido generalmente invisibilizados por las instituciones de educación superior, las que pese a reconocer su importante rol como formadoras de profesionales como parte de sus visiones y misiones institucionales, tradicionalmente han otorgado mayor valor e incentivos a la producción y publicación de nuevos conocimientos vinculados a la disciplina, en desmedro de la labor docente; incluyendo su práctica, investigación, aplicación e integración (Montenegro & Fuentealba, 2010). Así, actualmente el desarrollo académico del docente está asociado más a su productividad científica y a sus competencias como investigador, que a sus competencias o destrezas como formador (Montenegro, 2010; Solar, 2001).

Este escenario plantea interesantes desafíos, pues deja en evidencia que aún cuando el docente puede ser un experto en el dominio de los conocimientos o saberes propios de su disciplina, no necesariamente ha aprendido cómo enseñar estos; y sin mucho más apoyo que su propia experiencia como estudiante y como profesional, está inmerso en la tarea de transformar y mediar el conocimiento disciplinar, a fin de acompañar y promover el desarrollo profesional de sus estudiantes, en un proceso que más que la transmisión de conocimientos, conlleva en lo medular una reflexión sobre las propias prácticas de la disciplina en la construcción de un ethos profesional. (Gonzalez, 2010; Montenegro & Fuentealba, 2010; Montenegro, 2010; Smith, 2008; Solar 2001; 2009). Esta experiencia, no siempre reflexionada ni sistematizada, le ha posibilitado al docente la construcción de un valioso conocimiento práctico implícito y/o tácito que se activa en la acción misma de la docencia.

En este contexto resulta promisorio para los procesos de innovación en cada disciplina, profundizar en el análisis e investigación sobre estos procesos de transformación del conocimiento y de las prácticas asociadas a su enseñanza, para lo cual es necesario superar la imagen común y masificada de la docencia universitaria como una tarea sencilla y restringida a un conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas fácilmente transferibles. Es necesario comenzar a conceptuar este rol de manera más crítica, como un "formador reflexivo" que además del dominio y conocimiento de una disciplina específica, reflexiona y sistematiza de manera intencionada un saber práctico respecto de cómo enseñar; acorde a las nuevas demandas, tomando en consideración la complejidad del entorno, así como las características propias de los futuros profesionales que forma. De esta forma, la reflexión sobre los procesos de formación docente y de formación profesional llevada a cabo por los docentes, podría constituir un paso en el avance desde un enfoque de la docencia "artesanal" basada en el ensayo y error, en la

|(4). En este capítulo se entiende por docentes a todos aquellos profesionales, con o sin formación pedagógica formal, que asumen labores de docencia universitaria.

propia experiencia y en la opinión que se han compartido con otros docentes y actores; que se sostiene básicamente en intenciones más que en datos rigurosos y sistemáticos acerca de lo que ocurre en las prácticas pedagógicas; hacia un enfoque "profesional" que es sistemático, riguroso, y que a través de sus hallazgos apoyan el mejoramiento de la docencia, al transformar al formador reflexivo en un experto sobre el saber práctico de la docencia en su disciplina (Solar M. 2001; González, et al. 2011)

a. Concepto y alcance del Scholarship of Teaching como eje conductor de la reflexión en la educación superior

La investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje es vista como un aspecto central del scholarship of teaching, concepto originalmente propuesto por Boyer (1990 en Kreber y Cranton, 2000) y Rice (1991 en Kreber y Cranton, 2000) que alude al conocimiento académico/científico respecto de la enseñanza, que es particular en los distintos campos de formación disciplinar, y que ha sido ampliamente desarrollado durante las últimas dos décadas en distintos países entre los que destacan Australia, Canadá y Estados Unidos.

Aún cuando hay distintas acepciones del concepto, en estas definiciones se observan dos aspectos recurrentes; en primer lugar que su uso fortalece y desarrolla procesos de enseñanza de excelencia, entendida como aquella de un alto estándar de calidad; y segundo, que su objeto de investigación se centra indistintamente en la práctica reflexiva de un conocimiento desarrollado de manera práctica y experiencial por parte de los docentes (proceso de construcción/transformación de conocimientos) y de prácticas investigativas acerca del conocimiento de las formas que desarrollan los docentes para hacer más accesible, interesante y significativo los contenidos al estudiante. (Kreber & Cranton, 2000)

En la propuesta de Kreber, 1997 (citado en Kreber & Canton 2000) la reflexión académica científica de la formación disciplinar se puede organizar en un sistema de tres dominios de conocimientos, que aunque interrelacionados son cualitativamente diferentes. Sobre estos dominios se debieran organizar las investigaciones derivadas del constructo de scholarship of teaching; donde cada uno de estos dominios incluye un núcleo de premisas acerca de las cuales desarrollar un proceso reflexivo; cuyos resultados al ser organizados y meta analizados potencian su investigación sistemática, rigurosa y abren su posibilidad de ampliarse a la evaluación de pares que desde su experiencia práctica enriquezcan los resultados siempre dinámicos de estas reflexiones.

En la presente tabla se darán a conocer a modo de síntesis las carácteristicas de los dominios propuestos por kreber.

TABLA N°1

Principales características de los dominios de conocimiento (Kreber y Canton,2000)

Conocimiento Instruccional	*Conocimiento Curricular*	*Conocimiento Pedagógico*
Conocimiento más o menos técnico que maneja el docente acerca de acciones como el diseño de cursos, construcción de materiales de instrucción y métodos de enseñanza y que se sostienen sobre una teoría del aprendizaje ya sea formal (explícita) o subyacente (implícita). Contiene interrogantes tales como: ¿Qué acciones llevo a cabo cuando desarrollo mi enseñanza?; de esta pregunta derivan variadas respuestas que se pueden organizar en torno a un conocimiento sobre la cualidad de los materiales de enseñanza que se utilizan, cuáles son los objetivos de aprendizaje, conocimiento sobre cómo organizar o secuenciar la instrucción de un contenido dado, etc.	Corresponde a una reflexión sobre las premisas de la enseñanza que abarcan el mérito y la importancia funcional de la enseñanza, acerca de los propósitos, metas, objetivos y la racionalidad de un programa o curso. Se corresponde con una preocupación sobre el ¿por qué se enseña lo que se enseña? Donde se examinan los objetivos y la racionalidad para un curso o programa, tratando de entender cómo los cursos o programas encajan juntos para formar un plan de formación, y es el terreno propicio para examinar las visiones que se sostienen sobre los propósitos de la educación superior.	Derivado de la reflexión sobre los procesos de enseñanza, incluye una comprensión sobre los estilos de aprendizaje, los procesos cognoscitivos implicados, las dinámicas de grupo, etc. Se corresponde con una preocupación por ¿cómo enseñar el conte-nido de la disciplina? Cómo ayudar y motivar a estudiantes en la solución de las tareas de aprendizaje asociadas a la comprensión de conceptos dentro de la disciplina, y como facilitar el pensamiento crítico y el aprendizaje autodirigido más allá de la disciplina.

b. Proyecto Mecesup ULS0601: Análisis inicial de la formación en psicología y aportes de las pasantías en centros de excelencia

El proyecto MECESUP ULS0601, denominado "Mejoramiento de la formación general y específica de los profesionales psicólogos del Consorcio de Universidades del Estado mediante el diseño e implementación de un marco curricular común basado en competencias"del cual participa la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, nace del acucioso análisis que las Escuelas de Psicología pertenecientes al CUE (Consorcio de Universidades Estatales) realizan en torno a las demandas que impone el actual escenario del sistema de Educación Superior Chileno, y los contextos dinámicos sobre los cuales se desarrolla la disciplina. El meta análisis de los procesos de autoestudio subyacentes a los procesos de acreditación muestran como patrón común la necesidad de actualizar los planes de estudio de las carreras a partir de un proceso de innovación curricular, y un impulso que fortalezca los procesos de innovación académica que se han estado llevando a cabo en las unidades académicas en los últimos años.

Sobre este segundo punto, específicamente se observa una falta de investigación y desarrollo de modelos de enseñanza de la Psicología, manejo efectivo de las *TICS (acceso a redes, simulaciones, modelos de indagación y resolución de problemas)*, una docencia en mayor medida presencial con baja articulación entre teoría y práctica, prevalencia de metodologías pedagógicas centradas en la enseñanza y una falta de articulación con las demandas de empleadores y comunidad en general (Juliá, 2007; proyecto Mecesup ULS0601).

Sobre esta base diagnóstica el proyecto se plantea dentro de sus macroactividades la movilidad académica tanto nacional como internacional, actividades que cobran relevancia toda vez que la primera permite acceder a experiencias de enseñanza aprendizaje al interior de la red, con experiencias de docencia que incluyen entre sus fundamentos el desarrollo de metodologías centradas en el estudiante y focalizadas en la calidad del aprendizaje, e incorporación de nuevas tecnologías y fuentes informáticas como apoyo al proceso de formación. Por otro lado, la movilidad académica internacional constituye una oportunidad en tanto permite a las unidades académicas vincularse con universidades de alto prestigio para generar programas innovadores, y en el caso de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso tomar conocimiento del avance en la reflexión pedagógica, curricular e instruccional que han llevado a cabo durante los últimos años algunos centros de Formación y Excelencia Docente internacionalmente reconocidos por su prestigio.

En lo que sigue de este capítulo se presentará una descripción detallada de las tareas que llevan a cabo los centros de formación CALT (Centre for the Advancement of Learning and Teaching) y CTL (Curriculum Teaching and Learning), seguido de una descripción de la experiencia de dos de las autoras en ambos centros, derivado principalmente de su asistencia a talleres y desarrollo de entrevistas con los principales protagonistas de las comunidades educativas.

2 Pasantías de especialización proyecto MECESUP ULS 0601

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

Objetivos	*Actividades Desarrolladas*
Adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas sobre modelos pedagógicos eficientes aplicados en la Educación Terciaria	Asistencia a talleres y clases de formación para docentes universitarios
Adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas sobre la planificación curricular, evaluación del aprendizaje e innovación pedagógica.	Entrevistas con investigadores y docentes de los centros de formación de excelencia.

a. Pasantía en el CALT (Centre for the Advancement of Learning and Teaching) de Monash University, Australia

Descripción General

A partir de su Plan Académico del año 2006, Monash University declara como una de sus misiones asegurar que la enseñanza impartida en esa institución sea de la más alta calidad. Para lograrlo, la Universidad se embarca en un proceso colaborativo entre las distintas facultades que la componen, buscando la mejora de la enseñanza y reconociéndose en ello el papel fundamental que desempeñan los docentes, en la creación de mejores condiciones para el aprendizaje de sus estudiantes (Bennett, Tasker y Whitton, 2008). Así al interior de la Monash University, se crea el Centre for the Advancement of Learning and Teaching (CALT), cuyo propósito es desarrollar y promover la excelencia académica al interior de la universidad; siguiendo para ello las líneas estratégicas de apoyo y fortalecimiento de la investigación educativa, fortalecimiento del liderazgo académico y mejora en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (procesos que se nutren de la investigación educativa y de la evaluación permanente de sus procesos y resultados) (Monash University, 2010).

Estas líneas de desarrollo parten de la convicción de que los docentes juegan un rol fundamental en el logro del objetivo de la excelencia académica, y que como tal se les deben brindar las instancias que les permitan promover y desarrollar el conocimiento instruccional, curricular y pedagógico en sus respectivas prácticas docentes. Se trata, entre otras cosas, de incentivar el uso de espacios y metodologías considerando la diversidad del estudiantado y fundamentadas en la concepción del aprendizaje activo, es decir, con un énfasis en la responsabilidad del estudiante para el logro de sus propios aprendizajes y no en la mera recepción de contenidos y en registros más personalizados del proceso de aprendizaje de cada estudiante, entre otras. Congruentemente, el CALT desarrolla una serie de iniciativas que se describen en la tabla n°2.

Mediante ésta se puede concluir que el análisis del plan de trabajo del CALT permite apreciar cómo las actividades desarrolladas por éste están estratégicamente alineadas con la visión, valores y objetivos académicos de esta institución de educación superior. Su equipo profesional-académico compuesto por 24 personas desarrolla diversas actividades, tanto en el ámbito individual como grupal, para apoyar la labor docente a través de la promoción de habilidades pedagógicas e instruccionales en los profesores. Entre ellas cabe destacar como funciones permanentes (Bennett et al, 2008) revisión y reformulación de los objetivos de alguna unidad de aprendizaje,asesoría para alinear los objetivos de aprendizaje con tareas y evaluaciones formativas,asesoría e ideas para realizar tareas o evaluaciones innovadoras, revisión de materiales orientados al aprendizaje, entrega de guías y plantillas de materiales para promover el aprendizaje, evaluaciones docentes, realización de capacitaciones (talleres o programas estables como el STEP o GCHE) sobre principios de los procesos de enseñanza-aprendizaje,

TABLA N°2

Acciones Estratégicas desarrolladas en el CALT

Acciones Estratégicas
1. Desarrollo de talleres de inducción para profesores; centrados en la formación de competencias para desarrollar investigación educativa; que posibilita el desarrollo y gestión de los estándares internacionales que sostiene la Universidad.
2. Desarrollo de talleres de inducción de competencias docentes, que tienen por finalidad apoyar el desarrollo profesional como académicos, supervisores e investigadores.
3. Proporcionar información estratégica y asesoramiento a la Universidad con respecto a los procesos de enseñanza y el aprendizaje; a través del monitoreo y seguimiento de áreas identificadas como claves en dichos procesos.
4. Fortalecer la colaboración en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la Universidad, con el sector industrial, con el gobierno y el Australian Learning and Teaching Council (ALTC).
5. Dar a conocer los logros de Monash University respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto dentro como fuera de la Universidad, a través de publicaciones periódicas y participación en eventos de la disciplina

cómo dar respuestas oportunas y eficaces a los estudiantes y/o el uso e impacto de las TIC's. Promoción del papel de los objetivos de aprendizaje en el desarrollo curricular y asesorías de presentaciones a reconocimientos de las prácticas e innovación pedagógica.

a.1. Experiencia de Pasantía CALT

Como se señaló anteriormente, Monash University considera crucial que sus académicos desarrollen el liderazgo, la gestión y prácticas de enseñanza para responder a una masa de estudiantes cada vez más heterogénea y diversa(5) que asiste a sus aulas. En la lógica de esta institución, que pretende estar a la vanguardia a nivel mundial en lo que refiere a excelencia académica, ello implica no sólo equipar a la Universidad con la mejor tecnología y con académicos con postgrados, sino que hacer frente a las múltiples necesidades y debilidades que puedan tener sus profesores en el ámbito educativo, a través de un Centro especializado en esa área. Es así que el mejoramiento académico ha implicado para esta Universidad no sólo el desarrollo de nuevas políticas (reactualización), sino también el impulso en forma efectiva y concreta de diversas acciones para su promoción y seguimiento a través del CALT. Un ejemplo concreto que refleja esta voluntad institucional, y que llamó la atención a las autoras durante la pasantía, consistió en la existencia de una política de perfeccionamiento inicial para todos aquellos profesores que ingresan a la Universidad, independientemente de los

|(5). La Monash University posee alrededor de un tercio (22.291 estudiantes de un total de 62.550 alumnos) de estudiantes internacionales (Monash University, 2011b), los cuales provienen en su mayoría desde países de Asia y estudian carreras de pregrado.

años de docencia que estos posean con anterioridad en otras instituciones. Se parte de la premisa que los académicos poseen principalmente una formación profesional y no pedagógica, por lo que con esta capacitación se busca suplir esta falencia. Cumplir con este perfeccionamiento está incorporado en el contrato laboral y su aprobación, que incluye requisitos de asistencia y evaluaciones, es uno de los requerimientos para continuar vinculado laboralmente con la institución.

Dependiendo de la jerarquía de los docentes existen al menos dos programas (STEP Y GCHE) cuyo objetivo principal es ayudar a los participantes a desarrollar prácticas de enseñanza y de evaluación que promuevan la eficacia en diferentes contextos de enseñanza y con una alta diversidad de estudiantes, a generar herramientas para el seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes, a autoevaluar su propia enseñanza y a desarrollarse como profesores reflexivos de sus respectivas disciplinas. El propósito es intentar que los profesores que participan de este curso estén comprometidos e interesados por los procesos de aprendizaje y los mecanismos de valoración de estos ("asessment"). En el caso del programa inicial STEP (Santhanaman, 2010) se abordan los siguientes contenidos, separados en tres ejes temáticos que serán presentados en la siguiente tabla n°3.

TABLA N°3

Ejes temáticos programa STEP (Santhanaman,2010)

Aprendizaje de los estudiantes	*Enseñanza*	*Valoración ((assesment)*
Teorías del aprendizaje. Contextos de aprendizaje del estudiante. Obstáculos en el aprendizaje Participación de los estudiantes o aprendizaje activo (engaging student).	Revisión de procesos de enseñanza y verificación de los niveles de comprensión de los estudiantes. Cómo obtener lo mejor de los estudiantes y cómo aprovechar a todos los estudiantes no sólo a los que participan. Tipos de preguntas que potencian aprendizajes (por ej., promover preguntas del tipo "por qué" y evitar las "qué". Enseñanza en grupos grandes y pequeños.	Evaluación de los objetivos de aprendizaje, tópicos y contenidos por cada unidad.

Por otra parte, es interesante reconocer el valor que el CALT le da a cada uno de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje para el mejoramiento y el logro de éste. Por ejemplo, los académicos están sometidos a un proceso de evaluación compuesto por cuatro elementos (ver tabla 4); que considera tanto la opinión de los estudiantes y su nivel de progreso, la observación de los pares y/o los supervisores directos como la propia apreciación personal (Bennett, 2010)

TABLA Nº4

Modelo de evaluación de los docentes

Satisfacción del estudiante	***Apreciación Personal (autovaloración)***
Progreso del estudiante	***Apreciación de pares***

Los resultados de la opinión de los estudiantes son publicados y la apreciación personal contempla la evaluación de las prácticas desarrolladas al interior de las propias Facultades. Si bien no siempre ocurren los cambios esperados en el corto plazo, la consideración de diversos puntos de vista parece ser una buena política que promueve intencionadamente la autoreflexión de las prácticas educativas y de éstas en relación con los lineamientos expresados en cada Facultad. La búsqueda de "docentes reflexivos" es una constante en cada propuesta implementada por el CALT y esta actitud se promueve en forma permanente. La puesta en común y diálogo de estos "docentes reflexivos" se desarrolla a través de las diversas capacitaciones y talleres. En éstas los académicos deben realizar trabajos en grupo, trabajos prácticos y desarrollar ejercicios y tareas, entre otras. Por un lado, estas actividades junto con los contenidos trabajados (los que incluyen, por ejemplo, temas teóricos pero también prácticos relacionados con el aprendizaje, su promoción, la enseñanza y la evaluación) promueven que el profesor piense, analice y reflexione sobre sus acciones pedagógicas en forma permanente y no esporádica, de manera individual pero también en forma colectiva, con sus colegas, miembros de la Facultad y estudiantes. Por otro lado, el CALT y la Universidad entregan lineamientos concretos para que los profesores evalúen su trabajo. Por ejemplo, dentro de los catorce puntos que los académicos deben reflexionar y dar cuenta al momento de efectuar los "assessments" (evaluaciones formativas en español) está el describir los tipos de retroalimentaciones que los estudiantes podrían esperar recibir de su desempeño en cada unidad y los criterios bajo los cuales el desempeño de los alumnos será juzgado o evaluado. Asimismo, se promueve que los profesores efectúen durante el desarrollo del semestre diferentes actividades para retroalimentar su proceso de enseñanza y generar nuevos aprendizajes como pedagogo (Monash University, 2007).

Un tercer elemento que llamó profundamente la atención a las autoras durante la estadía en Australia, fue la forma en que se atiende a la diversidad estudiantil académicas (el número de estudiantes con dispar "background" se ha incrementado notablemente en los últimos años), edades diversas, poseen otro idioma distinto al Inglés como lengua nativa, son indígenas, estudian a distancia o en lugares remotos (Monash University, 2010), considerándose esta diversidad como un elemento de su identidad como institución.

En este escenario, la Universidad ha desarrollado diversas acciones que han estado orientadas a capacitar a sus profesores en el manejo de esta diver-

sidad y de algunos problemas que pudieran aparecer asociados a ella. Algunas de ellas son el acceder en forma constante a material teórico y práctico sobre el tema desde el sitio web de la Universidad (lo que permite a los académicos poder dar respuesta en forma inmediata a alguna consulta teórica que pudieran presentar) por ejemplo, capacitaciones sobre como manejar el plagiarismo por parte de estudiantes internacionales y que poseen un bajo dominio del idioma inglés, y el uso de diversas tecnologías como blogs y tablets, entre otras, como una forma de tender puentes hacia los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Durante las capacitaciones del CALT, se promueve el enfoque orientado hacia las prácticas inclusivas, es decir, enseñar a los profesores a entender la enseñanza como un proceso enfocado, más que en los contenidos, en el contexto y ambiente de aprendizaje, lo cual resulta especialmente relevante al momento de trabajar con estudiantes heterogéneos. En observaciones y entrevistas efectuadas durante el desarrollo de la pasantía, se pudo apreciar que los académicos emplean distintas estrategias de enseñanza para lograr aprendizajes de calidad en todos sus alumnos/as. Por ejemplo, un profesor para explicar una teoría en educación, empleó distintos ejemplos aplicados a las diversas culturas, a la vez que solicitó a sus estudiantes analizar y aplicar esa teoría desde su experiencia personal para luego compartirla en grupos conformados por estudiantes de distintas nacionalidades. Para varios estudiantes entrevistados estas estrategias pedagógicas en aula son consideradas como una de las principales fortalezas de la institución. En la misma línea, el CALT orienta y favorece los esfuerzos de los académicos por entregar un apoyo intencionado a los estudiantes, dedicándoles tiempo extra fuera del horario de clases o respondiendo a sus consultas a través de largos emails, entre otras.

Finalmente, y relacionado con lo anterior, resulta relevante destacar el aprovechamiento de las tecnologías de la información como herramientas pedagógicas. El CALT efectúa capacitaciones en el uso de diversas tecnologías pues reconoce la realidad de los estudiantes de hoy, los cuales aprenden en ambientes cada vez más complejos y diversos: físicos y virtuales, formales e informales. De ese modo, se busca emplear las diversas tecnologías como herramientas eficaces para promover aprendizajes en estudiantes con distintos estilos de aprendizajes

b. Pasantía en el CTL (Curriculum Teaching and Learning) del OISE (Ontario Institute for Studies in Education) de University of Toronto, Canadá

Descripción General

El Departamento de Currículo, enseñanza y aprendizaje (CTL) es el más grande de los cinco departamentos del Ontario Institute for Studies in Education (OISE) en Canadá. La misión declarada por el CTL en su plan académico 2004 al 2010 es jugar un papel de liderazgo en el desarrollo de la educación para el siglo XXI a nivel local, nacional e internacional; esto a través del desarrollo de la investigación educativa que nutre la reflexión respecto de la generación, aplicación,

integración y transformación del conocimiento con el objetivo de mejorar la comprensión y la práctica del currículo, la enseñanza y el aprendizaje.

