



Universiteit
Leiden
The Netherlands

La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes

Marchant Mayol, J.C.

Citation

Marchant Mayol, J. C. (2017, February 28). *La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/46488>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/46488>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Cover Page



Universiteit Leiden



The handle <http://hdl.handle.net/1887/46488> holds various files of this Leiden University dissertation

Author: Marchant Mayol, J.C.

Title: La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes

Issue Date: 2017-02-28

Capítulo 2

La formación en docencia universitaria en Chile: contexto, desarrollo y características

En el presente capítulo se abordará el contexto de la docencia universitaria en Chile desde una perspectiva temporal, poniendo un claro énfasis en las últimas décadas, que es cuando la preocupación por la mejora de su calidad ha tenido una importancia prioritaria respecto de décadas anteriores. Lo anterior, con el propósito de definir el marco en el cual se desarrollará el estudio del impacto de la formación docente en profesores y estudiantes. De esta forma, en primer lugar se revisarán las principales transformaciones que ha vivido la Educación Superior chilena en las últimas décadas, problematizando en torno a la ampliación y diversificación de la matrícula, los cambios en las formas de financiamiento, los nuevos escenarios educativos, el desarrollo del conocimiento y las tecnologías, las políticas de aseguramiento de la calidad, entre otros aspectos. Dicha revisión responde a la marcada influencia que estos aspectos han tenido en los fines y funciones a los que debe responder la docencia universitaria en un nuevo contexto político y social. Esta situación difiere considerablemente de la de décadas pasadas, donde la calidad de la enseñanza no constituía una de las principales preocupaciones de las instituciones de Educación Superior.

En un segundo apartado, se presentará una de las principales respuestas que han ofrecido las universidades para poder responder a las transformaciones y demandas presentadas anteriormente, la cual corresponde al surgimiento y proliferación de los centros o unidades