Desde hace más de un siglo el OISE ha transformado la educación en Ontario a través de la formación de los docentes, el desarrollo de investigación educativa de primer nivel, desarrollo de estudios de postgrado, y promoción de un liderazgo en política educativa que ejerce influencia en las prácticas docentes en todo el mundo. En este escenario el CTL ha adquirido el compromiso de establecer una sinergia entre la investigación y el desarrollo de sus programas de formación inicial de profesores y postgrados; todo con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje en los distintos contextos que esta ocurre. Entrega de guías y plantillas de materiales para promover el aprendizaje, evaluaciones docentes, realización de capacitaciones (talleres o programas estables como el STEP o GCHE) sobre principios de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cómo dar respuestas oportunas y eficaces a los estudiantes y/o el uso e impacto de las TIC's, Promoción del papel de los objetivos de aprendizaje en el desarrollo curricular y Asesorías de presentaciones a reconocimientos de las prácticas e innovación pedagógica.

b.1. Experiencia de pasantía CTL

Considerando que una de las principales fortalezas del CTL es la reflexión sobre los principales componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, que se ve materializada en investigaciones y publicaciones de primer nivel, en este apartado se describen el resumen y extractos de entrevistas que una de las autoras realizó a algunos destacados docentes investigadores y coordinadores de programas del CTL específicamente en lo que refiere a los componentes centrales que inciden en los Procesos de enseñanza eprendizaje, factores que ellos consideran indispensables y necesarios de considerar en las prácticas docentes al nivel de educación superior. En este apartado las ideas de las autoras se ordenarán siguiendo una estructura de análisis complejo y en distintos niveles, que permita al lector visualizar los factores relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje desde los más macro (contextos de aprendizaje) a lo más micro (estrategias de manejo de aula) tratando siempre de no perder la visión de conjunto de esta serie de factores que siempre actúan interdependientemente.

En primer lugar. expondremos las visiones de dos profesores del CTED(6), el Dr. Clive Beck y la Dra. Clare Kosnik; autores del libro "Priorities in teacher education: the 7 key elements of pre-service preparation". En este libro los autores reflexionan sobre la formación de profesores a nivel general, sosteniendo como principio la convicción de que es de vital importancia tener buenos profesores de educación, ya que ello posibilita no sólo una mejora en la comprensión y el desarrollo de habilidades de los nuevos profesores, sino que también aumenta la probabilidad de que estos se mantengan en la profesión docente a lo largo del tiempo (Darling-Hammond, 2000 en Kosnik y Beck, 2009).

|(6). The Centre for Teacher Education & Development, OISE. University of Toronto.

En su libro plantean que estas 7 claves están relacionadas y que debiesen ir en conjunto (Kosnik y Beck, 2009) en los procesos de formación. Durante la entrevista, el Dr.Beck (2011) refiere que el factor más importante a su juicio es la "Classroom organization and the community" (Organización de la clase y la comunidad). Este concepto refiere al setting en el cual habrá de tomar lugar la enseñanza: incluye su estructura, rutinas, patrones sociales y atmósfera de la sala, entre otros (Kosnik y Beck, 2009). Destaca que este setting no es algo automático que simplemente aparezca, o que deba dejarse emerger libremente, sino que debiera ser fomentado de manera deliberada por el profesor. De este modo cada clase, independientemente de su nivel o materia, habrá de desarrollar una cultura particular, que en algunos casos constituye un soporte para el buen desarrollo del aprendizaje y otras van en detrimento de éste o lisa y llanamente resultan "tóxicas" (Kosnick y Beck, 2011).

Los autores señalan la importancia de esta organización o setting tanto a nivel individual como grupal:

TABLA N°5

Importancia de la "Classroom Organization and the Community"

1.El setting de la clase en el principal factor en el aprendizaje académico.
2.Una genuina clase que logra organizarse como una comunidad (class community) constituye un soporte para el aprendizaje social y emocional.
3.Un ambiente de aprendizaje positivo es importante para el bienestar de los estudiantes.
4.Un setting de clase positivo es también esencial para el bienestar del profesor.

Adaptada de Beck y Kosnick, 2009

Recalcan que la organización de la clase y la comunidad incluye toda la cultura de la clase y la comunidad que está directamente vinculada al aprendizaje. Por ende, no está exenta de problemas, siendo de los más recurrentes la confusión de roles. En su opinión, cuando los profesores intentan ser amigos de los estudiantes, los estudiantes se confunden (Kosnick y Beck, 2011). Esto probablemente deviene de una mala comprensión de lo que significa generar un ambiente grato, de confianza y en el cual haya un conocimiento de los estudiantes, tanto de sus aspectos cognitivos, como también sociales y emocionales. Tal vez este sea el reto fundamental a la hora de aceptar esta invitación a acercarse a la docencia desde un paradigma social constructivista: establecer los límites entre una relación cercana, cordial, que genere una atmósfera propicia para el logro de los aprendizajes y convertirse en amigo de los estudiantes. Esto parece especialmente delicado en educación superior, ya que al tratar con adultos jóvenes, la impronta de esta relación puede obstaculizar seriamente las potencialidades del aprendizaje de los estudiantes en formación, que quedan anclados a la figura

del docente y el vínculo que se ha generado (ya sea que este se perciba como positivo o negativo por parte del estudiante). En esta dimensión, escasamente reflexionada y planificada, tenemos un continuo de docentes que van desde aquellos a los que les parece poco relevante e incluso innecesario el establecimiento de un setting y otros que experimentan problemas para definir los límites de la relación profesor-estudiante. Ambos extremos, de acuerdo a la perspectiva social constructivista que proponen estos autores, son poco deseables, pues ya sea por omisión o por acción los roles bien definidos, respetados y no confusos, fundamentos de una relación educativa exitosa, experimentan fisuras. Desde su experiencia como docentes y como investigadores ambos autores (Kosnik y Beck) coinciden en señalar como habitual que los profesores nóveles (new teachers) se percatan rápidamente de la importancia del setting de la clase, pero que experimentan dificultades para lidiar con este a través de una acción planificada. Son claros en enfatizar que los estudiantes podrían tener dificultades para aprender si el setting no es adecuado por ejemplo: si son constantemente interrumpidos, tienen poca claridad respecto de lo que viene, se sienten inseguros o les falta vincularse con el profesor o sus pares (Kosnik y Beck, 2009).

En este escenario, los autores proponen como una de las alternativas posibles el trabajo con grupos pequeños (Kosnick y Beck, 2011), que constituye un buen escenario para hacer explícitos contratos de aprendizaje que ayuden a la definición de roles y al establecimiento del vínculo docente-estudiantes (bases de la classroom organization and the community), a la vez que resulta en una metodología efectiva para que los estudiantes definan sus objetivos de aprendizaje y se mantengan y trabajen en pro de la tarea o meta. La siguiente tabla expone algunos de los principios y estrategias para este tipo de actividad.

TABLA N°6

Principios y estrategias del trabajo con grupos pequeños

1.Construcción de una comunidad en la clase. El trabajo en grupos pequeños es exitoso cuando se cuenta con una comunidad fuerte en la clase. la comunidad no es un lujo, sino que es indispensable.
2.Planificar la gestión de aula y adoptar para esta una aproximación amplia. Una buena gestión de aula es necesaria para el bienestar tanto de estudiantes como de docentes. Si bien el manejo en educación superior es distinto al escolar, ya que hay temas de comportamiento que asumimos como conductas mínimas de convivencia entre adultos, es importante tener reglas claras y establecer un contrato educativo con los estudiantes, para que estos no se sientan sorprendidos pensando que las reglas se aplican de manera antojadiza o caprichosa.
3.Conocer a los estudiantes como individuos.
4.Equilibrar actividades, combinando el trabajo en pequeños grupos, con el trabajo individual y con toda la clase. De esta forma se abren posibilidades para la construcción de distintos tipos de aprendizaje que se acoplan con los distintos estilos de los estudiantes

Adaptada de Beck y Kosnick, 2009

En este momento de la reflexión, podemos tomarnos un tiempo y detenernos en el punto 3 de la tabla anterior; el "conocimiento de los estudiantes como individuos", aspecto que puede resultar confuso en términos de los límites del setting al cual nos referimos con anterioridad. En este punto la Dra. Clare Kosnik destaca como elemento central en el proceso de enseñanza aprendizaje en educación superior el acto deliberado de conocer al estudiante, señala que esto "puede transformar la experiencia de enseñanza - aprendizaje". Explica que es fundamental invertir tiempo conociendo a los estudiantes a los cuales se intenta enseñar y no se refiere sólo a aspectos referidos a su proceso de aprendizaje, es decir al cómo aprenden los sujetos, sino a un conocimiento más profundo y detallado del estudiante que constituye la piedra angular de la relación profesor-estudiante (teacher-student relationship). Como se señaló anteriormente, desarrollar una relación cercana entre los profesores y estudiantes es una parte fundamental de la organización de la clase y la comunidad de aprendizaje (Beck y Kosnik, 2009), el fundamento de esta afirmación dice relación con concebir los procesos de enseñanza aprendizaje como una interacción social que requiere de personas interactuando y que estas, para poder relacionarse, necesitan conocerse. Para lograr que efectivamente se produzca el aprendizaje y en ciertos casos se propicie incluso un cambio conceptual(7) significativo, es importante conocer a las personas que componen la clase, conocer su procedencia cultural, idiosincrática, escolar, y familiar de quienes componen esta comunidad. Si bien no existe una única vía posible para lograr este conocimiento, proponen el uso de ensayos escritos, por ejemplo, que permitan propiciar no sólo el conocimiento y reflexión de un cierto tema, sino también que permita asumir y hacer explícita una postura frente a éste. Esto junto con actividades más simples como la presentación personal al comienzo de un curso y la explicitación de las expectativas para con él mismo (contratos de aprendizaje) irán permitiendo gradualmente no sólo conocer a los estudiantes, sino también adaptar las metodologías a estos, cuando ello sea posible. Si bien es cierto, en la óptica de estos autores, dado el status del profesor en el aula, no es posible pensar en una relación democrática y constructivista radical si en el proceso de enseñanza aprendizaje falta la dimensión social y emocional, en estos casos no puede desarrollarse una auténtica comunidad de aprendizaje. Incluso en aquellos casos en que exista preocupación y dedicación por otros aspectos, si se está centrado en el éxito académico sin un interés genuino por los estudiantes, por su idiosincrasia y necesidades, no será posible el desarrollo de una comunidad de aprendizaje. (Beck y Kosnik, 2009).

Hasta aquí hemos analizado reflexiones de expertos que atañen principalmente a la dimensión pedagógica. Para continuar con nuestro objetivo planteado inicialmente, en este punto se exponen algunas de las condiciones y principios de la reflexión curricular. Para ello describiremos los resultados de las entrevistas realizadas a la Dra. Katharine Janzen(8) (2011), doctora en educación y con amplia experiencia en diseño curricular e innovación en educación superior, quien reflexiona sobre la necesidad de que en toda discusión sobre innovación curri-

|(7). Cambio Conceptual: "El término "cambio conceptual" hace alusión tanto al resultado como al proceso de transformación de las concepciones de los individuos. El análisis de estas dos cuestiones que se contemplan dentro de los estudios del cambio conceptual es especialmente relevante desde una perspectiva básica y aplicada." (Carretero, 1999 en Rodríguez Moneo y Carretero s/a).

|(8). El pensamiento de la Dra. Janzen impresiona como particularmente complejo, toda vez que en su trayectoria como investigadora en la línea del Scholarship of Teaching, desde sus primeras reflexiones sobre el conocimiento curricular deriva posteriormente en ciertos elementos claves del conocimiento instruccional que impactan la reflexión sobre el currículum.

cular los resultados de aprendizaje (outcomes) no pueden olvidarse. Al respecto señala que es un gran error contemplar sólo las conductas de salida o resultados de aprendizaje necesarios el día de hoy, dice que es una "tentación ver sólo los outcomes de hoy", y que es necesario ver los cambios de los últimos 5 años y proyectar los cambios de aquí a que los estudiantes terminen el programa de estudio que cursarán.

Con esta afirmación se pone de relieve la necesidad de inyectar dinamismo a acciones curriculares, tales como la definición de perfiles de egreso, que tienden a permanecer estáticas en el tiempo. En esta línea sostiene que deben tenerse presentes los cambios que se dan en la sociedad y que el curriculum debiera ser capaz de darle espacio a este dinamismo. Para ello cobran importancia acciones de nivel instruccional que se focalizan en fortalecer un tipo de meta-aprendizaje que permita la actualización de los conocimientos o competencias.
En esta línea sugiere una serie de estrategias instruccionales que forman parte de la reflexión curricular que serán presentadas mediante la siguiente tabla.

TABLA N°7

Estrategias instruccionales con impacto en la reflexión curricular

1. Assessing. Corresponde a todas aquellas actividades que tienen como finalidad ayudar a los estudiantes para que puedan autoevaluarse y que puedan saber como mejor aprenden.
2. Uso de rúbricas, ya que permiten de mejor manera distinguir y evaluar habilidades (skills), resultados de aprendizaje (outcomes) y conocimientos.
3. Uso de evaluación auténtica. Centrada en el aprendizaje de "estrategias de aprendizaje" como objetivo central de la acción docente.
4. En el caso de estudiantes de educación superior, por su vinculo con la formación profesionalizante, es fundamental el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje que desarrollen el pensamiento crítico; entre las que destacan el trabajo en grupo sobre tareas de lectura, simulaciones y aprendizaje cooperativo.

Adaptado de Bennett y Rolheiser, 2001

Para finalizar, y adentrándonos en la reflexión a nivel instruccional, se exponen algunas consideraciones derivadas de la entrevista al Dr. Barrie Bennet, profesor del CTED cuya investigación actual se centra en la reflexión respecto de cómo los docentes adquieren un repertorio instruccional, cómo lo integran y extienden, y los efectos que estos tienen en el aprendizaje de los estudiantes.
El Dr. Bennett, ha centrado su investigación en los últimos años en la inteligencia instruccional, este concepto refiere a la habilidad que tienen los profesores para intersectar conocimiento del contenido, métodos instruccionales, y evaluación (assesment) de cómo los estudiantes aprenden (Bennett, 2008). Esta inteligencia instruccional de los docentes no es algo que emerja espontáneamente de un día

para otro, se cultiva y activa en el curso de la experiencia que van acumulando cada uno de los docentes en el curso de su hacer docencia, y es probablemente una de las áreas más sensibles a ser enriquecidas a partir de la investigación educativa, y de la reflexión conjunta entre pares. Esta inteligencia instruccional de acuerdo a Bennett se compone de 5 áreas claves:

- La presencia de conceptos instruccionales.
- El desarrollo de habilidades instruccionales.
- El conocimiento de tácticas instruccionales.
- La aplicación de estrategias instruccionales.
- La presencia de organizadores instruccionales.
- Ordenar la malla alrededor de problemas.
- Revisar peso y orientación de las asignaturas de Ciencias Básicas.
- Tener en cuenta los recursos necesarios para la reforma.

Donde cada una de estas áreas se nutre de una serie de condiciones y conocimientos que son integradas por el docente en el curso de su práctica, y que puede mostrar distintos niveles de logro.
En la tabla siguiente se señalan los componentes de la inteligencia instruccional.

TABLA N°8

Componentes de la inteligencia instruccional de los docentes

1. Manejo de un rico y significativo repertorio de formas para evaluar (assess) el aprendizaje de los estudiantes.
2. Conocimiento profundo sobre las materias y habilidad de intersectar contenidos de múltiples áreas.
3. Conocimiento de sus estudiantes y una comprensión extensa de cómo los estudiantes aprenden.
4. Repertorio variado de métodos instruccionales que se puedan integrar e implementar de maneras diversas.
5. Habilidad para desarrollar con prudencia el proceso de cambio educativo.
6. Personalidad que anime a los estudiantes a entrar a la clase.

Adaptado de Bennett, 2001

Para finalizar en este apartado, y luego de haber recorrido distintos aspectos centrales del proceso de enseñanza aprendizaje, cobran total valor las palabras del *Dr. Bennett quien describe el proceso de enseñanza como un proceso complejo,* importante y demandante. Refiere que para que este proceso sea eficaz en el tiempo, los profesores deben convertirse en expertos creativos que colectivamente tomen decisiones sabias relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje (Bennett y Rolheiser, 2001). Estos autores comparan el proceso de enseñanza con el de creación artística, tal como refieren desde el primer minuto en el título de su libro: "Más allá de Monet: la estética de la integración instruccional" donde con esta metáfora relevan la importancia de la inteligencia colectiva en la enseñanza, tal como lo es en la creación artística.

3 Conclusiones

La experiencia de pasantías de docentes de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso en centros de excelencia docente ha constituido una valiosa oportunidad para nutrir la incipiente reflexión al interior de esta unidad académica, con ideas, hallazgos y reflexiones más avanzadas en torno al desarrollo pedagógico, instruccional y curricular del quehacer académico. Ser conscientes de esta posibilidad de desarrollo a partir de la reflexión docente (Scholarship of teaching) ha resultado particularmente útil en una disciplina como la psicología que no ha logrado construir un objeto pedagógico de estudio, y que a nivel profesional se intersecta y convive con otras disciplinas igualmente difusas en sus delimitaciones. En este sentido, las autoras del presente capítulo sostenemos la premisa que cualquiera sea el nivel en el cual se inicie la reflexión docente, resulta imprescindible para el desarrollo y mejora de los procesos de formación en la disciplina.

Resulta ilustrativo que tanto la Monash University como la Universidad de Toronto, a través de sus centros de desarrollo docente CALT y CTL respectivamente, hayan privilegiado como vía estratégica de posicionamiento a nivel mundial el desarrollo y promoción de las actividades docentes de investigación e innovación académica; con ello ponen en el corazón de la excelencia académica y como punto de apalancamiento la formación de docentes reflexivos; que a través de sus experiencias, investigaciones y publicaciones han llevado a sus instituciones a un sitial de real influencia a nivel de políticas educativas. Este sello y liderazgo alcanzado por estas universidades extranjeras, contrastan con las visiones de las universidades chilenas complejas, que en su mayoría han optado por el desarrollo disciplinar como vía de desarrollo, con dispares resultados en las distintas áreas dependiendo de variables no siempre controlables como las características de las disciplinas (controversia ciencias duras v/s ciencias blandas) y los recursos necesarios para impulsar procesos de investigación (controversia entre financiar ciencias básicas v/s ciencias aplicadas). En este sentido, las experiencias de Mo-

nash y Toronto podrían constituir referentes para aquellas iniciativas de desarrollo no disciplinares al interior de las universidades chilenas.

En una reflexión más particular, las autoras sugieren que ante cualquier innovación curricular (como la que espera iniciar la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso) es menester acompañarla de la reflexión pedagógica e instruccional, que le da contexto y factibilidad al cambio curricular. Previo a esto incluso es indispensable una reflexión respecto de las epistemologías detrás de las prácticas de enseñanza de quienes componen una comunidad educativa. A las autoras les parece que la reflexión respecto de en qué paradigma educativo se sitúan los docentes y con cuál están dispuestos a comprometerse es previa, básica e indispensable. Si los cambios al curriculum se realizan sólo en la organización de los cursos, en la homogenización de los programas respecto de su formato, en las formas de evaluación e incluso si esta se llega a homogeneizar respecto de los tipos y procedimientos de calificación, en la tributación de cada cátedra al perfil de egreso, etc.; todo esto, que sin duda es muy bueno y deseable de trabajar, sin una postura respecto del lugar dónde se sitúe la comunidad académica sobre los paradigmas en educación hará que dichos cambios resulten superficiales y difíciles de implementar de manera armónica, coherente y con compromiso.
tipos y procedimientos de calificación, en la tributación de cada cátedra al perfil de egreso, etc; todo esto, que sin duda es muy bueno y deseable de trabajar, sin una postura respecto del lugar dónde se sitúe la comunidad académica sobre los paradigmas en educación hará que dichos cambios resulten superficiales y difíciles de implementar de manera armónica, coherente y con compromiso.

Antes de implementar un nuevo curriculum, e idealmente antes de diseñarlo habría que reflexionar sobre: la concepción de enseñanza, las metas y objetivos de la educación en general y de la disciplina en particular, y explorar en esta línea las concepciones de estudiantes y docentes.
Como trasfondo estratégico de estos supuestos, parece fundamental profesionalizar los procesos de planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, poniendo a disposición del estudiante desde un comienzo aquellos aspectos del contrato de aprendizaje que aportan a la construcción del setting de la clase; por ejemplo: el programa del curso, las instrucciones y pautas de evaluación de los trabajos, etc. esto con la finalidad de que los estudiantes siempre tengan claridad "respecto de lo que viene". Este punto nos parece fundamental por dos razones: Primero, es importante hacerse cargo del adagio bien conocido en educación que versa así "nada debe quedar al azar", y esta no es solo una frase conocida, sino que habla de lo importante que es que cualquier proceso educativo sea un proceso intencionado en todos sus momentos: en su planificación, metodología y evaluación.

La planificación se transforma entonces en un eje central de la acción docente; cuando se concibe como la posibilidad de realizar el ejercicio de reflexionar sobre las mejores formas de conseguir los objetivos o competencias planteados. Constituye además la oportunidad para ejecutar los cambios que sugiere la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje, que si bien debiesen ser

onstituye además la oportunidad para ejecutar los cambios que sugiere la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje, que si bien debiesen ser constantes, generalmente los cambios más sustanciales se pueden hacer luego de finalizado el proceso. Esta actividad de planificación se inserta de lleno en el contexto de la reflexión instruccional; que para el caso de un modelo centrado en el aprendizaje, entrega coherencia a la formación de estudiantes autónomos y capaces de autogestionar su aprendizaje y de conservar luego del egreso una capacidad constante de autoaprender que les permita mantenerse actualizados. A nuestro entender uno de los elementos indispensables en el desarrollo de estas competencias es su explicitación en la planificación del curso o módulo, pues así es como hacemos visible el script(9) de la enseñanza que junto con la clase misma y el fomento constante a través de la metodología y la evaluación sobre la metacognición de su aprendizaje, irá modelando algunos aspectos que luego formarán parte del autoaprendizaje de los estudiantes.

Para finalizar , es menester no perder de vista el dinamismo de los procesos docentes, y reconocer que los cambios más o menos importantes que se implementen ya sea a nivel curricular, instruccional o pedagógico, han de aumentar su potencia y probabilidades de éxito cuando se nutren de la reflexión y la investigación sistemática que es parte del hacer diario de la docencia en la academia.

|(9).El concepto de script, acuñado en la psicología cognitiva, refiere a un guión situacional. Es decir, corresponden a esquemas que representan patrones de hechos en situaciones típicas.

4 Bibliografía

| Bennett. B. (2008). Instructional intelligence and systemic change: An overview of twenty-six years. International Conference, Budapest Hungary. Ministry of Education, Hungary.

| Bennett, L.Tasker, C. y Whitton, J. (2008). A report on the 'Leadership for Implementing Improvements in the Learning and Teaching Quality Cycle' Project. Informe para el Australian Learning and Teaching Council Ltd and of the Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations.

| Bennett, B., & Rolheiser, C. (2001). Beyond Monet: The artful science of instructional integration. Toronto ON:
Bookation.

| Gonzalez C., Montenegro H., López L., Munita I. & Collao P. (2011) Calidad de las experiencias de aprendizaje y enseñanza en la educación universitaria de pregrado; una mirada desde los profesores y estudiantes. Informe Final proyecto Consejo Superior de Educación.

| González C. (2010) El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. Revista Calidad en la Educación, Edición N° 33 segundo semestre 2010.

| Juliá M. (2007). Formación basada en competencias. Fundamentos y Metodología. Desafíos de la formación profesional del psicólogo. Taller Competencias del psicólogo(a) en el sistema de salud. Un desafío para la formación.

| Kosnik. C, & Beck, C. (2011) Teaching in a Nutshell: Navigating Your Teacher Education Program as a Student Teacher. New York: Routladge.

| Kosnik. C., & Beck, C. (2009). Priorities in teacher education: The 7 key elements of pre-service preparation. New York: Routladge.

| Kreber. C. & Cranton, A. (2000) Exploring the Scholarship of Teaching. The Journal of Higher Education Vol. 71, No. 4 (Jul.- Aug., 2000), pp. 476-495

| Monash University (2010). Diverse learners at Monash. Información disponible en línea el 9 de Mayo de 2010 en: http://www.monash.edu.au/lls/inclusivity/Practices/1.html

| Monash University (2007). Unit Guide Template. Documento de uso restringido del Centre for the Advancement of Learning and Teaching.

| Montenegro H. & Fuentealba R. (2010) El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. Revista Calidad en la Educación, Edición N° 32 primer semestre 2010.

| Montenegro H. (2010). Docencia en contextos de Educación Superior; la contribución de "The Scholarship of teaching" para el fortalecimiento de la enseñanza llevada a cabo por profesores universitarios. (Comunicación personal con la autora)

| OCDE (2009) Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2009. Informe Español. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial Instituto de Evaluación. Madrid 2009

| Santhanaman. E. (2010). Explicación de la organización, objetivos y metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas en el Programa STEP. Contacto directo con la Coordinadora del Programa STEP y docente del CALT durante el desarrollo de la pasantía.

| Smith, Randolph A.(2008) 'Moving Toward the Scholarship of Teaching and Learning: The Classroom Can Be a Lab, Too!, Teaching of Psychology, 35: 4, 262 - 266

| Solar M., Díaz C. (2009) El profesor Universitario; construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. Revista Calidad en la Educación, Edición N° 31 primer semestre 2009

| Solar M. (2001) Concepción de la docencia y prácticas en la pedagogía universitaria. Revista Calidad en la Educación, Edición N° 15 segundo semestre 2001

| Villa A. & Poblete M. (2008) Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. 2ª Edición. Universidad de Deusto, Bilbao.



Carrera de Trabajo Social

"Proceso de innovación curricular plan de estudios 08876/2009 Escuela de Trabajo Social de la Universidad Valparaíso"

Patricia Castañeda Menoses, Ketty Cazorla Becerra y Jemima Fernández Hormaechea

"Proceso de innovación curricular plan de estudios 08876/2009 Escuela de Trabajo Social de la Universidad Valparaíso"

Patricia Castañeda Meneses (1) , Ketty Cazorla Becerra (2) y Jemima Fernández Hormochea (3)

Resumen

El presente artículo expone la propuesta de Innovación Curricular de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, en el marco del compromiso asumido por la unidad académica con el Proyecto MECESUP UCM 0401, recogiendo las orientaciones ministeriales, disciplinarias y profesionales actualmente vigentes para potenciar una formación profesional que resulte pertinente y de calidad para una sociedad caracterizada por el vertiginoso avance del conocimiento. La actual Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso reconoce sus antecedentes en la Escuela de Servicio Social de Valparaíso, cuyas funciones se inician el 28 de Septiembre de 1945, dependiente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile (Decreto N° 999 del 28.09.1945) Su fecha de fundación le otorga la sexta antigüedad entre las Escuelas de Trabajo Social chilenas, siendo la primera con carácter universitario entre ellas. A Diciembre del año 2011, cuenta con un total de 1715 profesionales titulados y tituladas de sus aulas (Fuente: Secretaría Académica, Escuela de Trabajo Social. Diciembre, 2011).

El presente documento sistematiza la experiencia desarrollada y ha sido organizado en tres apartados. El primero denominado Antecedentes Diagnósticos que fundamentan la Innovación Curricular, expone los juicios diagnósticos de estudiantes, equipo académico, profesionales e instancias laborales, en relación a la calidad y pertinencia de la formación profesional ofrecida por la Escuela de Trabajo Social y que sirvieron de referentes para orientar el proceso de rediseño desarrollado por la unidad académica. El segundo apartado, denominado Propuesta de Innovación Curricular Plan de Estudios 08876/2009, presenta las principales características de la propuesta formativa innovada y; finalmente, el tercer apartado denominado Reflexiones Finales, presenta las implicancias que ha tenido el proceso para la acreditación de la carrera y su gestión académica presente y futura.

1 Antecedentes, diagnósticos que fundamentan la innovación curricular

A partir de investigaciones realizadas en la unidad académica en los últimos años (García y Quiroz,2005) puede establecerse que las nuevas generaciones de ingreso de la unidad académica se han caracterizado por constituir en forma mayoritaria la primera generación de su entorno familiar que accede a la educación superior. Su procedencia se concentra claramente en las Regiones de Valparaíso y Metropolitana; pudiendo clasificar su nivel socioeconómico en medio bajo. Respecto a la procedencia académica, las cohortes provienen mayoritariamente de establecimientos de enseñanza media particulares subvencionados, estimando en 90% de modalidad científica humanística y 10% de modalidad técnica profesional. La asistencia a estudios preuniversitarios alcanza a 50%. Los rangos de puntaje de ingreso PSU se sitúan en promedio entre 680 y 580 puntos. Del total de ingresos, aproximadamente el 75% corresponde a la promoción egresada de enseñanza media en el año inmediatamente anterior y el 25% restante se distribuye en promociones egresadas en años anteriores. En promedio, y coherente con la tendencia histórica, el 80% del ingreso corresponde a matrícula femenina y el 20% a matrícula masculina.

|(1). Patricia Castañeda MenecesTrabajadora Social, Doctora en Ciencias de la Educación. Académica de la Escuela de Trabajo Social Universidad de Valparaíso. (patricia.castaneda@uv.cl)

|(2). Ketty Cazorla Becerra. Asistente Social y Licenciada en Servicio Social. Académica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso. (ketty.cazorla@uv.cl)

|(3). Jemina Fernández Hormaechea. Asistente Social y Licenciada en Servicio Social. Académica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso. (jemima.fernandez@uv.cl)

Las principales motivaciones declaradas para cursar estudios universitarios corresponden a realización personal, necesidad de tener un título profesional y mejoramiento de las condiciones de vida actuales y futuras. El perfil vocacional disciplinario estudiantil les sitúa como humanistas, con interés general por las Ciencias Sociales. El perfil vocacional profesional de Trabajo Social es respaldado por las aptitudes personales de poseer espíritu de servicio e interés en los problemas sociales. La postulación en primera opción por la carrera de Trabajo Social en la Universidad de Valparaíso alcanza al 24.5% en el Programa Valparaíso, respaldadas por el prestigio de la universidad, su carácter no confesional, la oferta formativa informada y el puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria. Las preferencias secundarias para la carrera traducen una opción por puntaje, que les excluye de otras alternativas académicas, o por un interés general en el área disciplinaria que aún no decanta vocacionalmente.

Las experiencias estudiantiles previas al ingreso a la carrera indican que el 75,5% del ingreso del Programa Valparaíso ha realizado actividades voluntarias o remuneradas en el ámbito social, a través de experiencias en sus establecimientos educacionales de origen, instituciones religiosas, organismos públicos y organizaciones no gubernamentales.

Las expectativas estudiantiles respecto al equipo docente para el primer año de formación, ponen acento en el reconocimiento del manejo académico a nivel experto de las temáticas profesionales a cargo, las que se espera sean entregados en forma clara y ordenada para permitir la integración entre teoría y práctica a través de una adecuada utilización de instrumentos tecnológicos de apoyo a la docencia, para que en su conjunto refuercen los valores personales, vocacionales y académicos requeridos e instalen las competencias básicas necesarias para cursar exitosamente la carrera. Complementariamente, las expectativas estudiantiles respecto a sí mismos se centran en su propia capacidad de respuesta para enfrentar los requerimientos académicos de altas exigencias que perciben como un desafío a sus propias capacidades, junto con la permanente responsabilidad de no faltar a la confianza y esfuerzos que sus padres realizan para asegurar sus estudios.

Respecto de la experiencia de cursar el primer año de la carrera de Trabajo Social, el colectivo reconoce como principales dificultades la falta de preparación para los requerimientos de la enseñanza universitaria, que estaría originada en los insuficientes niveles de avance recibidos en los contenidos educativos previstos para la enseñanza media, junto con la necesidad de contar en forma plena con competencias de ingreso que permitan adecuarse exitosamente a las demandas de la formación universitaria. Las dificultades respecto de los contenidos se expresan en los desfases existentes entre los repertorios de cultura general y de conocimientos disciplinarios que manejan al momento del ingreso, respecto de los niveles de exigencia que demandan las asignaturas del primer año. Las dificultades asociadas a competencias de ingreso, revelan problemas respecto de lectura comprensiva, manejo de bibliografía especializada, construcción de

textos técnicos, dominio aritmético para lectura e interpretación inicial de datos y manejo de las tecnologías de información y comunicación con respaldo básico del idioma inglés, que permita potenciar el soporte y acceso a redes temáticas y bases de datos que sirvan de apoyo para las tareas académicas.

Respecto de las trayectorias estudiantiles (Pérez y Pozas, 2005) la opinión general coincide en que el Plan de Estudios vigente contiene las bases generales para respaldar la formación profesional, respondiendo en forma central a las expectativas vocacionales y académicas con las que ingresaron a la carrera. Su principal observación remite a la calidad del servicio docente, considerada decisiva para la adecuada resolución de los contenidos contemplados y de su utilidad e integración, en el marco de un avance curricular desde la lógica de los prerrequisitos. Potenciar el repertorio de las estrategias pedagógicas; controlar el cumplimiento de las responsabilidades docentes; calibrar la carga de trabajo académico según importancia relativa de la asignatura en el currículo; cautelar niveles de exigencias acordes a las capacidades del pregrado; y, transparentar los criterios de evaluación, son declaradas desde este colectivo como medidas necesarias para fortalecer la tarea docente a nivel de pregrado.

Asimismo, declaran necesario revisar las asignaturas teóricas vigentes, profundizando los contenidos para un desempeño pertinente en el actual mercado laboral. Específicamente, en las asignaturas metodológicas se demanda una mayor apertura a modelos y a estrategias, en vistas a contar con un repertorio diverso que les permita contar con un mayor respaldo frente a sus decisiones técnicas actuales y futuras. En las asignaturas prácticas, reconocen diversidad de estilos de supervisión académica y de contextos institucionales, que no siempre garantizan condiciones y oportunidades homólogas para cada estudiante que las cursa. Complementariamente, proponen aumentar la cantidad y disponibilidad de asignaturas electivas, a fin de otorgar mayor flexibilidad a la formación. En términos generales, se espera que la actualización permanente de la totalidad de las asignaturas existentes juegue un rol fundamental, dado el dinamismo de la realidad social y de los contextos sociolaborales de la profesión. En forma complementaria, también se demandan espacios formativos que fortalezcan explícitamente las dimensiones personal y vocacional de cada estudiante.

En una mirada autoevaluativa, el colectivo estudiantil reconoce la necesidad de asumir una posición de mayor protagonismo en su proceso formativo, con una abierta disposición hacia una autoactualización permanente, atributo que en su opinión, no solo respaldaría su etapa de estudios de pregrado, sino que debería ser un recurso fundamental en su trayectoria profesional posterior. También reconocen que las condiciones de ingreso a la carrera, asociadas a la calidad de la formación recibida en su establecimiento de enseñanza media de origen y la estabilidad de las condiciones socioeconómicas familiares, afectan el potencial desempeño académico a lo largo de sus estudios. La estabilidad de las condiciones socioeconómicas familiares, afectan el potencial desempeño académico a lo largo de sus estudios.

Respecto del egreso de la carrera (Carrasco y Morales, 2003), pueden establecerse los aprendizajes relevantes de las cohortes egresadas, las corresponden al conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y destrezas indispensables para un desempeño acorde a las demandas del mercado laboral. Su identificación está en relación con aquello que cada egresado o egresada reconoce como elementos prioritarios en la configuración de su repertorio profesional y, por tanto, necesarios para un ejercicio competente en Trabajo Social.

A juicio de los colectivos de egreso investigados, el término de la formación profesional les permite visibilizar aprendizajes relevantes en las dimensiones conceptual y procedimental. En la dimensión conceptual, se constata que existe un conjunto de decisiones y opciones que deben ser tomadas en consideración para actuar profesionalmente y que se seleccionan fundamentadamente, a partir del acervo teórico conceptual acumulado durante la formación académica. En forma conjunta, se evidencia una capacidad de reflexión inicial, que permite dotar de sentidos a la intervención profesional, en concordancia con los objetivos personales y profesionales que se quieren alcanzar. La dimensión procedimental, por su parte, implica la adecuada puesta en práctica de las metodologías, técnicas y estrategias necesarias para alcanzar los objetivos propuestos. Demanda, además, las habilidades de trabajo en equipo, negociación permanente y ejercicio de liderazgo técnico, pertinentes a la situación profesional y el contexto institucional en donde se inserten.

Para ambas dimensiones, se reconocen posibilidades de fortalecer sus aportes, en vistas a enriquecer los aprendizajes relevantes posibles de obtener al momento del egreso. En el caso de la dimensión conceptual, se sugiere una creciente amplificación de los marcos teóricos conceptuales disciplinarios, que permitan respaldar la inserción profesional en múltiples campos de desempeño e indistintamente del territorio geográfico, a fin de fortalecer las favorables condiciones de multifuncionalidad que caracterizan a la profesión. Se subraya el énfasis en los conocimientos generalistas y la formación de habilidades para la permanente actualización y cuestionamiento de los conocimientos vigentes, valorizando las rutas de formación continua. Asimismo, se demanda profundizar en la búsqueda de los sentidos del actuar, a fin de resignificar la profesionalidad, fomentando la innovación en el tratamiento de problemáticas sociales. En la dimensión procedimental, se demanda la diversidad de los repertorios metodológicos, técnicos y estratégicos, que permitan enriquecer los repertorios profesionales de investigación e intervención social. También se enfatiza la importancia de valorar los equipos de trabajo, dado la riqueza de los aportes obtenidos desde una perspectiva colaborativa. Los aprendizajes relevantes al término de la formación, se consideran el resultado de cuatro fuentes, que operan en forma dinámica e integrada durante toda la trayectoria académica. La fuente principal corresponde a la oferta curricular, que entrega una estructura formativa uniforme a la totalidad del colectivo estudiantil. Las fuentes complementarias están dadas por las oportunidades que representan la diversidad de estilos de formación o de estrategias

pedagógicas que desarrolla el equipo docente; por la variabilidad de los contextos institucionales y programáticos en los que se llevan a cabo las experiencias de observaciones en terreno, pasantías, visitas guiadas, prácticas profesionales y seminarios de título; y por la autoformación, entendida como una experiencia individual de búsqueda de nuevos aprendizajes orientada por la propia motivación e interés profesional.

Desde la perspectiva del equipo docente de la unidad académica, la oferta formativa se reconoce suficiente para respaldar de manera general el ejercicio profesional de las nuevas generaciones. La secuencia y organización curriculares hacen posible una ruta formativa capaz de transferir el repertorio profesional tradicional de Trabajo Social y en donde la condición de escuela universitaria constituyente del núcleo histórico de la profesión, opera como garante del proceso. Sin embargo, se plantea como necesidad mejorar la integración de la secuencia y organización curriculares, a través de la constitución de equipos colegiados o de líneas disciplinarias formativas, que permitan potenciar los contenidos trabajados, para evitar el riesgo de la compartimentalización de las asignaturas, que actualmente se traduce en una escasa conexión entre ellas.

La calidad de la docencia entregada, se asocia al despliegue de los recursos para la enseñanza y al uso de estrategias pedagógicas pertinentes. Respecto de los recursos para la enseñanza, estos corresponden a bibliográficos, tecnológicos y de infraestructura, los que se reconocen limitados en su disponibilidad para responder en forma cabal a la demanda estudiantil, por lo que la unidad realiza programaciones acotadas para optimizar su acceso y uso. Asimismo, a pesar de realizar esfuerzos en el desarrollo de estrategias pedagógicas que enriquezcan la formación(4), el equipo docente expresa su inquietud por manejar en forma plena nuevos repertorios que potencien la incorporación activa de cada estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, existe una permanente preocupación por parte del equipo docente, respecto de las condiciones personales y vocacionales estudiantiles, asumiéndose como una debilidad la inexistencia de instancias formales dentro del Plan de Estudios que las potencien en su desarrollo. No obstante, se estima que las asignaturas de Prácticas Profesionales y Ética Profesional abordan tangencialmente estos temas, aunque por su ubicación en el currículo aparecen tardías para la detección e intervención oportuna de dificultades en estos ámbitos.

En relación al mercado laboral (Astudillo y Jofré, 2006), según información catastrada en el año 2005, se estima que en la Región de Valparaíso existe un colectivo profesional de Trabajo Social en ejercicio que alcanzaría a 1.200 profesionales, de los cuales, aproximadamente un 50% del total correspondería a profesionales formados en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso y en su predecesora, la sede Valparaíso de la Universidad de Chile.

El colectivo profesional regional se concentra en un 40% en la Provincia de Valparaíso, seguida por las Provincias de San Antonio, Quillota y San Felipe con un 15% cada una.

](4). Las estrategias pedagógicas de uso más frecuente comprenden talleres de análisis y reflexión, trabajo en pequeños grupos, visitas guiadas a terreno, exposiciones, mesas redondas, portafolios, mapas conceptuales, investigaciones temáticas y ensayos.

Los campos de desempeño regionales que poseen mayor número de profesionales corresponden a la red pública de establecimientos de salud, municipalidades y establecimientos de la red del Servicio Nacional de Menores SENAME. Otros campos de desempeño destacados son servicios y organismos públicos (Gobierno Regional, Gendarmería, Justicia, Fuerzas Armadas y de Orden, Servicio Regional de Vivienda y Urbanismo SERVIU, Instituto de Normalización Provisional INP, entre otros) y privados (empresas, consultoras profesionales y organizaciones de beneficencia). En términos generales, los perfiles de cargo profesional ejecutados en estos campos de desempeño, comprenden las categorías de profesional de intervención directa, coordinación técnica, jefatura de departamento o sección, subdirección de servicio y dirección de servicio.

Es posible reconocer dos rutas tipo de acceso laboral por la que transitan las nuevas generaciones de profesionales. En la primera, la lógica de inserción se desarrolla sin vinculación profesional personalizada, operando a través de una postulación formal a un puesto de trabajo, convocada a través de un concurso público o publicación en prensa o internet. En esta primera modalidad, los requisitos generales corresponden a los exigidos por ley, de acuerdo a cargo y grado ofertado y/o perfil de cargo, currículo vitae y experiencia profesional deseable en el área. En la segunda modalidad, con lógica de inserción con vinculación profesional, se desarrollan mecanismos de relación entre las instancias empleadoras y la unidad académica, que operan como red de contactos para nuevas plazas laborales, los que generalmente se encuentran mediados por: a) redes de colaboración entre profesionales de promociones de titulación anteriores con las nuevas generaciones tituladas en la unidad académica. b) experiencias conjuntas de prácticas profesionalesy/o Seminarios de título y c) vinculación académica entre equipo docente y profesionales en ejercicio.

En esta modalidad de acceso laboral a través de vinculación profesional, las promociones anteriores reservan espacios laborales o median en instancias de decisión de cargos vacantes, para integrar nuevas generaciones de profesionales provenientes de su unidad académica de origen, bajo el supuesto de equivalencia en la calidad de la formación recibida. Las vías de acceso aparecen asociadas a experiencias de prácticas profesionales, seminarios de título, reemplazos o recomendaciones de parte de colegas o del equipo académico, que operan como garantía para la incorporación exitosa de nuevos profesionales. Se configura entonces una empleabilidad por red profesional, característica de una unidad académica que posee una trayectoria histórica de formación e inserción laboral de sus profesionales.

No obstante lo anterior, la inserción laboral del colectivo profesional de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso debe darse en el marco de la coexistencia de oferta de profesionales generados por un Sistema de Educación Superior Público/Privado actualmente vigente en el país. En el marco de una oferta regional diversa, las instancias empleadoras del colectivo de Trabajo Social titulado en la Universidad de Valparaíso identifican y valoran como sello distintivo

de la formación académica, las siguientes características de desempeño en las nuevas generaciones de profesionales:

a) Prestigio histórica de la calidad de la formación de la unidad académica que precede el desempeño real.
b) Buen nivel de formación especializada en Trabajo Social.
c) Buen nivel de formación metodológica.
d) Formación generalista integrada y pertinente.
e) Formación actualizada en temáticas profesionales contigentes.
f) Formación de profesionales con compromiso social e innovación.
g) Manejo específico de la Política Social.

En relación a las inserciones laborales del colectivo profesional de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso (Berríos y Galindo, 2004), estas se inician en muchas ocasiones en forma previa a la titulación a través de la realización de trabajos voluntarios relacionados con la profesión en organizaciones de beneficencia; trabajos remunerados relacionados con la profesión (encuestajes, monitorías, tareas auxiliares en procesos de selección de beneficios en instituciones, entre otras) o trabajos remunerados no vinculados a la profesión. Se reconoce como principal valor de estos primeros acercamientos al mundo laboral, la obtención de aprendizajes que operan como experiencias preparatorias para la inserción profesional posterior y la generación inicial de redes de contacto esenciales para el desarrollo laboral futuro.

Respecto a la primera inserción laboral formal, se entiende como una etapa de transición, que comienza al momento de recibir el título profesional y su duración está asociada al nivel de contactos que posee cada profesional, los niveles de desempleo de la profesión y las demandas vigentes en el mercado laboral. La primera inserción laboral refiere a redes de contacto profesional, participación en concursos públicos y las experiencias de prácticas profesionales y seminarios de título como los mecanismos que la posibilitan, estimando entre 6 meses y un año los tiempos de espera para concretarla. Las competencias adquiridas en la formación se consideran suficientes para respaldar la primera inserción, complementadas con los aprendizajes generados por las nuevas experiencias profesionales desarrolladas en este evento. En esta etapa, los trabajos con contrato indefinido o contrata son casi inexistentes, primando los honorarios y contrato a plazo fijo y reemplazos.

Se reconoce que la primera inserción laboral es sucedida por una segunda inserción en un nuevo espacio laboral, movilidad asociada al interés por una nueva área profesional, o por mejoras contractuales. Así, también, el primer empleo puede brindarse oportunidades para asumir nuevas responsabilidades y mejorar las condiciones contractuales. Ambas situaciones tienden a suceder entre el primer y segundo año después de la titulación. A partir de esta segunda inserción, se observa que el colectivo profesional comienza a demandar en forma

creciente, nuevos conocimientos y especializaciones, lo que se traduce en el inicio de estudios de diplomaturas, post títulos y post grados, evidenciando que las competencias recibidas en el pregrado comienzan a ser superadas por las demandas de mayor especialización de la actividad profesional. Entre las nuevas competencias demandadas se mencionan. Manejo de tecnología; manejo de programas evaluativos; manejo de economía y manejo de idiomas.

Resulta importante señalar la creciente presencia de ciclos de empleo-desempleo en las primeras inserciones laborales, generadas especialmente por las condiciones contractuales de honorarios y contrato a plazo fijo, que definen la inserción laboral por períodos determinados por la duración de los proyectos en ejecución. Ello, no permite la proyección profesional en el mediano plazo y una vez finalizados, obligan a reiniciar la búsqueda de una nueva inserción laboral.

En relación a la Empleabilidad del colectivo profesional de la unidad académica (Castañeda y Sánchez, 2008) se concibe como asociada a la gestión del propio desarrollo profesional, la atención a las condiciones del mercado, la proactividad ante las oportunidades y la ampliación permanente de las áreas de competencia. No obstante, se observa que dichas competencias de empleabilidad no alcanzan equivalencia plena con el perfil de egreso vigente de la carrera. Por lo tanto, puede afirmarse que las competencias de empleabilidad no estarían siendo intencionadas a cabalidad por el proceso de formación de profesionales, el que más bien continúa anclado a la tradición formativa orientada a alcanzar un sólido desarrollo en las competencias específicas distintivas del Trabajo Social independientemente de los contextos laborales en que se inserten en un futuro próximo las nuevas generaciones de titulados. Lo anterior cobra relevancia al revisar la dinámica actual del mercado laboral de Trabajo Social, en que se reconoce la coexistencia de dos tendencias. Por una parte, se constata un desarrollo profesional tradicional en aparente declive, asociado a estabilidad laboral y a carrera funcionaria, características distintivas de los campos de desempeño en perspectiva histórica; y por otra, parte, se constata un desarrollo profesional tradicional en aparente declive, asociado a estabilidad laboral y a carrera funcionaria, características distintivas de los campos de desempeño en perspectiva histórica; y por otra, un desarrollo profesional en condiciones crecientes de inestabilidad y transitoriedad laboral, derivadas de la progresiva flexibilización de la estructura del empleo, generada por los requerimientos derivados de las transformaciones tecnológicas y de la globalización económica actualmente en curso. Si bien, el desarrollo profesional de Trabajo Social en esta segunda dinámica se enfrenta a nuevas oportunidades y modalidades laborales, no es menos cierto que también implica condiciones de trabajo inestables y desprotección social.

Así, entonces, se observa que las nuevas generaciones de profesionales exploran en áreas de desempeño emergentes, caracterizadas por la inserción en consultoras o por subcontratación en servicios públicosrientados a la ejecución de proyectos en régimen de contrato a honorarios. En algunas oportunidades se presentan condiciones de simultaneidad, , por lo que es posible constatar situa-

ciones de profesionales que ejercen diversos cargos de jornada parcial y la existencia de más de un empleador. También es posible constatar claramente la emergencia de oferta laboral en tareas asociados a gestión social, caracterizadas por desempeños transversales, cuya convocatoria demanda a profesionales de las ciencias sociales, sin referencia específica a profesiones definidas.

La información diagnóstica analizada constituye la base de trabajo para el desarrollo del proceso de innovación curricular, llevado a cabo por la unidad académica entre los años 2005 al 2009, que culminó con la formulación del Plan de Estudios 08876/2010, evidencia del cumplimiento con el compromiso de rediseño curricular adquirido por la unidad académica, como integrante del Consorcio de Escuelas de Trabajo Social del Consejo de Rectores participantes en el Proyecto MECESUP UCM 0401.

2 Propuesta de innovación curricular. Plan de estudios 08876/2009. Escuela de Trabajo Social Universidad de Valparaíso

La innovación curricular de la unidad académica se inscribe en el marco de la participación de la unidad académica en el Proyecto MECESUP UCM 0401 Innovación Curricular desde el Enfoque de Competencias, desarrollado por el Consorcio de Escuelas de Trabajo Social de la Universidad de Antofagasta, Universidad de Valparaíso, Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad Católica del Maule, Universidad del Bio Bio, Universidad de Concepción, Universidad Católica de Temuco, Universidad de La Frontera y Universidad de Los Lagos, entre los años 2005 y 2008. Para el cumplimiento del propósito central del Proyecto, se realizó un proceso colectivo de construcción de un Perfil Académico Profesional para Trabajo Social en que participaron los equipos docentes de todas las escuelas del Consorcio.

Entre el segundo semestre del 2005 y primer semestre del 2006, se realiza una revisión integrada de los avances y aportes en Trabajo Social y Competencias Profesionales existentes en el marco de las Escuelas del Consorcio. La información disponible da cuenta de una serie de insumos relevantes, entre los que destacan informes de investigación, informes de seminarios de titulación, resultados de encuestas a estudiantes, titulados/as, instancias empleadoras y equipos docentes – en el marco de procesos de autoevaluación y acreditación de carreras – y publicaciones en revistas disciplinarias nacionales, que aportan un marco de trabajo pertinente para el establecimiento de los primeros referentes de análisis. Ello concluye con la elaboración de un informe de sistematización(5) que establece el estado del arte en la temática, avanzando hacia la construcción de una propuesta de los repertorios de competencias para Trabajo Social en Chile. Conforme a los lineamientos establecidos en el Proyecto MECESUP UCM 0401, en el segundo semestre del 2006 se implementa una consultoría internacional destinada a capacitar a los Equipos Docentes de las Escuelas del Consorcio en forma-

](5). Castañeda, P. y Salamé A.M. (2006) Competencias Profesionales y Trabajo Social en Chile. Estado del Arte. Informe de Sistematización. Documento de Trabajo Proyecto MECESUP UCM 0401.

ción por competencias. El proceso contempló una actividad presencial, acompañada de tareas que serían abordadas por equipos interescuelas. A modo de síntesis, los aportes de la consultoría aportaron un marco conceptual general y orientaron la revisión del e stado del arte a nivel internacional, conformando un referente común a las Escuelas como plataforma inicial para el proceso de construcción del perfil académico y profesional.

Entre los meses de marzo y abril del 2007 se operativiza el proceso de construcción colectiva del perfil académico profesional para las escuelas del consorcio, bajo responsabilidad técnica del equipo de académicas de la Universidad de Valparaíso y la Universidad de La Frontera, a partir de los siguientes supuestos de trabajo:

- El proyecto MECESUP UCM 0401, reconoce como apuesta central la factibilidad de contar con un perfil académico profesional de Trabajo Social compartido por las nueve escuelas del Consorcio. Sobre la base de dicho perfil académico profesional, cada escuela agregará las singularidades propias, derivadas de las particularidades del contexto territorial, de sus fortalezas, de su acervo histórico, de sus opciones epistemológicas u otros aspectos particularizadoras o identitarios.

- El proceso conducente a la formulación del perfil se asume y se fundamenta en la búsqueda de los referentes comunes del conjunto de escuelas del Consorcio, que permita la movilidad estudiantil y aporte insumos relevantes a la propuesta de Sistema de Créditos Transferibles, que se propone a nivel universitario, desde las Vicerrectorías Académicas del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.

- El proceso de síntesis ha obviado la declaración explícita de enfoques o modelos teóricos, conceptuales o valóricos, asumiendo que representan opciones de escuelas. Se ha optado, más bien, por generar una plataforma de trabajo articulada sobre la base de conceptos comunes. En consecuencia, cada escuela se encuentra en libertad plena de adecuar, ajustar y reformular la propuesta general. No obstante, se solicita encarecidamente resguardar las equivalencias propias del esfuerzo de la construcción colectivas de un perfil, de tal forma de asegurar el logro de los objetivos del proyecto.

Tomando como marco los supuestos de trabajo planteados, se diseña un proceso de construcción colectiva del perfil académico profesional para el consorcio de Escuelas de Trabajo Social, organizado a partir de ocho fases de trabajo:

Fase 1: *Definición de una plataforma conceptual para la formulación de perfil basado en competencias*

En esta primera fase se establecen como referentes conceptuales operativos de competencias las siguientes definiciones: Articulación entre gestión, trabajo y edu-

cación (CINTERFOR/OIT, 2000) y Saber hacer con conciencia, saber en acción. Un saber cuyo sentido es modificar la realidad, solucionar problemas (CINDA, 2004).

Se distinguen como dimensiones constitutivas de competencias (Vergara y Meneses (2003): Conocimientos, es decir, Saber. Destrezas reales para aplicar tales conocimientos y habilidades. Saber hacer y por último, conducta coherente con el despliegue de tales conocimientos y habilidades. Saber ser.

Se declara que la tipología de competencias de referencia para la propuesta de perfil académico profesional corresponde a la de tipología por niveles de complejidad de Mertens (1996) que define los siguientes niveles y conceptos:

a) Competencias Básicas: Son las que se relacionan con la formación, permitiendo el ingreso al trabajo. Identifica habilidades para la lectura y escritura, comunicación oral, dominio aritmético, entre otras.

b) Competencias Genéricas: Se relacionan con los comportamientos y las actitudes laborales propias de diferentes ámbitos de producción. Identifica la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para la negociación, planificación, entre otras.

c) Competencias Específicas: Se relacionan con aspectos técnicos directamente relacionados cn la ocupación, los que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales.

Fase 2: *Definición de ámbitos distintivos de desempeño profesional*

Los que corresponden a: conocimiento, intervención /acción social, políticas públicas, gestión del desarrollo económico y social, sujetos y procesos, desarrollo personal y profesional.

Fase 3: *Validación de ámbitos distintivos*

En equipo docentes de las Escuelas de Trabajo Social pertenecientes al consorcio.

Fase 4: *Proposición de áreas de aprendizaje y conceptos claves para la formulación de competencias por ámbitos de desempeño profesional*

Fase 5: *Validación de la proposición por equipos docentes de las Escuelas de Trabajo Social pertenecientes al Consorcio*

Fase 6: *Formulación de Competencias para Perfil Académico Profesional*

Fase 7: *Validación del Perfil Académico Profesional*

En el marco de la reunión técnica conjunta del equipo directivo y equipo de gestión del Proyecto, Universidad de La Frontera, abril, 2007. Como producto del proceso colectivo y en el marco de los avances y supuestos precedentes, se formula un perfil académico profesional en que convergen las escuelas participantes del consorcio, siendo sancionado favorablemente por el equipo directivo y por el equi-

po de gestión del proyecto en reunión técnica conjunta celebrada en abril del 2007 en la Universidad de La Frontera.

Fase 8: *Propuesta de Mapa de Progreso para evaluar avance aprendizajes estudiantiles por competencia*

A partir del análisis diagnóstico, el proceso de construcción colectiva de perfil de egreso del consorcio de Escuelas de Trabajo Social en el proyecto MECESUP UCM 0401 y los requerimientos planteados por los procesos de acreditación de carreras de pregrado, el comité de innovación curricular de la unidad académica formula el nuevo plan de estudios acorde a dichos requerimientos y con el pleno respaldo de la dirección de escuela, proceso que culmina exitosamente en mayo de 2009, para dar inicio a los procesos administrativos universitarios que permitieron contar con la oferta vigente a contar de la cohorte de ingreso 2010.

Las principales características del nuevo plan de estudios son las siguientes:

a. Organización Curricular

Acorde a ámbitos de desempeño y competencias del perfil de egreso acordados por el consorcio de escuelas de consejo de rectores en el marco del Proyecto MECESUP UCM 0401, a fin de cautelar oportunidades equivalencia formativa en la movilidad estudiantil dentro de la red interinstitucional de escuelas.

b. Diferenciación de competencias

Especificadas según título profesional y grado académico, acorde a los requerimientos de los procesos de acreditación de carreras.

c. Atención Preferencial a Primer Año

A partir de esta orientación proveniente de los criterios de acreditación de carreras de pregrado, la unidad académica formula las siguientes acciones:

c.1) *Jornada de inducción y recibimiento de primer año, la que tiene por objetivos*: Realizar un proceso de inducción a cada cohorte de ingreso en las áreas académica, profesional, administrativa y de servicios estudiantiles universitarios; evaluar las competencias básicas definidas en el perfil de ingreso del plan de estudios N° 08876 / 2009 de Trabajo Social y evaluar las competencias de autorregulación para la vida universitaria (Proyecto Institucional Universidad de Valparaíso MECESUP UVA 0708).

c.2) *Incorporación formal de asignaturas de enlace en el primer semestre de primer año, para acompañar el proceso de tránsito entre enseñanza media y universidad. Se diseñan dos asignaturas de enlace*: La primera orientada a fortalecer aptitudes académicas para el curso de estudios universitarios en el ámbito de las ciencias sociales y la segunda, destinada a fortalecer los aspectos vocacionales y de estrategias de estudio y resolución de potenciales problemas académicos. En esta segunda asignatura se adscribe en forma complementaria el trabajo de fortalecimiento de las competencias de autorregulación para la vida universitaria, recibiendo en su desarrollo acompañamiento técnico del Centro de Desarrollo Docente de la institución.

d. Mapa de progresos de aprendizajes estudiantiles

Como respuesta al requerimiento de cautelar la calidad del proceso de formación exigido por la acreditación de carreras, se formula explícitamente un mapa de progresos de aprendizajes estudiantiles, que a partir de la operacionalización de las competencias del perfil de egreso, establece niveles de avance formativo iniciales, intermedios y finales que deben evidenciar las cohortes en su desempeño académico. La evaluación se concibe como un proceso que abarca a la totalidad de la promoción y no en forma individual. En la eventualidad de resultados negativos, no supone efecto adverso en el avance curricular estudiantil, si no que demanda mejoras complementarias en la oferta de actividades formativas. Las evaluaciones se definen para ser aplicadas e 4°, 8° y 10° semestre.

e. Asignaturas en formato Taller

Se incorporan a la malla curricular formulaciones explícitas de asignaturas bajo formato taller, a fin de intencionar las instancias formales de integración teórico prácticas requeridas en el marco de una formación orientada por competencias.

f. Atención explícita a la empleabilidad

Con la incorporación de una asignatura en el 10° Semestre destinada a la preparación para la vida laboral, orientada al desarrollo de competencias de empleabilidad y análisis estratégico del mercado laboral profesional. Para apoyar este proceso de innovación, la unidad académica ha recibido orientaciones técnicas para fortalecer las competencias pedagógicas del equipo docente a través de visitas de especialistas financiados por los Proyectos MECESUP UCM 0401 de la unidad académica y MECESUP 0701 de la División Académica.

3 Conclusiones

La innovación curricular realizado por la Escuela de Trabajo Social da cuenta de proceso de trabajo desarrollado a partir de un análisis exhaustivo de la calidad de la formación profesional entregada. El proceso se basó en los juicios evaluativos de su comunidad, en donde visiones recogidas desde sus estudiantes; sus titulados y tituladas; su equipo docente y su mercado laboral generaron los puntos de referencia claves para la formulación del rediseño. Esta significativa información diagnóstica respecto a la calidad de la formación, ha sido impulsada en su recolección y análisis por el proceso de autoevaluación con fines de acreditación de la carrera, permitiendo contar con información actualizada y pertinente, que otorgó un sólido respaldo técnico a las decisiones de diseño curricular asumidas por el Comité Curricular de la unidad académica, las que fueron apoyadas plenamente por sus autoridades directivas.

Se suma a lo anterior, los importantes aportes técnicos generados por el Proyecto MECESUP UCM 0401 que permitió la validación y enriquecimiento de los

resultados obtenidos, al ser compartidos en el Consorcio de Escuelas de Trabajo Social, pertenecientes al consejo de rectores y participantes de la experiencia. En este contexto, la necesaria discusión y reflexión académica realizada, otorgó el marco disciplinario y profesional que validó y enriqueció el proceso de toma de decisiones frente al rediseño curricular ejecutado.

Finalmente, y a modo de evidencia de validación técnica, debe declararse que la unidad académica recibió durante el año 2011 el acuerdo de acreditación de 6 años de la carrera, lo que la sitúa como la Escuela de Trabajo Social dependiente de una Universidad del Estado con el mayor número de años de acreditación a nivel nacional. Los informes de la comisión de pares evaluadoras destacan como respaldo a este favorable resultado la calidad técnica del proceso de innovación curricular desarrollado, el que se encontraba en su segundo año de ejecución al momento de la visita y avanzaba conforme a las formulaciones y decisiones curriculares propuestas por el comité curricular permanente y sancionadas favorablemente de forma colegiada por el equipo académico de la unidad.

4 Bibliografía

| Alvarez, Manuel (1999) Transiciones Académicas, Concepto y Tipo de Transiciones. Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona.

| Weinberg, Pedro (2004) Formación Profesional, Empleo y Empleabilidad. Ediciones CINTERFOR/OIT, Montevideo.

| Castañeda P. y Salamé A.M. (2007). Construcción Colectiva de Perfil Académico Profesional en Trabajo Social. La experiencia de las Escuelas de Trabajo Social del Consorcio de Universidades Estatales. En: Proyecto MECESUP UCM 0401. En prensa.

| Astudillo. L y Cofré G. (2005). Competencias Profesionales, Trabajo Social y Mercado Laboral en la V Regional. Seminario de Título para optar al Grado Académico de Licenciado en Servicio Social y al Título Profesional de Asistente Social. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso.

| Berrios. J. y Galindo, S. (2004). Seguimiento del colectivo profesional de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso. Análisis desde las perspectivas Rutas Laborales y Competencias Profesionales. Promociones de Titulación 1998-2004. Seminario de Título para optar al Grado Académico de Licenciado en Servicio Social y al Título Profesional de Asistente Social. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso.

| Garcia.S, y Quiroz, J. (2006) Transición Enseñanza Media Universidad: Competencias de Ingreso para la Formación en Trabajo Social. Seminario de Título para optar al Grado Académico de Licenciado en Servicio Social y al Título Profesional de Asistente Social. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso.

| Castañeda. P y Sanchez, M.T. Seguimiento de titulados en la Universidad de Valparaíso. Promociones 2000-2005. Proyecto de Investigación DIPUV 25/2005. Dirección de Investigación, Universidad de Valparaíso. Años Académicos 2005-2008.

| MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIVISIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR. PROYECTO MECESUP UCM 0401 Innovación Curricular por competencias: El nuevo desafío de las Escuelas de Trabajo Social del Consejo de Rectores. Universidad de Antofagasta, Universidad de Valparaíso, Universidad Católica del Maule, Universidad del Bío Bío, Universidad de Concepción; Universidad Católica de Temuco, Universidad de La Frontera, Universidad de Los Lagos. Años Académicos 2005-2008. En línea el 9 de Mayo de 2010 en: http://www.monash.edu.au/lls/inclusivity/Practices/1.html

DER

Carrera de Derecho

"Notas sobre proceso de innovación curricular de la Escuela de Derecho de la Universidad Valparaíso "

Ricardo Sandoval Alvarado

"Notas sobre proceso de innovación curricular de la Escuela de Derecho de la Universidad Valparaíso"

Autor: Ricardo Saavedra Alvarado (1)

1 Antecedentes del proceso de innovación curricular en la Escuela de Derecho de la Universidad Valparaíso

a. Elementos para un diagnóstico inicial

El cambio de milenio sorprendió a la Escuela de Derecho de la Universidad de Valparaíso con la misma estructura curricular(2) formulada al momento de la creación de la Universidad veinte años antes, incluyendo también en esta realidad a los programas de las 37 asignaturas que conformaban su plan de estudio, y a su perfil de egreso, que databa de 1982(3)

Poco o nada se avanzó entonces respecto de una real y sustancial reforma a su sistema curricular, a pesar que paulatinamente venía instalándose una sensación o percepción de anquilosamiento de estas estructuras fundamentales dentro de la comunidad de la Escuela(4)

1.a. El plan de desarrollo de la Escuela de Derecho (2005)

Solo a partir del año 2005 comienza a explicitarse una clara conciencia entre los académicos acerca de la necesidad de realizar cambios trascendentales en diversos aspectos del funcionamiento de la institución. En este sentido, una de las primeras acciones que se propone ese año por el recién electo director de la carrera, profesor Alberto Balbontín, hoy decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, es la inédita formulación de un plan de desarrollo para la unidad, que intenta fijar un mapa de ruta para orientar un conjunto de innovaciones que intentará fomentar a partir de su gestión. Este hito marca el inicio de un largo proceso que culminará cinco años más tarde en la reforma curricular más relevante experimentada por la Escuela de Derecho en su fase más reciente de desarrollo.

El plan de desarrollo reconoce con cierta crudeza la obsolescencia de las estructuras y procesos curriculares que hasta entonces han encauzado la actividad formativa de la Escuela, señalando que tanto "Los programas de estudios y programas de las asignaturas, así como los métodos de enseñanza del derecho (...) han sufrido un notorio desgaste(5)". En cuanto al aspecto metodológico, el mismo documento lo asocia con "un tipo de saber memorístico y conceptualista" que redunda en una incapacidad de "generar profesionales innovadores" y con la necesaria flexibilidad para enfrentar un "campo ocupacional variable"(6). También se profundiza en las debilidades de los planes de estudios y programas de las asignaturas, en cuanto reconocen inspiración en las "concepciones exegéticas y positivistas del siglo XIX". Derechamente se concluye que la organización curricular hasta entonces vigente, no da cuenta de "las estructuras sistemáticas

|(1). Ricardo Saavedra Alvarado. Abogado. Director de la Escuela de Derecho de la Universidad Valparaíso. (ricardo.saavedra@uv.cl)

|(2). En el año 1981 la antigua sede de Valparaíso de la Universidad de Chile pasó a constituirse como universidad regional autónoma, asumiendo la denominación de Universidad de Valparaíso. En tal contexto, el plan de estudios de la carrera de Derecho fue fijado por el D.U. N° 006 del mismo año, vigente hasta su sustitución por el D.U. 2836 de 2004. Este último cambio, por su superficialidad, resultó completamente inocuo y con una finalidad puramente cosmética.

|(2). Resolución N° 86 del año 1982, del decano de la entonces Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales, que desarrolla la reglamentación del Plan de Estudios fijado por el D.U. 006 de 1981

|(3).Así, en el año 2003, el Centro de Estudiantes de la carrera presentó un informe bastante completo y fundamentado. en que se proponían modificaciones de fondo al régimen de estudios vigente. orientado por el anhelo generalizado de transitar prontamente a la semestralización de la carrera.

|(4). Plan de desarrollo institucional y acciones inmediatas, fijado por Resolución N°129 de 6 de junio de 2005 del Director de la Escuela de Derecho. Pag. 5.

|(5). Idem.

|(6). Idem.

fundamentales, ni de las competencias y habilidades de los juristas para desempeñarse en un medio económico y social bien distinto a las primeras décadas del siglo XX[7]". Es interesante constatar que este diagnóstico también se proyecta en relación a una escasa productividad científica que se atribuye a los mismos defectos antes indicados, y que en general redundan en una falta de sistematicidad y de pensamiento crítico en la forma de acercar a los estudiantes al fenómeno jurídico.

Finalmente, el plan de desarrollo del año 2005 admite como una debilidad de la Escuela que "El plan de estudios y algunos programas ya no responden cabalmente a las nuevas necesidades de formación jurídica... (siendo necesario) ...garantizar en el pregrado la formación de otras habilidades y destrezas exigidas por nuevos ámbitos de desempeño profesional y modalidades de litigación[8]."

Es natural que para una escuela que hasta ese momento sostiene su prestigio casi exclusivamente en la calidad que se reconoce a su formación de pregrado, en un contexto de creciente competitividad y en el cual es necesario establecer distancia respecto de un número creciente de nuevos oferentes que se incorporan al sistema de enseñanza jurídica, la solución de este problema adquiera un carácter capital. Ello queda de manifiesto cuando el plan establece como primera estrategia de desarrollo, la "consolidación y fortalecimiento de la calidad de su Programa de Pregrado", señalándose como acción específica la de llevar adelante una "revisión del plan de estudios y de los programas de algunas asignaturas" procurando "eliminar la recarga de contenidos que presentan algunos cursos, sustituir materias y abrir espacios en el plan de estudios para la incorporación de actividades y asignaturas nuevas[9]."

En resumen, el plan de desarrollo del año 2005 reflejó un ejercicio de saludable autocrítica, de una intensidad y sinceridad un tanto insólita para una institución emplazada sobre una tradición y prestigio de más de 90 años de existencia, y que es capaz de establecer un diagnóstico bastante certero acerca de las deficiencias de su organización curricular. Las acciones proyectadas dejan entrever la necesidad de renovar y aligerar el plan de estudio, aunque omite la formulación de principios claros que orienten este cambio, y prácticamente guarda silencio respecto del aspecto metodológico, no obstante incorporarlo con claridad en la problemática de obsolescencia que se atribuye en la visión general de la realidad entonces vigente.

1.b. El proceso de autoevaluación

Paralelamente a la formulación de su primer plan de desarrollo, la Escuela también enfrentó su primer proceso de acreditación, culminado con el acuerdo de la CNA del año 2006 que acredita a la carrera por 4 años. El informe de autoevaluación profundiza el diagnóstico formulado en el plan de desarrollo, explicitando lo que se considera fortalezas y debilidades del plan de estudios vigente en ese momento.Es interesante notar que como principal virtud del diseño curricular se destaque la congruencia interna que evidencia respecto de su perfil de egreso,

[7]. Idem.

[8]. Idem.

[9]. Idem.

Es interesante notar que como principal virtud del diseño curricular se destaque la congruencia interna que evidencia respecto de su perfil de egreso, incluyendo la capacidad para transmitir a los educandos un considerable volumen de conocimientos acorde con la formación esperada de un profesional jurídico de alto nivel. Esto constituye un sello característico de los procesos formativos de esta Escuela, y por el cual ha logrado ciertamente reconocimiento y prestigio, siendo sus egresados especialmente apreciados por el buen nivel de manejo información jurídica que evidencian en su desempeño profesional(10).

Curiosamente, las únicas debilidades que responden a una valoración global del currículo tienen que ver con una escasa presencia de asignaturas electivas y la falta de interdisciplinariedad en su configuración. Las demás debilidades se centran en los programas: Obsolescencia y enfoque predominantemente exegético; en la metodología de enseñanza: tendencia a la pasividad del estudiante; y en la ausencia de mecanismos permanentes de revisión y actualización curricular(11).

Y sobre estas debilidades se orientan las propuestas de mejoras, encabezadas por la necesidad de llevar adelante una revisión del plan de estudios encaminado a su flexibilización, a su actualización y a su enriquecimiento disciplinar(12). Al margen de lo anterior, también se reconoce como debilidad el que los datos de seguimiento del proceso formativo arrojen "Un alto nivel de eliminación académica y una duración real de los estudios muy extensa tanto para el egreso como para la licenciatura(13)".

Finalmente, es indispensable atender al contenido del acuerdo de la CNAP por el cual la carrera fue acreditada por 4 años. El documento es un tanto más certero para entregar una visión completa de las deficiencias del currículo. Señala, en primer lugar, que el perfil de egreso "no incluye cabalmente las competencias que requiere el actual desempeño de un abogado(14)". En cuanto al plan de estudios, al cual califica como "tradicional" desde el punto de vista de su orientación formativa, destaca su rigidez, anualidad y escasa electividad, como principales defectos. Además, confirma la ausencia de innovaciones metodológicas en la enseñanza, y constata la falta de instancias formales de vinculación con el medio que permitan retroalimentar la actualización curricular(15) .

Por su parte, la resolución prácticamente no destaca virtudes relevantes del currículo, salvo su coherencia con el carácter "laico, pluralista y tolerante(16)"que inspira la misión institucional de la universidad, pero en compensación, no menciona explícitamente los negativos tiempos de progresión y titulación de los estudiantes.

En resumen, la dimensión externa del proceso de autoevaluación vendrá a complementar el diagnóstico que internamente se ha configurado en la unidad desde la necesidad de incorporarse a procesos estandarizados de planificación estratégica y aseguramiento de la calidad, y que en definitiva da cuenta, de los siguientes problemas fundamentales:

|(10). Informe de Autoevaluación de la Escuela de Derecho de la Universidad de Valparaíso, año 2006. Pag. 75.

|(11). Idem.

|(12). Idem.

|(13). Idem.

|(14). Acuerdo de Acreditación Nº 37 de 8 de agosto de 2006. Pag. 3.

|(15).Idem.

|(16). Idem.

- Un perfil de egreso insuficiente desde el punto de vista de las actuales competencias hoy reconocidas desempeño de la profesión jurídica.

- Un plan de estudios de orientación tradicional, caracterizado fundamentalmente por su rigidez, anualidad y falta de electividad.

- Un proceso de enseñanza-aprendizaje fundado casi exclusivamente en la actividad de transmisión de contenidos del docente, frente a la recepción pasiva del educando de esos mismos contenidos.

- Obsolescencia de los programas de asignaturas.

- Negativos resultados del proceso formativo, desde el punto de vista de la retención, tiempos de progresión y de titulación.

1.c. Breve referencia a los principales hitos del proceso de innovación curricular de la escuela de derecho (2006-2010)

A partir del diagnóstico configurado en la forma antes señalada, la Escuela de Derecho iniciará un conjunto de acciones orientadas a la renovación de su estructura curricular, y que es posible sistematizar en distintas etapas, siguiendo un criterio cronológico.

1.d. La Comisión de Pregrado

Se constituye en el año 2005, como consecuencia de las acciones inmediatas que propone el texto preliminar del plan estratégico de la unidad recientemente discutido por el Consejo de Profesores, con la finalidad precisa de analizar y desarrollar una propuesta de actualización del currículo de la carrera. Queda conformada por 10 académicos de la Escuela de diversa antigüedad, jerarquía, jornada y vínculo de servicios con la institución. Luego de varios meses de trabajo, emite un informe final que se referirá a la formulación de un nuevo perfil de egreso, y un nuevo régimen de licenciatura (reforma de la memoria y del examen de grado). Ninguna de estas propuestas se proyectará hasta la versión final del proceso de innovación curricular de la Escuela, salvo en cuanto algunos elementos marginales. En cuanto a la modificación del plan de estudio, el propio informe reconoce que no desarrolla ninguna propuesta en particular por estimar que no se contaba con el apoyo técnico suficiente para la complejidad de la materia. En efecto, las fuentes consultadas por la comisión fueron casi exclusivamente internas (estudiantes, académicos y directivos de la propia unidad) y en menor medida órganos del nivel central de la universidad (División Académica). Finalmente, se incorpora también una referencia genérica a la necesidad de revisar los programas de las asignaturas. un nuevo régimen de licenciatura (reforma de la memoria y del examen de grado). Ninguna de estas propuestas se proyectará hasta la versión final del proceso de innovación curricular de la Escuela, salvo en cuanto algunos

elementos marginales. En cuanto a la modificación del plan de estudio, el propio informe reconoce que no desarrolla ninguna propuesta en particular por estimar que no se contaba con el apoyo técnico suficiente para la complejidad de la materia. En efecto, las fuentes consultadas por la comisión fueron casi exclusivamente internas (estudiantes, académicos y directivos de la propia unidad) y en menor medida órganos del nivel central de la universidad (División Académica). Finalmente, se incorpora también una referencia genérica a la necesidad de revisar los programas de las asignaturas.

1.e. El Grupo de Trabajo para la revisión del programa de pregrado de la carrera de Derecho

Se crea por resolución del Director N°185, de junio de 2005, con la finalidad de proponer "Medidas dirigidas a modernizar el programa de pregrado" sobre la base del informe de la Comisión de Pregrado. Su composición es más acotada y homogénea, privilegiando la participación de académicos con mayor compromiso horario, en consideración a la necesidad de abordar con mayor profundidad un asunto que se reconoce complejo y al plazo previsto para terminar el trabajo (120 días). La labor de este grupo se extendió finalmente por más de un año de sistemático y metódico trabajo, ampliando las fuentes de referencias a algunos documentos de la CNAP para acreditación de carreras de derecho y a una muestra de planes de estudios vigentes en diversas facultades de derecho, tanto nacionales como extranjeras. El informe final no eludió ningún aspecto fundamental para la configuración de un nuevo régimen de estudios: perfil de egreso, rediseño del plan de estudios y de las actividades de licenciatura, adscripción al sistema de créditos, métodos de enseñanza y evaluación, requisitos de asignaturas, modelos de programas de asignatura, etc. Sin duda se trata de un resultado macizo que da cuenta de la solidez del método empleado por este organismo, incluyendo también la capacidad para construir consensos entre el cuerpo académico y los respectivos departamentos, en cuanto a los importantes cambios que propone. Parte importante del diseño definitivo de la nueva malla curricular y del rediseño de las actividades de licenciatura se sustentan en las conclusiones de este documento, lo que da cuenta de la calidad y pertinencia del trabajo realizado, sin perjuicio de los importantes ajustes que se efectuarán partir de la ejecución del proyecto MECESUP de innovación curricular UVA 0707.

1.f. Proyecto MECESUP "NUEVO CURRÍCULO PARA UNA FORMACIÓN JURÍDICA DE FUTURO"

Con la aprobación del informe del Grupo de Trabajo por el Consejo de Profesores en el mes de mayo de 2008, la Escuela de Derecho pudo al fin contar con una propuesta completa de reforma curricular factible de implementar a corto plazo. Con todo, se estimo pertinente someter esta iniciativa a la validación de

agentes técnicos externos que pudieran aportar una mirada pedagógica más profesional. Para estos efectos, se contó con el apoyo de de la Dirección de Planificación de la Universidad para la presentación de un proyecto MECESUP de diseño curricular basado en resultados de aprendizaje y competencias(17), cuya elaboración y posterior ejecución y monitorización, fue encomendada a un equipo conformado por cinco académicos de la unidad. La adjudicación de esta iniciativa permitió obtener fondos públicos por cerca de 70 millones de pesos que fundamentalmente se invirtieron en consultorías abocadas a la revisión y perfeccionamiento del perfil de egreso, el diseño del nuevo currículo, la formulación de nuevos programas para las asignaturas, y la ejecución de actividades de capacitación en metodologías de enseñanzas orientadas a la formación por competencias.

También se financiaron estadías de los miembros del proyecto en universidades extranjeras, lo que permitió recabar valiosa información sobre procesos similares desarrollados especialmente en España, Colombia y México.

Como se explicará más adelante, esta instancia de trabajo fue determinante en la configuración definitiva del nuevo plan de estudio implementado a partir del año 2010. Así, permitió reformular el perfil de egreso, incorporando con claridad un modelo de formación orientado por competencias; los ajustes al currículo prediseñado en la etapa anterior por el grupo de trabajo, aunque acotados, permitieron enriquecerlo y dotarlo de una mayor flexibilidad y funcionalidad con el nuevo perfil; los programas de las asignaturas también fueron reelaborados en consonancia con el nuevo perfil y modelo de formación orientado por competencias; y, finalmente, el aspecto metodológico adquirió una relevancia y centralidad que hasta entonces no había ostentado durante las etapas previas del proceso.

2 El nuevo plan de estudios de la carrera de Derecho de la UV

2.a. El perfil de egreso

Ya se ha indicado que el perfil de egreso del anterior plan de estudios de la carrera, a juicio de la CNAP, no incluía "cabalmente las competencias que requiere el actual desempeño de un abogado". Con todo, ni la comisión de pregrado ni el grupo detrabajo lograrán plasmar un documento que se haga cargo con solvencia de esta crítica. El informe del grupo de trabajo reiterará en gran parte el texto ya configurado por la comisión de pregrado. Pese a tratarse de un ejercicio serio por modernizar este importante instrumento, pareciera que no existe aún una clara conciencia de la función clave que éste juega en la vertebración y orientación del plan de estudio considerado en su conjunto. Así, las primeras líneas del texto propuesto, más bien parecen subordinar el perfil al contenido del diseño curricular, cuando señalan que nuestros licenciados deben tener "un conocimiento y comprensión cabales de las disciplinas y actividades que forman el currículo(18)". El perfil sigue potenciando la formación jurídica, entendida fundamentalmente

|(17). Los procesos de innovación curricular de las carreras de Trabajo Social y Derecho. de alguna manera se transformaron en experiencias pilotos dentro de la Universidad de Valparaíso, en la adopción de un nuevo modelo de formación orientada por competencias.

|(18). Informe Final del Grupo de Trabajo encargado de revisar el programa de pregado de la carrera de Derecho. Escuela de Derecho Universidad de Valparaíso, 2007. Pag 2.

como adquisición y comprensión de conocimientos, sin perjuicio de incorporar también la formación ética y cultural de los licenciados. Con todo, se observa un progreso al incluirse también las "Habilidades profesionales" en las que se ensaya un inventario de competencias profesionales y genéricas(19).

La primera etapa en la ejecución del proyecto MECESUP se destinará a la revisión de este documento, para lo cual se contará con una primera asesoría técnica de un equipo de expertos en procesos de innovación curricular. El resultado será prácticamente la reelaboración de este instrumento, proceso en el cual por primera vez se excederá a la sola mirada interna y exclusivamente académica, a través de la ejecución de talleres de levantamiento de demandas y necesidades formativas, con la participación de docentes, estudiantes, egresados empleadores privados, empleadores públicos, colegio profesional y usuarios o clientes. El nuevo perfil(20) identifica en primer lugar 6 ámbitos o áreas del quehacer del profesional abogado: defensa y representación, asesoría jurídica, ejercicio de la función jurisdiccional, gestión de conflictos mediante métodos alternativos de resolución, elaboración de normas jurídicas, investigación y extensión jurídicas y enseñanza del derecho. En seguida, se identifican y describen elementos fundamentales del saber propio del abogado, a partir del cual se articulan estos ámbitos de realización profesionales, y que se transforman en grandes objetivos formativos del nuevo modelo educacional, a saber: La capacidad para la interpretación y argumentación jurídica, el desarrollo de una conciencia crítica autónoma respecto de las normas jurídicas y sus efectos, y la comprensión y valoración del pluralismo y la tolerancia como principios rectores del actuar personal y profesional del educando y su compromiso con el sistema democrático y los derechos fundamentales de las personas. Finalmente, por cada ámbito de realización profesional, se señalan las competencias específicas que se estiman pertinentes, para culminar con un acápite destinado a competencias genéricas y transversales.

La versión final del nuevo perfil de egreso resulta de esta manera acorde con las necesidades de modernización de este instrumento en función de las competencias reconocidas como necesarias en el para el actual desempeño profesional, dando con ello cobertura a los vacíos acusados especialmente por el diagnóstico de la CNAP. Además, por su formulación, respaldada en procedimientos especializados adecuados desde el punto de vista pedagógico, que implicaron recabar información relevante y pertinente de diversos agentes o actores del ámbito profesional jurídico, y tutelados por la intervención de profesionales idóneos, el documento obtiene una validación técnica y social reconocida, asegurando su efectiva y real capacidad para orientar la organización, ejecución y evaluación del nuevo diseño curricular. No obstante, es probable que la enumeración de un total de 25 competencias haya resultado un tanto sobreabundante. Más que un exceso de ambición del nuevo modelo educativo, pareciera ser que ello responde al concepto de abogado plurivalente tradicionalmente asociado a estas aulas. Esta realidad provocará algunos problemas en el proceso de elaboración de los programas de asignaturas y en la configuración del mapa de progreso de competencias.

](19). Idem.

](20). La versión completa del perfil se encuentra sancionado en el D.U. 09457 del año 2009 que sancionó el Nuevo Plan de Estudios de la carrera de Derecho, específicamente en su Art. 1°. Para una visión completa de los distintos textos normativos puede consultarse el folleto divulgativo en que compiló la normativa del Nuevo Plan de Estudios de la carrera, impreso en EDEVAL el año 2010. En relación con el nuevo perfil puede verse las páginas 15 a la 17.

A fin de conjurar esta dificultad, en el contexto de la consultoría externa abocada a estos objetivos, estas 25 competencias serán reagrupadas en 11 macro categorías, número que permite una mayor funcionalidad para tales tareas(21).

2b. Malla Curricular

2.b.1. Antecedentes generales

Puede afirmarse con bastante seguridad que la formulación del nuevo currículo de la carrera de Derecho es tributaria en gran parte de la labor del grupo de trabajo (2007-2008), cuyos resultados fueron complementados y perfeccionados por las conclusiones del informe final del Proyecto MECESUP UVA 0707 (2009-2010). Tomando en cuenta las observaciones críticas de la resolución de acreditación de la CNAP (2006), y realizando un arduo examen comparado de los planes de estudios de varias facultades de derecho nacionales, latinoamericanas y europeas, el grupo de trabajo delineará un nuevo diseño del curricular en coherencia con el perfil provisorio que resultará también de su propio informe. La superación del modelo curricular preexistente suponía hacerse cargo de 3 de sus principales defectos, tal como fueron consignado por la CNAP, a saber: Anualidad, falta de electividad y rigidez. La propuesta del grupo de trabajo se centrará fundamentalmente en los dos primeros: salvo la Clínica Jurídica, todas las actividades lectivas se someten al régimen semestral, y en su conjunto se observa una importante reducción de asignaturas obligatorias a favor de las electivas. Esta reducción asume 3 modalidades diversas: la primera es la franca eliminación de algunas asignaturas hasta entonces obligatorias(22); la segunda es la transformación de algunas asignaturas anuales en semestrales, y; la tercera es la abreviación de ciclos de asignaturas troncales, como Derecho Civil y Derecho Procesal, cuya duración se reduce en un semestre en cada caso. Correlativamente, las asignaturas electivas, que en el régimen antiguo se limitaban a 2 cursos semestrales fijados para el 2° semestre del 5° año de la carrera, se elevan a 8 distribuidas, en principio, entre el 5° y 10° semestre, con la finalidad de ofrecer "líneas precisas de profundización por áreas del saber jurídico(23)".

De esta forma, el grupo de trabajo presentará una malla curricular semestralizada y bastante más aligerada que su predecesora.Esta simplificación curricular también se explicita como un principio orientador para la futura reformulación de los programas de asignaturas, y responde, en parte, a la idea de incorporar un modelo formativo que traslade su enfoque primordial desde la actividad del profesor, hacia actividades de autoaprendizaje por parte de los educandos.

Sobre la base de estas conclusiones, el equipo vinculado al proyecto MECESUP. En este sentido, el aporte que se consigue en esta etapa se encaminará en 2 direcciones:

- Alineamiento del currículo con la nueva versión del perfil de egreso orientado por competencias

|(21). COLOMA, Rodrigo. "Sugerencias respecto de la propuesta de matriz de correlación entre competencias y asignaturas de la carrera de Derecho de la Universidad de Valparaíso". Documento de trabajo elaborado en el marco de la 3ra. Asesoría del Proyecto MECESUP UVA 0707.

|(22). Subsistirán, en todo caso, formando parte de la oferta de cursos electivos.

|(23). El informe incluye una propuesta mínima de asignaturas electivas que deben ser ofertadas por los respectivos departamentos de la Escuela.

Es lógico y evidente que la reformulación del perfil que se termina de fraguar en el contexto de la ejecución de este proyecto repercuta en un ajuste del diseño curricular preexistente. En concreto, las acciones desarrolladas se dirigirán, por una parte, a completar determinados vacíos que se suscitan a la luz de la explicitación y nueva sistematización de familias de competencias en el perfil, según áreas de de desempeño profesional, sin perjuicio de aquellas que se consideran como genéricas o transversales. Así se explica la incorporación de varias asignaturas y talleres que se introducen como obligatorios, aprovechando el espacio dejado por el aligeramiento curricular llevado a cabo en la etapa anterior, y que se hacen cargo de determinadas competencias específicas y genéricas que se declaran en el perfil(24). Por otra parte, la necesidad de contar con mecanismos de control de la eficacia de los procesos formativos, induce a la incorporación de un examen de integración a mitad de carrera y un taller de integración remedial para quienes obtengan resultados insatisfactorios. Finalmente, se agrega una actividad preparatoria para la inserción profesional en el último semestre de la carrera.

- Flexibilización del currículo

  El Grupo de Trabajo declaró en su informe que su propuesta incluía una "Flexibilización moderada del régimen de prerrequisitos(25)". La evaluación practicada en el contexto de las asesorías del proyecto dio cuenta de la necesidad de profundizar en este aspecto, considerando las dificultades que podrían generarse para los tiempos de progresión curricular, por el hecho de mantener un sistema de prerrequisitos generalizado para todas las asignaturas, especialmente aquellas organizadas en ciclos de dos o más semestres. El resultado fue la adopción de una régimen mixto de prerrequisitos, en que se incorpora el concepto de prerrequisito relativo, cuyo cumplimiento no exige la aprobación de la asignatura respectiva, sino sólo que ésta haya sido cursada por el estudiante, rindiendo todas las evaluaciones y obteniendo una nota no inferior a tres(3,0). De esta forma, los genuinos prerrequisitos (absolutos, en lenguaje del nuevo plan de estudios) se reducen sustantivamente(26).

2.b.2. Descripción del nuevo diseño curricular

El nuevo currículo de la carrea de Derecho comprende 62 actividades lectivas, las cuales es posible categorizar de la siguiente manera:

- Actividades obligatorias:

  Ya hemos señalado que el nuevo Plan de estudios disminuye el número abrumador de actividades obligatorias que caracterizaba al régimen anual, aunque se mantienen con un claro predominio respecto de las

|(24). Es el caso de asignaturas tales como Sociología Jurídica, Lógica y Argumentación Jurídica, Resolución Alternativa de Conflictos, Litigación Oral, Lectura Comprensiva y los talleres de Expresión Oral y Escrita, Derecho y tecnología.

|(25). Idem.

|(26). La regulación de los requisitos absolutos y relativos se recoge tanto en el D.U.09457 de 2009, que sanciona el plan de estudios (Art. 1 Letra C), como en el D.U. 003779 que fija el nuevo reglamento de la carrera (artículos 13 y 14). Puede consultarse el texto compilatorio divulgativo antes mencionado, en sus páginas 21 a la 24 y 35 a la 38.

electivas. Dentro de estas actividades destacan en número las asignaturas obligatorias, las cuales se desglosan de la manera siguiente:

- *Asignaturas de formación básica*: Se trata de 13 cursos distribuidos a lo largo de la carrera, pero concentrados fundamentalmente durante los 2 primeros semestres, lo que no constituye novedad, considerando el carácter propedéutico que revisten varios de ellos(27). Sin perjuicio de las asignaturas introductorias propiamente jurídicas (Introducción al Derecho, Derecho Romano, Historia del derecho), se optó por conservar varias de las diversas áreas cubiertas en el anterior régimen de estudios (Historia de Chile, Filosofía, Economía, Teoría Política, Sociología) agregándose otras a la luz del nuevo perfil de egreso (Lógica y argumentación, Lectura Comprensiva).

- *Asignaturas de formación profesional teórica*: No obstante ser objeto principal de las acciones de aligeramiento de la carga curricular, este rubro sigue constituyendo el elemento más relevante del plan de estudios, tanto desde el punto de vista de su incidencia cuantitativa como cualitativa en la realización de las principales competencias del nuevo perfil(28). Se trata de 31 cursos distribuidos en su mayoría entre el tercer y octavo semestre de la carrera, y que desarrollan diversas líneas matrices identificables al interior del currículo, entre la cuales se encuentran las de Derecho privado, Derecho público (nacional e internacional), Derecho procesal, Derecho penal, y Derecho económico y tributario.

- *Asignaturas obligatorias de formación profesional práctica*: Comprende las asignaturas de Clínica Jurídica (única actividad que por sus características, mantuvo su carácter anual en el nuevo currículo), Resolución Alternativa de Conflictos y Litigación Oral. Estas dos últimas son novedades que se introducen en directa relación con las nuevas competencias que se reconocen en el nuevo perfil de egreso(29).

Junto a las asignaturas obligatorias, el nuevo currículo incorpora talleres de igual naturaleza, como actividades de menor extensión y con una clara orientación práctica, dirigida especialmente a la nivelación y profundización de competencias genéricas (Taller de expresión oral y escrita, Taller de Nuevas tecnologías y Taller de inserción laboral). Mención especial merece el Taller de Integración, que busca remediar el eventual déficit formativo competencial que un estudiante pueda evidenciar respecto del progreso esperable después de cursar los 5 primeros semestres de la carrera, reflejado en un resultado insatisfactorio de su examen de integración. También se incorporó como actividad obligatoria en el 9° semestre de la carrera al Seminario de Licenciatura, al cual se hará referencia más adelante.

■ Actividades electivas

El nuevo plan de estudios contempla 8 asignaturas electivas, distribuidas entre el cuarto y el décimo semestre de la carrera. De esta forma,

(27).Según el Art. 5° letra a) del reglamento de estudios, se orientan "a entregar conocimientos y competencias fundamentales en diversas disciplinas que convergen para una adecuada comprensión del fenómeno jurídico."

(28).El artículo 5° letra b) del reglamento señala que "Se orientan a proveer una sólida formación en aquellas áreas que representan las líneas matrices de estructuración del saber jurídico"

(29).La letra c) del Art. 5° del reglamento las define como aquellas que "Se encaminan a fortalecer aquellas destrezas más relevantes y propias del desempeño jurídico en sus diversas expresiones."

se resuelve aquella crítica explicitada en la resolución de acreditación, en cuanto a la escasa electividad del anterior plan de estudios. De estas 8 asignaturas, a lo menos una de ellas deberá rendirse en el área de Derecho Civil. El aumento de 2 a 8 asignaturas electivas fue propuesto por el Grupo de Trabajo, y, aunque la finalidad perseguida era la de reflejar líneas precisas de profundización por área del saber jurídico, se excluyó la posibilidad establecer mediante ellas un sistema de menciones. El trabajo del equipo MECESUP no modificó estas conclusiones, aunque el peso específico de la electividad en el currículo se verá atenuada en esta etapa, por la agregación de nuevas asignaturas o actividades con carácter de obligatorias(30). Sin perjuicio de lo anterior, el alumno debe tomar, además, 2 asignaturas de formación general de carácter electivo, impartidas por otras unidades académicas de la universidad.

2.c. Las actividades de licenciatura

El proceso de diagnóstico de nuestro anterior plan de estudios, especialmente en el contexto de la primera acreditación, acusó los malos resultados de la carrera en cuanto a los tiempos necesarios para la obtención del grado de licenciado en ciencias jurídicas, realidad que en todo caso constituía un problema generalizado y muy característico del sistema superior de enseñanza jurídica. Tempranamente, la comisión de pregrado identificó parte del problema con las actividades finales de licenciatura, que entonces se reducían al examen de grado y a la memoria. En general, se tenía conciencia de que una alta tasa de reprobación del examen de grado, especialmente en la primera oportunidad en que se rendía, y la usual costumbre de los egresados de anteponer la práctica profesional, obligatoria para la obtención del título, a la elaboración de la memoria de grado, eran 2 de los factores más importantes que conspiraban en contra de plazos más razonables para la obtención de grado. En esta materia, el nuevo plan de estudios evidencian las siguientes novedades:

- Actividades de licenciatura en el área de investigación

  El debate en torno a este tópico se centró en la escasa valoración que en general se reconocía a la calidad de los resultados obtenidos en la memorias de grado, las cuales normalmente terminaban siendo elaboradas de manera mecánica y con la premura propia de lo que se entendía un trámite final para la licenciatura, por parte de egresados que en general no habían tenido una preparación o acercamiento a actividades sistemáticas de investigación durante la carrera. Por otro lado, algunos profesores vieron en la supresión de esta actividad, la pérdida de la única alternativa que hasta entonces existía para generar, aunque se reconocía que muy ocasionalmente, alguna obra de gran valor

(30). Con todo, el efecto práctico de esta modificación ha resultado muy significativo, especialmente en cuanto al número de demandantes de cursos electivos que aumentó de 60 alumnos a más de 300, después de la reforma. Un factor determinante en este crecimiento exponencial esta dado por la posibilidad de poder cursar electivos a partir del 5° semestre de la carrera; anteriormente toda la oferta se concentraba en el 10° semestre.

científico que se alejaba del parámetro medio antes descrito. En este sentido, el grupo de trabajo propuso derechamente la sustitución de la memoria de grado por un seminario de licenciatura incorporado como una actividad semestral, durante el período lectivo, específicamente en último semestre de la carrera. Finalmente, la materia fue objeto de revisión por parte del Equipo MECESUP, arribándose a las siguientes conclusiones que se plasmaron en los documentos finales de la reforma curricular:

Seminario de Licenciatura: Se organiza como una actividad semestral, durante el 9° semestre de la carrera, en que los estudiantes desarrollan una investigación de alcances muy acotados, bajo la dirección de un profesor guía, habiendo recibido previamente formación básica en destrezas fundamentales en metodología de la investigación jurídica. El resultado final es un documento denominado tesina, que más o menos responde a la idea de un paper o artículo publicable conforme a los estándares de una revista jurídica especializada.

Memoria de grado: Conserva su fisonomía tradicional, aunque se reserva como opción únicamente a alumnos que acrediten un rendimiento académico calificado. Debe iniciarse necesariamente a fines del 8° semestre de la carrera, con la intención de que idealmente no exceda al egreso del estudiante. De igual forma, el sistema de informe escrito es reemplazado por una comisión calificadora, que asegura que estos trabajos sean evaluados en plazos breves(31).

Examen de grado

- Las posibilidades de construir mínimos consensos respecto del futuro del examen de grado fueron escasas durante todo el proceso de innovación curricular, en lo que se refiere a una revisión sustantiva de la materia. La existencia de un examen de grado tradicional, de gran exigencia en cuanto a la necesidad de acreditar altos estándares en el manejo y reproducción de información conceptual y sistemática, respecto de amplios contenidos del Derecho Civil y Derecho Procesal, y sujeto al clásico formato de solemne oralidad, siempre ha sido apreciado como un sello de rigor de la formación jurídica de nuestros egresados, en cuya alteración se veía el peligro de poner en riesgo el prestigios de sus resultados formativos. Ello redundó en centralizar los problemas derivados de sus altas de reprobación en aspectos más bien formales: Racionalización de los temarios de las asignaturas tradicionales, incorporación de un sistema de cedulario, a fin de objetivar la selección de los temas a interrogar, reducción del número de miembros de la comisión examinadora, etc. Con todo, la única modificación de fondo que se incorporó al sistema introdujo un factor de mayor dificultad al examen, al eliminarse la antigua cédula que permitía al estudiante comenzar el examen con una materia que se sorteaba en cualquiera de las asig-

(31). En los 2 primeros años de funcionamiento de la reforma ningún estudiante ha optado por el sistema de memoria. Se estima que la aprobación del Seminario de Licenciatura durante el 9° semestre de la carrera implicará que los egresados en este mismo período podrían reducir en 3 semestres el promedio de los tiempos de titulación. Sobre estas proyecciones puede verse, en el contexto de la reciente nueva acreditación de la carrera, el documento "Observaciones al informe de evaluación del comité de pares evaluadores de la carrera de Derecho Universidad de Valparaíso" Pag 12.

naturas de la carrera, con la anticipación suficiente para prepararla en el formato de disertación. En la actualidad, el egresado inicia su examen con una interrogación en Derecho Penal o Derecho Constitucional, a elección del propio egresado, aunque también al tenor de una cédula sorteada con anterioridad. Todas estas modificaciones fueron propuestas por el grupo de trabajo y ratificadas por el equipo MECESUP sin mayores alteraciones. Con todo, el informe final del proyecto MECESUP reconoce una deuda en este tópico, asumiéndose el compromiso de revisar la necesaria y lógica adecuación de este examen al nuevo modelo de formación orientado por competencias, y que dé cuenta apropiadamente de la efectividad del proceso formativo en función del nuevo perfil de egreso y las competencias que se reconocen al licenciado(32).

2.d.Los programas de asignaturas

El Grupo de Trabajo estableció parámetros y formatos para la elaboración los programas de las nuevas asignaturas semestrales, actividad a la que se abocaron los departamentos durante el año 2007 y 2008. Posteriormente, en el contexto de ejecución del proyecto MECESUP, tuvo lugar una asesoría especialmente destinada a revisar este trabajo, a fin de lograr su alineamiento con el nuevo perfil de egreso y la malla curricular definitiva. Gracias a esta asistencia técnica, los departamentos reelaboraron los programas de asignaturas, sobre la base de un formato común que responde más adecuadamente al nuevo modelo formativo, superando el tradicional enfoque de contenidos. Así, en los nuevos programas se expone con claridad los objetivos pedagógicos de la asignatura en función de un currículo orientado por competencias, se identifican con exactitud las competencias concretas que se pretenden desarrollar en el educando y el nivel de profundización en cada una de ellas, en consonancia con los elementos anteriores se establecen estrategias de enseñanza, resultados de aprendizaje y sistemas de evaluación. Finalmente, la coordinación interdepartamental de este proceso fue un elemento indispensable para lograr que el aporte formativo de todas y cada una de las asignaturas y actividades del currículo, pudiera converger en la tarea de permitir la articulación efectiva del perfil de egreso en el conjunto de actividades del plan de estudios, lo que se refleja finalmente en el mapa de progresión de competencias(33).

2.e.Innovaciones metodológicas del nuevo plan de estudios

Partiendo de una realidad que la CNAP resumió como "ausencia de innovaciones metodológicas en la enseñanza" en su resolución de acreditación del año 2006, la idea de incorporar este elemento en el proceso de innovación curricular estuvo presente desde sus inicios. Con todo, sólo en la etapa de ejecución

](32). En el contexto del 2° proceso de acreditación de la carrera, el informe de autoevaluación establece dentro del plan de mejoras la implementación de un sistema de titulación ad hoc al enfoque curricular orientado por competencias, el cual deberá estar oficializado durante el año 2013. Ver Informe de Autoevaluación 2011 de la Escuela de Derecho de la Universidad de Valparaíso. Pag. 158.

](33). Una síntesis de este trabajo puede obtenerse de la lectura del informe de la 3ra. Asesoría desarrollada como consultor por el profesor Rodrigo Coloma, en el contexto del proyecto MECESUP UVA 0707

del proyecto MECESUP, fue posible adquirir una visión más completa acerca de la relevancia y complejidad de la adecuación de los modelos metodológicos al nuevo diseño curricular. En este sentido, un factor determinante lo constituyó las pasantías que varios miembros del equipo del proyecto realizaron en España, México y Colombia, analizando las experiencias de estos países en procesos de innovación curricular. La convicción formada, a partir de estas observaciones, es la de descartar la posibilidad de implementar un sistema puro de formación por competencias, y optar por uno más bien sólo orientado por competencias. En ello influyó el análisis de las condiciones materiales, tecnológicas, económicas, humanas y hasta culturales, que se hubiesen requerido para garantizar un cambio tan radical en el modelo educativo, y que incluso distaban de las posibilidades de sociedades más desarrolladas que la nuestra. Por otra parte, la falta de unanimidad acerca de la idoneidad de un modelo de tal naturaleza para la enseñanza de las ciencias sociales, y particularmente del derecho, generó cierto convencimiento acerca de la necesidad de desenvolverse con prudencia en la implementación de estas acciones. Así, se llegó a la conclusión de la necesidad de incorporar una regla mínima a favor de la introducción de metodologías de aprendizaje activo, equivalente, a lo menos, a un 25% del total de las actividades presenciales de la asignatura. En la configuración de este régimen mixto, evidentemente subyace también una razón de carácter sustantivo, y que dice relación con la importancia que se sigue atribuyendo, en general en el medio jurídico, a la formación de un bagaje conceptual fundamental, como fondo indispensable para el desarrollo de las diversas competencias que puedan estar comprendidas en un perfil de egreso determinado. Finalmente, contando con un cuerpo de profesores cuya formación no obedece a estas nuevas coordenadas pedagógicas, la capacitación académica pasó a constituir un factor clave para la implementación del modelo. El proyecto MECESUP destinó fondos cercanos a los 15 millones de pesos en capacitación de profesores en nuevas metodologías de enseñanza, incluyendo la posibilidad de contar con talleres a cargo de expertos extranjeros(34).

2.f. Otras innovaciones o adecuaciones curriculares

2.f.1. Sistema de créditos transferibles

El nuevo plan de estudios por primera vez incorpora un régimen de créditos transferibles como régimen de valoración del avance curricular de los estudiantes. Tanto el grupo de trabajo como el proyecto MECESUP, en sus informes finales, formularon sus respectivas propuestas. El sistema final de créditos fue delineado en conjunto con la División Académica de la Universidad, sobre la base de las políticas centrales en esta materia, lo que en parte influyó además en la organización del currículo. Junto con la semestralización, el régimen de créditos facilitó la plena incorporación de la carrera a los programas de movilidad estudiantil, tanto nacionales como internacionales, pero además se constituyó en un adecuado instrumento para orientar la planificación docente en relación con los

|(34). Con todo, el informe de pares evaluadores del reciente proceso de nueva acreditación estimó como una debilidad de carrera, que "La aplicación de la reciente reforma curricular, fundada en un modelo educativo orientado por competencias, no se ha implementado integralmente en lo que se refiere a metodologías de enseñanza, estrategias evaluativas, y capacitación de los docentes." (Informe de Evaluación carrera de Derecho de la Universidad de Valparaíso, Pag. 16). A fin de subsanar este defecto, la unidad destinará parte de los 150 millones de pesos adjudicados recientemente a través del Proyecto MECESUP UVA 1108 de implementación curricular, a fin de desarrollar nuevas asistencias técnicas que permitan profundizar el nuevo modelo metodológico.

volúmenes de trabajo que cada curso debe significar para los estudiantes, considerándose que para un alumno con dedicación exclusiva a la carrera, 30 créditos semestrales se estiman como adecuados, en cuanto reflejan 45 horas de trabajo semanal.

2.f.2. Sistema de evaluaciones

El régimen evaluativo fue objeto de una profunda revisión en función del nuevo modelo educativo. Se mantuvo un examen final obligatorio, con una ponderación de 40% en la nota final, pero se le privó del carácter aprobatorio que tenía bajo el régimen anual. Se optó así por atribuir un mayor reconocimiento y estímulo al trabajo sistemático del semestre, de tal forma que la nota de presentación a examen pudiera compensar un eventual mal desempeño en el examen mismo en cuanto no mereciera una calificación inferior a tres (3,0) en la escala tradicional de uno (1,0) a siete (7,0). Respecto de las evaluaciones parciales del semestre, se distingue entre una prueba solemne y una nota promedio destinada a calificar exclusivamente los ejercicios de metodología activa que cada académico decida aplicar. La ponderación entre ambas notas es de 60% a 40% respectivamente.

Así se obtiene la nota de presentación de semestre, que si es inferior a tres (3,0) implica la reprobación inmediata de la asignatura. De esta forma, dentro de las posibilidades de un calendario mucho más exigente que en el régimen anual, hay una opción por aproximarse hacia un sistema que asegure un mayor control de los progresos en el resultado formativo, a través de una mayor frecuencia en la evaluación. La ponderación de la final de carrera también se modifica a favor de una mayor incidencia de la nota promedio de las asignaturas del plan de estudio de la carrera(35).

2.f.3. Régimen de asistencias

A fin de comprometer a los estudiantes con un trabajo progresivo y más sistemático durante el semestre, se convino en la necesidad de terminar con el régimen de asistencia libre y exigir un mínimo de 50% de asistencia, como regla general, para obtener el derecho de rendir el examen final de curso.
Esta regla no se exige para quienes hayan conseguido una nota de presentación no inferior a cinco (5,0) en el curso respectivo, ni a quienes desarrollen la clínica jurídica, para quienes se rebaja la asistencia a un 30% en todas las asignaturas que cursaren, salvo la propia clínica que mantiene una exigencia de 100%.
En todo caso, cada académico puede exigir porcentajes mayores respecto de las sesiones de metodología activa(36).

2.f.3. Régimen de transición

El informe final del Grupo de Trabajo recomendó aplicar el nuevo régimen de estudios a todos los estudiantes de la Escuela. En ello influyó las altas expectativas creadas entre el estudiantado respecto de la posibilidad de abandonar

(35). Para una visión completa del sistema de evaluación pueden consultarse los artículos 20 al 25 del nuevo Reglamento de la carrera (D.U. 3779-2010).

(36). Para una visión completa del régimen de asistencia pueden consultarse los artículos 16 al 19 del nuevo Reglamento de la carrera (D.U. 3779-2010).

el régimen anual, y ser beneficiarios de las bondades del nuevo sistema, lo que facilitó la adhesión voluntaria a un cambio que no hubiese tenido probabilidad de imponerse unilateralmente. Las mayores inquietudes del alumnado, manifestadas a través de sus representantes, estaban asociadas, no tanto a los pilares fundamentales del sistema, sino al desarrollo reglamentario que significaba su puesta en marcha. Las conclusiones del proyecto MECESUP en la materia confirmaron la opinión del Grupo de Trabajo. Desde un punto administrativo, la subsistencia de un régimen anual paralelo al semestral presentaba una complejidad de difícil manejo, lo que consolidó la opinión de una aplicación in actum de la reforma curricular. Incluso, respecto de las modificaciones al régimen de actividades de fin de carrera (examen de grado, seminario de licenciatura, memoria de grado) su implementación se adelantó en un año, aunque de manera opcional.

Finalmente, la aplicación del nuevo plan de estudios se reservó a los estudiantes ingresados a partir del año 2010, mientras que los estudiantes ingresados con anterioridad siguieron sujetos formalmente al plan anterior, el cual fue objeto de una profunda reforma. Esta mejora curricular incorporó gran parte de los aspectos más fundamentales del nuevo plan de estudios, con exclusión del nuevo perfil y del sistema de créditos transferibles, pero incluyendo las innovaciones en cuanto al régimen de evaluaciones y de metodologías de enseñanza.
Así mismo, fue necesario aprobar una tabla de equivalencias entre las antiguas asignaturas anuales y las nuevas incorporadas al régimen de semestralización, excluyéndose de este rediseño las asignaturas o actividades que constituían una novedad absoluta a partir del nuevo plan de estudios, las que sin embargo se ofrecerán como cursos electivos(37).

3 Conclusiones

Pese a las profundas convicciones acerca de la necesidad de llevar adelante el proceso de innovación curricular, la inminencia de la aplicación de la reforma supuso para la comunidad de la Escuela de Derecho una natural sensación de relativo desasosiego frente a la perspectiva de transformaciones tan profundas y radicales para una cultura interna usualmente poco habituada y predispuesta a este tipo de cambios. Con todo, paulatinamente el sistema fue tomando forma, con lo cual terminó por vencer resistencias o escepticismos que pudiesen haber persistido en algunos sectores del estudiantado y del profesorado. El proceso, en todo caso, no resultó sencillo, debiendo afrontarse sobre la marcha un conjunto de variables e imponderables que sólo fue posible visualizar en el contexto de la ejecución misma del diseño curricular. Desde este punto de vista, las conclusiones del primer año de implementación de la reforma, permitieron identificar algunos factores críticos que merecieron inmediatas acciones destinadas a su oportuna y adecuada atención. Sólo a título ilustrativo, nos limitamos a enunciar algunos de ellos:

(37). El D.U. 03778/2010 modificó el plan de estudios del D.U. 2836/2004, incorporando esta mejora curricular para los estudiantes ingresados con anterioridad del año 2010. Para Una visión completa de esta profunda modificación, incluyendo el régimen de transición curricular.

- Las dificultades administrativas derivadas de la duplicación del volumen de procesos de gestión docente, y la necesidad de contar con un soporte humano y tecnológico adecuado para enfrentar estos desafíos

- La importancia de reforzar el control y la coordinación sobre la planificación, ejecución y evaluación de las actividades docentes.

- La necesidad de simplificar los sistemas evaluativos, a fin de hacerlos compatibles con la reducción del calendario académico en el régimen semestral.

- La consideración de factores culturales en torno a prácticas arraigadas del régimen anual de estudios, tanto respecto de estudiantes como profesores, y que tienden a pervivir en un régimen semestral con las respectivas y naturales disfunconalidades que ello conlleva.

- La necesidad de ofrecer un apoyo y acompañamiento en aspectos metodológicos que facilite la actividad docente, incluyendo la capacitación continua.

- La conveniencia de conservar instancias permanentes de difusión de los alcances de la reforma.

Sin perjuicio de lo anterior, los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este primer año de ejecución de la reforma curricular, han demostrado evidentes mejoras reflejadas en las tasas de aprobación de las asignaturas en todos los niveles, pero especialmente en primer y segundo año, lográndose avances en torno a los 10 puntos porcentuales(38). La percepción obtenida de los actores del proceso, en el contexto de las encuestas y focus aplicados con motivo de la re-acreditación de la carrera, son también coincidentes en cuanto a una buena valoración del sistema, sin perjuicio de reconocer las dificultades iniciales en su implementación(39). A su vez, el acuerdo de acreditación por 6 años obtenido recientemente por la carrera, ha reconocido y evaluado muy positivamente el nuevo perfil de egreso, el diseño curricular, y las innovaciones en materia metodológica, destacando la "seriedad y reflexión" con que ha sido asumida la implementación del nuevo Plan de Estudios(40), lo que sin duda constituyó la base fundamental del éxito de este proceso.

En resumen, la Escuela de Derecho obtiene un resultado positivo al efectuar un balance global de lo que ha significado su proceso de innovación curricular, desarrollado a partir del año 2006 y que culmina con la aplicación de un nuevo plan de estudios a partir del año 2010. Desde el punto de vista procedimental, es posible constatar importantes niveles de participación de todos los académicos

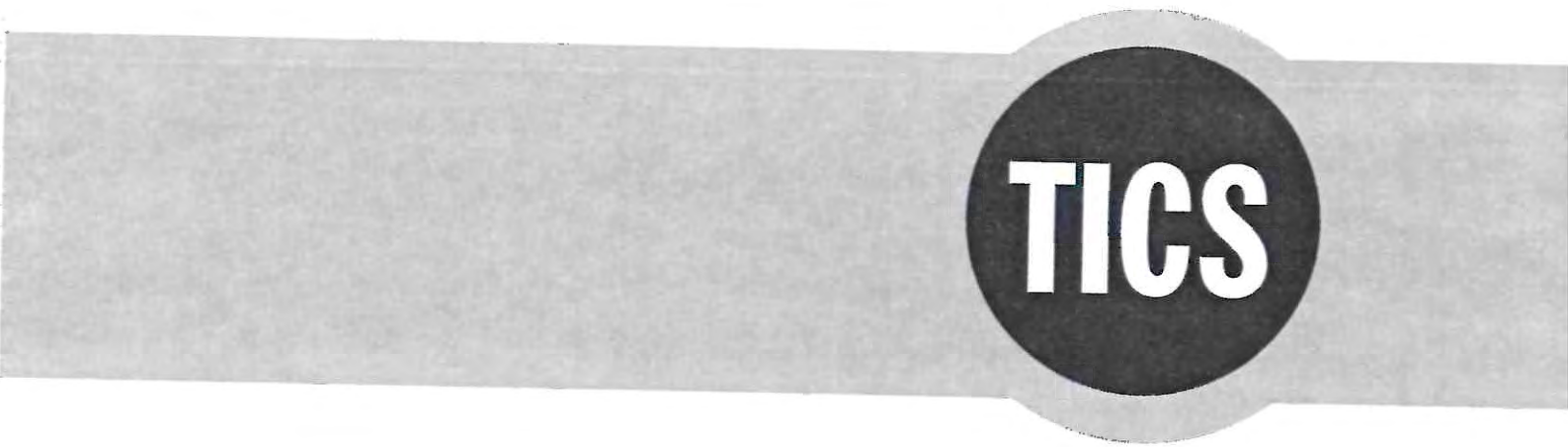
|(38). Véase la Memoria 2011 y Cuenta del Director de la Escuela de Derecho de la Universidad de Valparaíso, Pág. 73.

|(39). Véase Autoevaluación 2011 de la Escuela de Derecho de la Universidad de Valparaíso. Pag. 64.

|(40). Acuerdo 101 de la Agencia Acreditadora de Chile A&C de fecha 5 de enero de 2012. Págs. 3 a la 5.

de la unidad y un particular esfuerzo en la configuración de consensos, lo que probablemente ha implicado plazos que podrían parecer excesivos, y a su vez ha impedido avanzar con la profundidad deseable en la totalidad de los aspectos implicados en una reforma global del currículo. Estos costos de todas formas parecen razonables para obtener importantes niveles de adhesión y compromiso del cuerpo académico con el nuevo modelo educativo, perfeccionado a través de la mirada técnica de los expertos. Desde un punto de vista sustantivo, la reforma claramente se hace cargo de las críticas y defectos del currículo anterior, por medio de la semestralización, la flexibilización y el aumento de la electividad. El nuevo perfil de formación orientado por competencia tiene un reflejo efectivo en la configuración de la malla curricular, la elaboración de los nuevos programas de asignaturas y en el nuevo sistema metodológico y evaluativo. ¿Con cuanta profundidad se ha internalizado este nuevo paradigma pedagógico? Con la suficiente para asegurar una razonable implementación, considerando que estamos frente a la primera experiencia de esta intensidad que tiene como protagonista a una escuela de derecho histórica, con más de 100 años de existencia y de carácter estatal, y por tanto, sin precedentes en relación a procesos similares o paralelos. Con todo, la unidad continúa valorando como un valioso patrimonio aquellas cualidades que la hacen reconocible como una de las instituciones que tradicionalmente ha obtenido importantes resultados en la transmisión de un amplio corpus conceptual a sus egresados, y que ahora pretende enriquecer con el enfoque competencial. El contenido del nuevo diseño curricular, en su globalidad, responde a los requerimientos de una formación con proyecciones de futuro, aunque es posible a corto plazo pensar en ajustes que implique la reorientación de algunas actividades del plan de estudio que evidencian algún grado de obsolescencia. En ese mismo sentido, parece indispensable avanzar hacia un modelo que tienda de manera más decidida a proveer de cauces de especialización profesional, que perfectamente puede conseguirse con una mejor organización de la oferta de cursos electivos y una real articulación del pregrado con el postgrado. También resulta plausible explorar el aumento de instancias integradoras para asegurar un desarrollo armonioso y simétrico en la adquisición progresiva de las competencias del perfil de egreso. Por último, el modelo exige perfeccionar a corto plazo las condiciones requeridas para consolidar la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza. Esto requiere, por una parte, una política más efectiva e intensa de perfeccionamiento del personal académico actualmente disponible, incluyendo el manejo de nuevas tecnologías. A su vez, es urgente la elaboración de modelos estándar de trabajo metodológico que unifiquen los criterios pedagógicos del cuerpo docente en función del progreso homogéneo de todos los estudiantes en la adquisición de las competencias comprometidas en el perfil. Finalmente, el sistema de evaluación exige una seria y reflexiva revisión, encaminada a fomentar el trabajo autónomo y sistemático del estudiante como base de sustentabilidad para funcionamiento del modelo.

Sin perjuicio de lo anterior, y de cara a atender los desafíos derivados de las dificultades subsistentes y a avanzar en el perfeccionamiento del nuevo plan curricular, la Escuela de Derecho cuenta con fondos provenientes del Proyecto MECESUP UVA 1108, recientemente adjudicado, destinado a financiar mejoras en las condiciones materiales para la aplicación del nuevo diseño curricular, así como nuevas instancias de capacitación para el personal docente, lo cual permite avizorar con optimismo el futuro inmediato de lo que sin duda ha constituido el desafío más importante de la Escuela de Derecho en los albores de un nuevo siglo de existencia.


TICS

"Sistematización e Implantación de un Entorno Virtual de Aprendizaje como herramienta complementaria que coadyuve en la formación de los estudiantes de la UV"

Sebastián Lepe Báez

"Sistematización e Implantación de un Entorno Virtual de Aprendizaje como herramienta complementaria que coadyuve en la formación de los estudiantes de la UV"

Autor: Sebastián Lepe Baéz(1)

Resumen

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como medio facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha venido desarrollando al interior de la Universidad de Valparaíso desde inicios del año 2000, por medio de diferentes iniciativas impulsadas por las distintas unidades académicas, no logrando el impacto esperado al interior de la comunidad universitaria, por cuanto, no se ha producido un cambio de paradigma en la forma de realizar la docencia, es decir, cambiando las dinámicas en la relación entre estudiante-profesor. Si bien es cierto, al interior de la Universidad se declara dentro del Proyecto Educativo la necesidad de incorporar las TIC en el proceso de formación de los estudiantes como un elemento innovador, existiendo además la necesidad del medio externo, Ministerio de Educación de Chile, por incentivar a las universidades a que incorporen las tecnologías como medio facilitador de la enseñanza, y existiendo adicionalmente, la necesidad de los estudiantes porque esta incorporación se realice, siendo la falta de planificación, en un comienzo, al interior de la universidad, en cuanto al desconocimiento de las actividades que se estaban realizando de forma aislada por parte de las unidades académicas, una unidad central vinculada a este ámbito que no pudo consolidarse e instalarse como un referente en estas materias al interior de la UV, lo que en una primera instancia produjo que no se lograran avances sustantivos. Situación que después de un par de versiones del piloto de Aula Virtual, y en la medida que se han evaluado las distintas experiencias, se han ido realizando mejoras desde una perspectiva técnica, optimizando el funcionamiento de la plataforma e integrándola dentro del Portal Académico de la UV, además, desde una perspectiva administrativa, donde se pretende incorporar el trabajo realizado por los y las docentes dentro de la carga académica como trabajo indirecto de la asignatura que se imparta y donde sea utilizada el Aula Virtual.

1 Introducción

En el presente artículo, se pretende dar a conocer la evolución que ha tenido la incorporación de las TIC como herramienta complementaria en la formación de los estudiantes de la Universidad de Valparaíso, comenzando por un estado del arte, donde se evidencian las distintas iniciativas que de forma aislada se estuvieron desarrollando en la UV, lo que no produjo el impacto esperado al interior de las unidades académicas y a nivel Institucional, generando como consecuencia de aquello, una evaluación amplia y participativa en el levantamiento de información para conocer en términos instrumentales y metodológicos las actividades que se realizan a través de estos medios en las diferentes carreras, a fin de implementar, por medio de un proyecto piloto, una herramienta transversal al interior de la UV, que cautele, propicie y fortalezca la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta que complemente la formación de los estudiantes, la cual fue instalada y configurada en colaboración con la Dirección de Informática de la UV, y evaluada desde una perspectiva de uso de los distintos usuarios que participaron de la prueba piloto.

(1). Sebastián Lepe Báez. Ingeniero Informático, integrante del Centro de Desarrollo Docente (CDD) de la Universidad Valparaíso de Chile.
(sebastian.lepe@uv.c)

Además, se mencionarán las distintas acciones y actividades realizadas durante el pilotaje del Aula Virtual, la cual ha contado con la participación de 14 carreras, las cuales se integran de acuerdo a sus ritmos y manteniendo las resistencias asociadas al uso de TIC. Se finalizará el artículo con algunas conclusiones y acciones futuras a desarrollar.

1.a.Contextualización del Proyecto Piloto

Por medio de la realización, en una primera instancia, de una prueba piloto, se pretendió incorporar el uso de las TIC como elemento innovador en el proceso de enseñanza aprendizaje, dicha prueba piloto ha sido desarrollada con la participación de 14 carreras a la fecha, que de forma progresiva se han ido incorporando a la iniciativa liderada por la División Académica en estrecha colaboración con la Dirección de Informática de la UV, y que en un inicio se focalizo en las carreras que se encuentran en procesos de innovación curricular. De esa forma, dentro de las actividades realizadas se plantearon como objetivo que los docentes identifiquen las características básicas de un entorno virtual de aprendizaje, además, dominar las herramientas del Aula Virtual de la UV, como primera fase de desarrollo, por cuanto interesa desde la División Académica que los y las Docentes logren un uso instrumental de la plataforma, reconociéndola como una herramienta de apoyo a su labor como docente, este objetivo ha sido complejo de concretar en un alto porcentaje, por cuanto, se parte de la base que la participación de los docentes es voluntaria, donde muchos de ellos y ellas tiene la motivación, sus habilidades en el uso instrumental y metodológico no era el más adecuado, lo que de una u otra forma generaba que las experiencias con los académicos y académicas tuvieran algunos matices adicionales, como por ejemplo, un acompañamiento personalizado que posibilitara y cautelara elementos básicos (ingreso al navegador, claves de acceso, etc.), lo que necesariamente nos llevo a pensar en una instancia previa que dice relación con las competencias TIC que los docentes debiesen desarrollar y tener al momento de incorporar elementos tecnológicos en la actividad docente. Sin perjuicio de lo anterior, no se limitó a los académicos y las académicas que quisieran explorar generando algún grado de interacción a través del Aula Virtual, para propiciar el aprendizaje de los estudiantes, por medio de metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan una participación activa de los estudiantes, con el propósito de favorecer la consecución de los objetivos propuestos para la formación, cuyos resultados fueron positivos a la luz de los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas al espacio virtual, pero que sin duda, pueden mejorar significativamente en la medida que podamos como universidad desarrollar las competencias TIC en los y las docentes.

Por lo descrito precedentemente, resulto pertinente considerar la elaboración de una pauta de calidad de la prueba piloto que nos permitiese detectar las principales dificultades de uso, de esa forma, evaluar el impacto y los resultados obtenidos con la puesta en marcha de esta iniciativa (mayor información en el apartado de Evaluación de Resultados).

Lo anterior se desarrolló considerando cinco aspectos:

- Características del curso

  Definiendo el cómo será utilizado el espacio virtual de la asignatura, a su vez, definiendo la labor del profesor que utiliza el espacio virtual la que debiese incluir la labor de tutor, quien será el responsable de facilitar, moderar, orientar y guiar el aprendizaje de los participantes por medio de actividades que favorezcan, el trabajo colaborativo, el trabajo autónomo, promoviendo la aplicación práctica de las herramientas disponibles en el entorno virtual de aprendizaje.

- Contenidos

  Los que debiesen ser creados y/o gestionados por los académicos o académicas que imparten la asignatura.

- Diseño didáctico

  Se desarrollaría un plan docente o programa de la asignatura, donde se especifiquen las competencias que serán adquiridas, los objetivos, las actividades, criterios de evaluación y temporalización de las actividades que deberán desarrollar los participantes.

- Formación previa de los Académicos y Académicas

  Es en este punto donde se prestó una importante atención, debido a que fueron los y las docentes los principales actores del proceso formativo, por lo anterior, la capacitación previa se consideró esencial y prioritaria.

- Entorno de aprendizaje (Plataforma)

  El cual se constituyó en el soporte o medio por el cual será desarrollada la acción formativa, la cual se implementó en la plataforma de código abierto Moodle (esta implementación respondió esencialmente al know how que el cuerpo de académicos y académicas disponía, además, de la facilidad de estrategias que permitía implementar).

Sin perjuicio de lo expuesto precedentemente, el proyecto se está implementando en dos grandes fases de corto, mediano y largo plazo, donde la propuesta del proyecto actual, debiese concretarse a nivel institucional, en un corto y mediano plazo, con lo que se pretende que los docentes puedan utilizar el Aula Virtual UV, junto con adquirir las nociones básicas de aplicación de las TIC en un contexto educativo, destinado a favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, además, de comprender el cambio de rol que implica el uso intensivo de las TIC en el proceso de formación. La segunda fase de implementación, se realizará focalizándola exclusivamente en el uso didáctico de las TIC, concretándose en el mediano y largo plazo, a nivel institucional. Lo anterior, se propuso de esa

forma, teniendo presente las resistencias existentes en cuanto a la incorporación de TIC, y a la nivelación de las competencias TIC básicas necesarias, para poder obtener el mayor beneficio del Aula Virtual. En lo concreto, es complejo determinar cuando comenzara la segunda fase, por cuanto, los niveles de desarrollo de los y las académicos son dispares, dependiendo del área o ámbito de actuación, por cuanto, desde la experiencia piloto, hemos podido identificar que las carreras que se relacionan con las humanidades el uso del Aula Virtual es bajo, en relación a las vinculadas con el área de salud e ingeniería.

2.b. Justificación

Dentro de las actividades prioritarias de la División Académica se encuentra la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como un elemento innovador dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, entendiendo que esta tecnología será utilizada como mediador de la formación de los estudiantes, coadyuvando en la eliminación de la discontinuidad de la acción formativa, además de, favorecer el desarrollo de la competencia digital, propiciar el despliegue de habilidades personales y de grupo, fomentar la formación a lo largo de la vida (LongLife Learning), por cuanto, crea una cultura orientada a la formación continua.

Por lo anterior, se reconocen las posibilidades reales que tienen las TIC en contextos educativos, y específicamente, en el contexto universitario, mejorando el nivel de calidad de la formación, contribuyendo a la consecución de un sistema educativo mucho más personalizado, aumentando la flexibilidad, favoreciendo entornos significativamente más interactivos y colaborativos, entre otros.

Resulta evidente que la introducción fundamentada y planificada de las TIC en las actividades educativas es un elemento que aporta calidad a los procesos formativos. Uno de los elementos claves que favorece la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el desarrollo de las competencias necesarias en la institución, para que en primera instancia, se pueda llevar a cabo la integración.

Adicionalmente, es importante destacar que la incorporación de las TIC como mediador del aprendizaje de los estudiantes, impulsado desde la División Académica como una de las acciones prioritarias, es coherente con el Proyecto Educativo de la Universidad de Valparaíso (UV) y concordante con las disposiciones del Ministerio de Educación (MINEDUC). Concretándose, en el desarrollo de tres ejes de acción:

- Incorporación de metodologías activo participativas

  Donde la Universidad de Valparaíso se encuentra situada en una tradición histórica en donde la figura central del proceso de formación correspondía a la figura docente, generadora de una relación formativa asimétrica fundada en la posesión del conocimiento que le situaba en una posición de ventaja respecto del estudiantado, que

desde una supuesta condición de desconocimiento absoluto de los contenidos, recibía en forma pasiva su formación. Por lo anterior, se espera que las posiciones en la relación se modifiquen, llegando a ser el estudiante la figura central en la formación y sus experiencias de aprendizaje la principal preocupación docente.

- Incorporación progresiva de las TIC

  Concordante a los avances tecnológicos actuales, se reconoce la urgente incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la formación, considerándolas un renovado soporte de las actividades formativas tradicionales y una oportunidad de amplificación y exploración de nuevas estrategias de vinculación en la relación docente-estudiante.

- Diseño Curricular

  El cual es coherente a las orientaciones ministeriales y a las Políticas definidas para la Educación Superior, la Universidad de Valparaíso promueve actualmente procesos de innovación curricular desde el enfoque orientado por competencias, que demandan al profesorado mayores conocimientos y habilidades en la organización y diseño del mapa formativo curricular.

Cabe mencionar, que la incorporación de las TIC como mediador del aprendizaje, no solo corresponde a una necesidad declarada por la UV y delineada por el MINEDUC, también corresponde a una necesidad planteada por los estudiantes, como resultado del Diagnóstico sobre las Competencias en el Uso y Aplicaciones de las TICs en Estudiantes de la Universidad de Valparaíso promociones 2006 y 2007, como parte del Proyecto MECESUP UCH-0401 (UCH-UV): "Proceso de consolidación y validación de competencias en la aplicación y uso de TICs en la Universidad de Valparaíso", donde se menciona dentro de Antecedentes sobre el Uso de las TICs en la UV, que el 56% de los estudiantes dice tener un alto interés por que se incorporen las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje. Quedando de manifiesto, la importancia que significa para la Universidad de Valparaíso, en su conjunto, incorporar innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.c. Estado Inicial del Uso de Plataforma en la UV

Dentro de esta fase de desarrollo del piloto Aula Virtual, se pretende exponer la situación previa del uso de las TIC como apoyo a la docencia al interior de la UV. Por otro lado, se analizó la infraestructura tecnológica con la que actualmente cuenta la UV, considerada un elemento de gran importancia, por cuanto, asegurara el acceso, tanto de los y las docentes para el desarrollo y puesta en marcha del piloto.

2.c.1 Estado inicial

Desde inicios del año 2000, al interior de la Universidad de Valparaíso se han venido desarrollando distintas iniciativas destinadas a favorecer la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas iniciativas han surgido de las propias unidades académicas, así como también, iniciativas materializadas por el equipo de gobierno de la UV, como lo fue la Dirección de Educación Virtual.

Al desglosar cada propuesta desarrollada, encontramos que las iniciativas realizadas por unidades académicas, surgen de las innovaciones impulsadas por docentes, lo que Tony Bates describe como "LoneRanger" (Bates, 2001), luego de un tiempo estas innovaciones son adoptadas por las carreras, a la cual está adscrito el docente como un elemento de apoyo, entre los ejemplos podemos citar:

TABLA N°1

Iniciativas impulsadas por las distintas Unidades Académicas.

Unidad Académica	*Dirección en Internet*
Facultad de Famarcia	http://facultadfarmacia.cl/aula/
Instituo de Historia y Cs Sociales	http://www.historiauv.cl/cvirtual.html
Medicina	http://www.uv.cl/cirugia/ http://www.uv.cl/anestesiologia/alumnos/crpalumno.html
Escuela de Graduados, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas - Plataforma Campus Argentina - Plataforma Campus Bolivia - Plataforma Campus Guatemala - Plataforma Campus Viña del Mar	http://argentina.mbauv.cl/index.php?category=MZ http://bolivia.mbauv.cl/ http://guatemala.mbauv.cl/ http://vina.mbauv.cl/
Administración de Negocios Internacionales	http://negociosinternacionales.cl/web2.0/plataforma/index.php?category
Administración Pública Presencial	http://www.apu-uv.org/clases/
Socioeconomia	http://www.socioeconomia-uv.cl/plataforma/
Escuela de Derecho	http://www.derecho-uvalparaiso.cl/
Facultad de Odontología	http://evidenciaonline.org/cursos/
Campus Apoquindo	http://www.campusvirtual.cl/uv/login/index.pbp

http://www.uvalpovirtual.cl

Del número de ejemplos que se han citado anteriormente, se pudieron observar la gran variedad de iniciativas implementadas, cuyas características comunes corresponde a:

- Diversidad de tecnología utilizada, pudiéndose apreciar desarrollos propios y utilización de plataformas libres, lo que redunda en una duplicidad de esfuerzos, tanto, en recursos humanos como en términos económicos.

- Subutilización de las herramientas propias del entorno de aprendizaje, limitándose solo a ser utilizado como un repositorio de contenidos.

- Escasa utilización de estrategias de aprendizaje que favorezcan la interacción, colaboración y participación de los estudiantes.

- Baja motivación de los docentes por utilizar la tecnología como apoyo a la docencia.

- Escaso impacto de la tecnología en los procesos docentes, como un elemento innovador que coadyuve en la formación de los estudiantes.

Las actividades que en su momento fueron realizadas por la Dirección de Educación Virtual, unidad que surgió ante la conveniencia de contar con una unidad orgánica de administración central con la necesaria autonomía y capacidad de gestión, para el desarrollo de programas en modalidad no convencional, se desarrollaron múltiples acciones en las diferentes unidades académicas, estas no produjeron un impacto en la cultura organizacional y docente, de acuerdo a lo que menciona Duart "Gestionar el cambio en una organización quiere decir, provocar un cambio cultural, un cambio en el imaginario colectivo y en el comportamiento de la organización."(Duart, 2006), no siendo logrados por diversos motivos, entre los que se puede mencionar:

- Escaso apoyo económico del equipo de gobierno.

- Escasa implicación de las autoridades universitaria, para impulsar el desarrollo de acciones formativas en modalidad no convencional.

- Elevado nivel de autonomía de las Facultades, demostrado en las distintas iniciativas desarrolladas por las unidades académicas.

- Elevado nivel de resistencia de los académicos, por cuanto implica una tarea adicional a las labores docentes, entendiendo estas labores docentes como: docencia de pregrado, investigación y extensión.

- Inexistencia de un marco regulador que cautele el desarrollo de iniciativas bajo parámetros de calidad al interior de la UV.

Si se puede mencionar, sin perjuicio que la Dirección de Educación Virtual dejo de funcionar como dirección, propicio un avance, por cuanto, con la creación de la DEV en la UV, el equipo de gobierno reconoce la importancia que puede comportar el uso de las TIC, como medio facilitador de la formación, a su vez, las iniciativas de las distintas unidades académicas, demuestran la necesidad de utilizar un medio complementario a la docencia que flexibilice la formación y que sitúe al estudiante como actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, por otro lado, actualmente se está trabajando para alcanzar la coherencia entre los modelos pedagógicos, tecnológicos y organizacionales. Mirado desde las fases planteadas por Kurt Lewin, actualmente la UV se encuentra en una fase de cambio, resolviendo los paradigmas organizativos que dificultan este proceso, lo importante es destacar, que estas dificultades se han ido minimizando, por cuanto la organización ha ido entendiendo y comprendiendo las implicaciones que involucra el desarrollo de actividades no convencionales.

Por lo expuesto precedentemente, resulta evidente que la implementación y puesta en marcha del Aula Virtual UV pretendió minimizar las dificultades descritas en cuanto a las características comunes de las iniciativas de las diferentes unidades académicas, lo que la fecha se ha conseguido en un porcentaje elevado, transformándose en un servicio más de los existentes en la UV, desde una perspectiva integradora del organismo central hacia las unidades académicas, focalizándose específicamente en los equipos docentes de la UV, quienes son los agentes de cambio y actores claves de éxito.

2.d. Infraestructura Tecnológica

La incorporación de la tecnología al interior de la UV, comienza aproximadamente en el año 1999, el proyecto informático que transformo la administración de la institución, desde un pequeño conjunto de actividades aisladas, hasta el estado actual de integración corporativa, que opera en menos tiempo y proporciona mejor información para la gestión, con servicios de alto valor para la institución, tales como la integración de bibliotecas, la tramitación y distribución de documentos por vía electrónica, la intranet corporativa, entre otros.

El proyecto informático vigente, ha permitido el desarrollo de una estructura informática integrada, ofreciendo una amplia capacidad para soportar rediseños administrativos y organizacionales orientados a la gestión y a la toma de decisiones estratégicas.

Sin perjuicio de lo anterior, es importante mencionar, que dada la masificación y accesibilidad de equipos portátiles, adquiridos tanto por estudiantes, como docentes y por la institución, muchas de las unidades académicas han comenzado a instalar WiFi(2) en sus dependencias, proporcionando acceso a Internet en las salas de clases, así como en los espacios abiertos de las Facultades o

(2). http://es.wikipedia.org/wiki/WiFi

Campus. Por otro lado, de la misma forma como se expuso en el apartado anterior, varias de estas mismas unidades académicas han comenzado a instalar y utilizar entornos virtuales de aprendizaje, además, resaltar que todas las Facultades y Campus, a lo menos, cuentan con un laboratorio computacional, lo que demuestra que existe capacidad instalada en infraestructura tecnológica al interior de la UV, por lo que se podría afirmar que la brecha tecnológica, de acceso e infraestructura, no es una limitante para la institución, si es cierto, y reconociendo el período de obsolescencia de la tecnología propuesto por G. Moore, que afirma:"cada 18 meses se duplica el número de transistores en un circuito integrado", conocida esta afirmación como la ley de Moore(3), que no todas la unidades académicas cuentan con tecnología de última generación, pero si con los recursos tecnológicos adecuados para el desarrollo de las actividades propias que demanda el quehacer universitario.

Vale la pena mencionar y considerando que existen cerca de 2500 puntos de red, que el acceso a Internet y la tecnología de parte de los docentes es algo propio y natural que coadyuva en el desarrollo de sus actividades (investigación, extensión y docencia de pre y postgrado), en términos informales se plantea que del 100% de los docentes, cerca del 75% dispone de un computador en su oficina y que el 25% restante, al no tener una situación contractual permanente, disponen de los espacios habilitados por las unidades académicas (sala de profesores) con acceso a un computador. Por otro lado, la totalidad de estos equipos cuenta con acceso a Internet y cerca del 95% de los docentes se les ha creado una cuenta de correo institucional. Dicho lo anterior y retomando lo mencionado, en relación al acceso e infraestructura, las condiciones al interior de la UV existen y son las adecuadas, pero la dificultad radica en el uso de esta tecnologías aplicadas en el procesos de enseñanza-aprendizaje, dejando de manifiesto, la necesidad de fortalecer las competencias instrumentales y las competencias didácticas en el uso de las TIC aplicadas en la formación de estudiantes.

2.e. Implementación de Experiencias Piloto

La puesta en marcha de la experiencia piloto inicialmente se llevo a cabo con 10 carreras (Nutrición y Dietética, Química y Farmacia, Trabajo Social, Matemáticas, Ingeniería Civil Industrial, Auditoría, Psicología, Administración Pública, Fonoaudiología, Música), con las cuales se inicio un proceso de reuniones para socializar la propuesta, se concordaron las etapas de capacitación, por cuanto, los tiempos de cada carrera eran distintas dada su naturaleza y cultura imperante, de esa manera, cada unidad académica participante tuvo una capacitación a "medida", esto teniendo presenta la caracterización de los académicos y académicas de la UV, el cual corresponde: Población entre 30 y 70 años, promedio de edad de los docentes 53 años; de los 1208 docentes, el 67% son de sexo masculino y el 33% son de sexo femenino; dispersión geográfica de los docentes; toda la población cuenta con estudios superiores, concordantes con la disciplina donde

(3). http://es.wikipedia.org/wiki/Ley_de_Moore

ejerce la docencia de pregrado; los conocimientos en cuanto a las TIC son muy heterogéneos - existe un conocimiento básico de las TIC (correo electrónico, procesadores de textos), junto a una escasa aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a capacitación virtual, existe de parte de los usuarios un interés por incorporar las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde un comienzo se dio a entender que la participación de los académicos y académicas tendrían un carácter de voluntario, concentrándonos en esta fase inicial, solo con los docentes motivados en incorporar una herramienta complementaria a la formación presencial que facilite y favorezca la interacción y colaboración. A su vez, teniendo en consideración las características de los docentes, las fases de capacitación se han centrado en un uso instrumental de la herramienta virtual, es decir, crear, generar, eliminar recursos y actividades. Por otro lado, desde una perspectiva más administrativa, se sigue trabajando con la intensión de incorporar el trabajo realizado en entornos virtuales dentro de la carga de trabajo de los docentes, con el propósito de comenzar a regular internamente las acciones mediadas por TIC, a su vez, al ingresar por primera vez, tanto estudiantes como académicos y académicas, se les entrega una carta de compromiso donde esencialmente se hace referencia a normas de buen comportamiento y lo que dice relación con la propiedad intelectual de los contenidos publicados en la aplicación, de esa manera disminuir las preocupaciones docentes en relación a difusión de material creado a través de la red.

Cautelando las temáticas anteriores junto con las de carácter más técnico, entendiendo estas de tipo infraestructura tecnológica y captura de los datos de los sistemas de información interno, se realizaron las distintas capacitaciones en las carreras participantes de la prueba piloto, donde se pudo observar que participaban un alto número de académicos y académicas, pero el uso de la herramienta en un contexto real de formación se redujo a la mitad de los participantes, a quienes se les realizo un seguimiento de cómo utilizaba la herramienta, qué dificultades presentaba, se les entrego consejos y asesorías personalizadas a cada uno de ellos, con el objeto de que los docentes sientan un apoyo permanente en esta primera experiencia, de esa forma, al finalizar, sean capaces de realizar las acciones básicas en el uso del entorno virtual de aprendizaje.

Es importante relevar las diferentes dificultades detectadas en la puesta en marcha de la experiencia piloto, las que se pueden dividir en dos grandes categorías de ámbito administrativo/técnico y de ámbito académico.

Desde el ámbito administrativo/técnico las dificultades se han presentado, desde la infraestructura tecnológica adecuada, que no ha permitido entregar una capacidad de almacenar información adecuada (entendiendo esta sobre los 4 MB por archivo), por otro lado, de soporte técnico, en cuanto a la programación de requerimientos de acuerdo a configuraciones de algunas funcionalidades, esta situación se ve limitada por la falta de una persona en la Dirección de Informática que tenga una dedicación en horas a resolver dificultades, proponer nuevas mejoras, actualizaciones, entre otras.

Por otro lado, las que se refieren al ámbito académico, dicen relación con la necesidad de potenciar el diseño instruccional de actividades mediadas por TIC, lo que se relaciona estrechamente con elementos propios de la docencia (planificación, estrategias y evaluación), de acuerdo a los logros esperados para una asignatura, lo anterior vinculado a la innovación curricular de las carreras y cuyas implicaciones micro, dicen relación con la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado. Lo que se esperaría potenciar por medio de una capacitación en procesos docentes orientados a facilitar la interacción (Profesor-Estudiante-Contenidos), que al día de hoy en parte se intensiona, pero no al número total de docentes capacitados, por cuanto, sus niveles en habilidades TIC son muy dispares y sería muy complejo incorporar estos elementos que podrían entorpecer la incorporación de los académicos y las académicas al del entorno virtual. De esa manera, en la medida que se pueda incorporar personas que apoyen estas capacitaciones se podría diferenciar la capacitación en dos niveles, siendo el primero instrumental (de uso) y el segundo nivel metodológico.

2.f. Evaluación Piloto Aula Virtual

Los resultados de la evaluación que a continuación se enunciaran, corresponden a la medición 2011 segundo semestre, esto como consecuencia de las movilizaciones estudiantes. De esa forma, de la puesta en marcha del Aula Virtual se generaron 637905 registros, entendiendo esto como las acciones de agregar, actualizar, visitar, borrar, tanto de estudiantes como académicos y académicas, lo que se puede traducir en un uso creciente de la aplicación por cuanto este ha ido aumentando en generación esencialmente de recursos (archivos, documentos, imágenes, etc.) y actividades (foros, consultas, cuestionarios, tareas, etc.), en términos de cifras podemos relevar:

Carreras participantes del plan piloto 2011 segundo semestre:

Nutrición y Dietética	**Derecho**	**Fonoaudiología**
Química y Farmacia	**Enfermería**	**Música**
Trabajo Social	**Auditoría**	**Biología Marina**
Ing Civil Industrial	**Psicología**	**Música**
	Ad. Pública	

De donde es importante mencionar, que al ser un plan piloto la participación no tenía un carácter obligatorio, quedando condicionada a la motivación de los y las docentes de las unidades académicas, de esa forma, se concreto la

capacitación de un total de 153 docentes, tanto de la casa central como de los campus Santiago y San Felipe.

Sin perjuicio de lo anterior, y analizando el Aula Virtual UV en cifras, tenemos:

- N° total alumnos en plan piloto= 5394l.
- N° total académicos en plan piloto= 384.
- N° asignaturas = 1199, la cifra esta aumentada, por cuanto, las dificultades en la gestión del SIRA de parte de las unidades académicas, al existir estudiantes matriculados en programas (mallas curriculares) distintos pero de la misma carrera, genera que una asignatura genere 2,3 y hasta 4 replicas de la asignatura.
- N° alumnos que ingresan al aula virtual (uso efectivo)= 2735

De lo anterior y al contrastar el uso efectivo del Aula Virtual, considerando los antecedentes previos:

- N° académicos que utilizan el aula virtual (uso efectivo)= 87
- N° de asignaturas (uso efectivo)= 142

Se concluye en base a lo anterior que el ingreso de los estudiantes correspondió al 50.7%, que si bien en términos de porcentaje fue menor al año 2010 (ingreso del 55%), pero la cobertura aumento. Además, cerca del 50% que participo del proceso de inducción, utiliza el espacio virtual creado para su asignatura, y desde donde se puede desprender, que cada académico y académica a lo menos utiliza la herramienta tecnológica como complemento de la formación en dos de las asignaturas que imparte este semestre.

Por otro lado, desde la perspectiva de las actividades que han desarrollado y recursos utilizados por los académicos y académicas en el espacio virtual de aprendizaje, teniendo presente que la actualización del Aula Virtual se realizo en el mes de octubre, a la fecha podemos mencionar a 261 foros se han creado, donde se han intercambiado 3146 mensajes entre estudiantes/docentes, lo que en comparación al año 2010, se observa que se crearon la mitad de foros (161 foros año 2010), pero se han realizado un número superior de intercambio de mensajes (902 mensajes 2010), infiriéndose un uso creciente de esta funcionalidad con el propósito de entregar continuidad de la asignatura, por otro lado, en términos proporcionales, este semestre se generaron el doble de la cantidad de mensajes en relación al año 2010. Finalmente, se evidencia la importancia del trabajo asincrónico y cómo este facilita la continuidad de la asignatura. 3 chat creado, muy inferior al año 2010 (6 chat) siendo las actividades sincrónicas poco experimentadas, lo que necesariamente debiese llevar a establecer de forma más clara los contextos en los cuales un Chat puede ser un elemento de apoyo a los estudiantes y docentes. 12 consultas, aumentando en relación al año 2010 (3 consultas), lo que dice mucha relación con la relevancia del trabajo asincrónico .

4342 mensajes internos, comunicación bidireccional entre estudiante/estudiante docente/estudiante, en términos comparativos, los resultados son proporcionales a la cantidad de tiempo de actualización, en relación al año 2010 (1170 mensajes internos). 854 preguntas se han elaborado para ser utilizados en 318 cuestionarios. 2 wiki se han desarrollado, entendiendo estas como actividades de construcción de conocimiento colaborativas. Y por último se generaron 159 instancias de subida de archivo lo que se produjo la subida de 2582 archivos enviados por los estudiantes.

A su vez, si bien no todos los académicos y académicas realizan actividades en el Aula Virtual, si la han utilizado para dejar a disposición de los estudiantes diferentes documentos, artículos, sitios en Internet, entre otros, lo que se traduce en 1678 recursos.

Las cifras debiesen seguir creciendo, en la medida que se haga mayor uso de la herramienta tecnológica, a su vez, con la evaluación que se realizara a docentes y estudiantes se espera recopilar mayor información cualitativa que posibilite la mejora continua del Aula Virtual UV, dicha evaluación se desarrollo a fines del mes noviembre, se solicito a través de un cuestionario en línea a los estudiantes y docentes pudiesen responder las consultas de orden a fines del mes noviembre, se solicito a través de un cuestionario en línea a los estudiantes y docentes pudiesen responder las consultas de orden genéricas, relacionadas esencialmente a facilidad de uso, en términos amplios los resultados obtenidos son los siguientes:

- El universo de cuestionarios respondidos correspondió a 267 personas entre estudiantes y docentes.

- El acceso se realizo a través de la siguiente dirección en internet que fue enviada a todos los estudiantes y profesores que participaron de la experiencia piloto de Aula Virtual.

2 Resultados Obtenidos

En las preguntas que contenían valores del 1-5, corresponden al nivel de satisfacción, entendiendo que el valor 5 es el más alto y el valor 1 el más bajo.

GRÁFICO Nº1

El uso del Aula Virtual UV es fácil

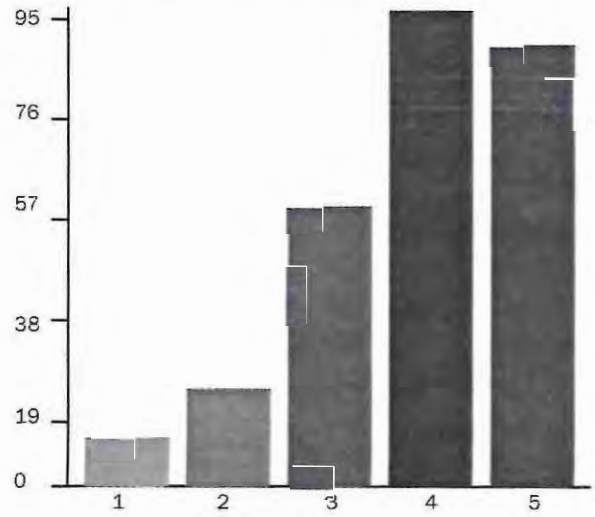


GRÁFICO Nº2

El Aula Virtual UV tiene todas las funciones que necesito

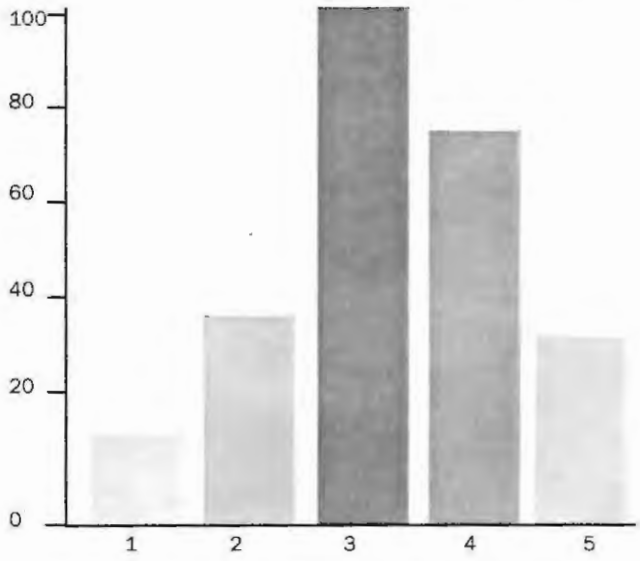


GRÁFICO Nº3

La satisfacción general con los medios y recursos de comunicación

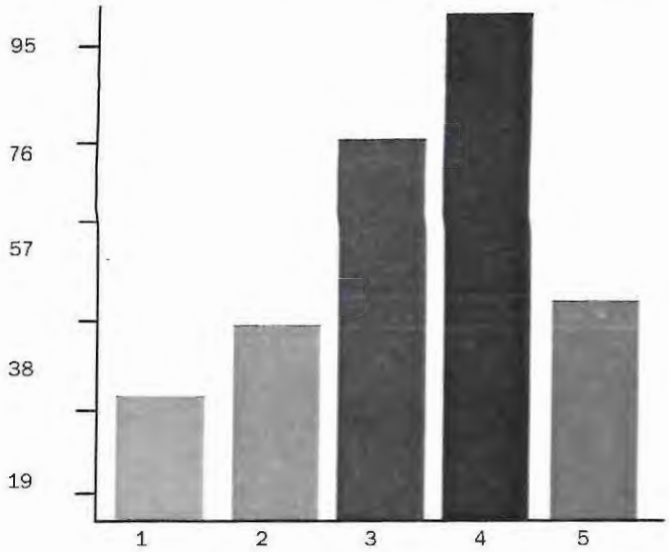


GRÁFICO Nº4

Los materiales digitales (archivos, link, ètc.) que he utilizado han funcionado correctamente, desde el punto de vista tecnológico (descarga, ejecución de audio, simulaciones...)

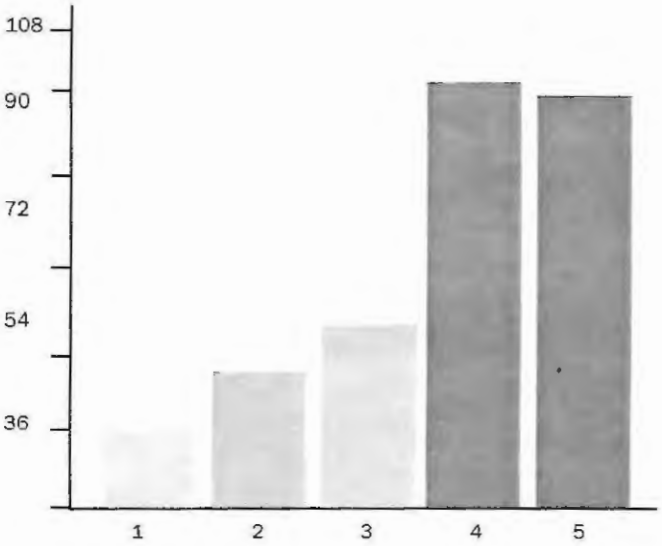


GRÁFICO N°5
Me resulta fácil encontrar lo que busco en el Aula Virtual UV

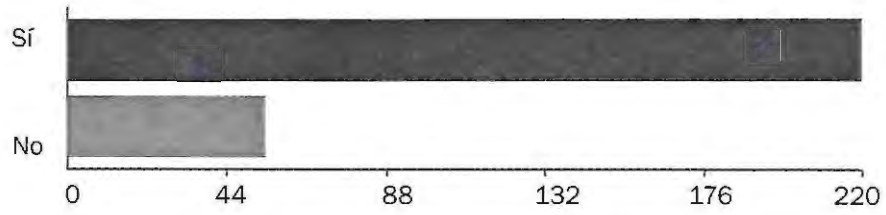


GRÁFICO N°6
El acceso al Aula Virtual UV ha sido sencillo

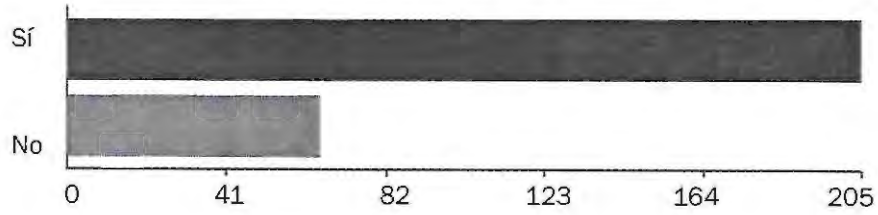


GRÁFICO N°7
Ha sido fácil resolver los problemas técnicos que se me han presentado (acceso, uso, descarga, etc.)

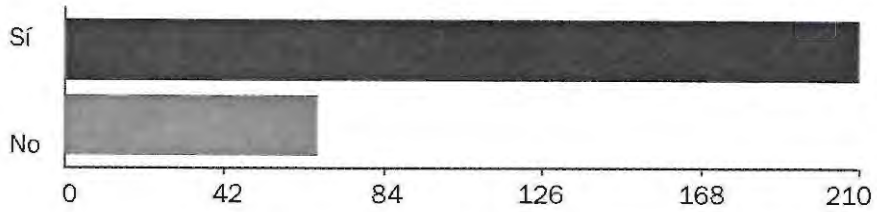


GRÁFICO N°8
Indicar el lugar de conexión más habitual para conectarse al Aula Virtual UV

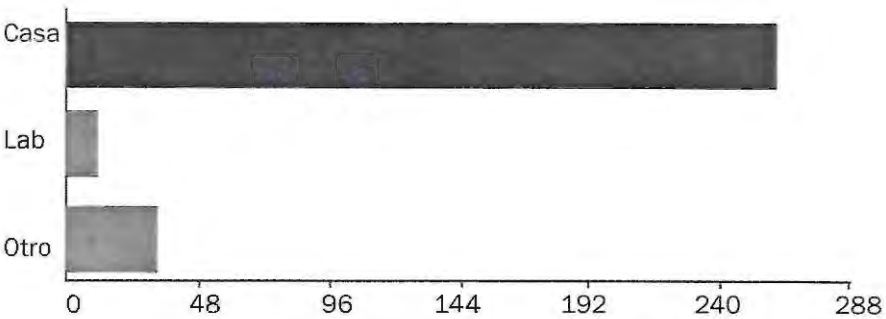
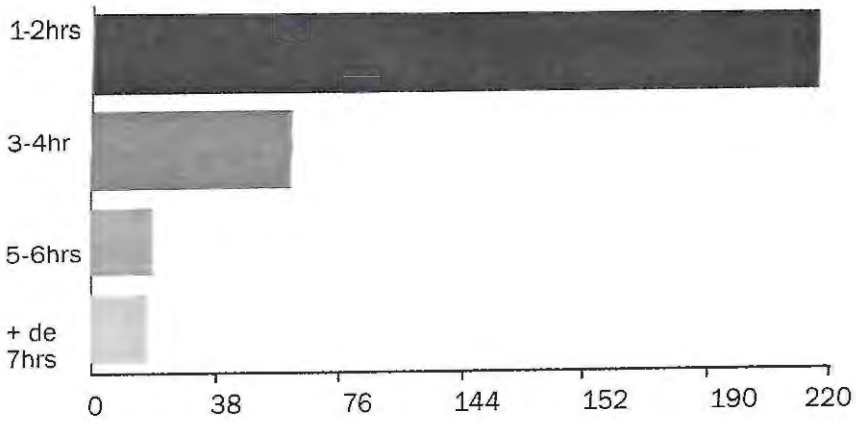


GRÁFICO Nº9
Frecuencia con la que se conecto al Aula Virtual UV (horas semanales)



Las preguntas donde se solicitaba profundizar sobre alguno de los puntos anteriores, son parte del análisis cualitativo de uso de la herramienta tecnológica.

Finalmente, agregar que para el actual semestre 2011, el número de carreras aumento a 14, incorporándose a las inicialmente mencionadas las carreras de Enfermeria, Derecho, Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, y Biología Marina, de esa forma, se hubiera esperado haber obtenido un crecimiento aproximado de un 25% en cada uno de los ítems analizados. Hecho que no sucedió dada la contingencia referida a las movilizaciones estudiantes. Por otro lado, se gestiona la adquisición de infraestructura tecnológica para poder escalar en las carreras que puedan acceder a la utilización de un entorno complementario de formación, centralizando la administración de herramientas TIC, lo que debiese quedar resuelto durante el mes de abril del presente año 2012.

3 Conclusiones

Si bien en la UV se cautela el acceso de los estudiantes a Internet, por medio de la infraestructura TIC existente, de la evaluación se desprende que un alto porcentaje se conecta al Aula Virtual fuera de los recintos universitarios, principalmente en casa, utilizando en promedio 2 horas a la semana (en un alto porcentaje) para revisar y descargar los documentos que los y las docentes han dejado como material para la asignatura y complementario de la asignatura, por otro lado, en algunos casos el tiempo utilizado sobrepasa las 4 horas a la semana, lo cual se condiciona por el tipo de actividades que puedan generar los académicos y académicas, donde se intesiona la participación, colaboración e interacción, siendo estos indicadores los que pueden favorecer el cálculo de la carga académica del estudiante en trabajo autónomo realizado.

Por otro lado, es importante relevar que necesariamente la incorporación de herramientas TIC que faciliten el aprendizaje de los estudiantes, debe ser realizado de forma integrada desde las unidades académicas y el organismo central y viceversa, donde no solo es suficiente las buenas intensiones, sino que se debe complementar con el apoyo de los equipos de gobierno en los distintos niveles (Unidades Académicas, Escuelas, Facultad, Rectoría), los cuales debiesen a su vez, ser capaces de reconocer y proyectar los beneficios que comporta la integración planificada de las TIC en la formación de los estudiantes, tomando como referente a los docentes como principales actores de cambio, lo que implica necesariamente, no solo entregar los conocimientos y habilidades para interactuar en un especio mediado por TIC, sino muchas veces implica nivelar habilidades necesarias que permitan a los y las docentes utilizar todo el potencial que estas herramientas nos permiten. Es claro, que las condiciones ideales no siempre estarán presentes, siendo un imperativo la evaluación constante de cada una de las acciones propuestas y realizadas. No existe una formula que nos indique la metodología que nos garantice el cómo incorporar las TIC en los procesos de formación, si podemos planificar distintas estrategias que contribuyan a que los docentes reconozcan a las TIC como una herramienta complementaria de formación. Dentro de las acciones futuras, necesariamente se debe pensar en el efecto de las TIC en el procesos de enseñanza-aprendizaje, en términos de establecer cómo favorece la adquisición de conocimiento en los estudiantes de acuerdo a los objetivos propuestos, a su vez, revisar y contrastar los efectos de la colaboración entre pares para facilitar y promover aprendizaje significativo en los estudiantes y cómo se potencia la relación estudiante/profesor por medio de la interacción asociado a una construcción social de conocimiento por medio de la utilización de herramientas TIC.

4 Bibliografía

| Badia.A, "Las Competencias Docentes en el uso Formativo de las TIC", P06/M1104/01560, UOC ,2006

| Bates. A, "Cómo Gestionar el Cambio Tecnológico: Estrategias para responsables de Centros Educativos ", Editorial Gedisa, 2001

| Bates.T, Duart.J, Martinez.M, "Gestión del Cambio: e-Learning como estrategia", P06/M1102/01175, UOC ,2006

| Duart.J, Lupiáñez.F,,"Procesos Institucionales de desarrollo y de apoyo a la formación: la gestión del e-Learning", P06/M1102/01176, UOC ,2006

| Guitert .M, Romeo. T, Fuentes .M, "El Proyecto Virtual", 2005

| Morantes. A, "Iniciación al desarrollo de proyectos de intervención en e-Learning", FUOC, 2008

| Simonson.M, Barberà.E, "Procesos de Planificación Docente con Soporte en TIC", P06/M1104/01592, UOC ,2006

| Wiiliams.P, Chrum.L, Sandrà.A, Guàrdia.L,"Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-Learning", P06/M1103/01179, UOC.

Este libro realizado por el
CDD (centro desarrollo docente)
http://cdd.uv.cl
Se terminó de imprimir en la
imprenta "Gráfica Nacional", en el mes
de abril de 2012.
Se utilizó la familia de fuente tipográfica
Franklin Gothic, en sus versiones regular
Bold, Italic y Condensada







ISBN: 978-956-214-104-8

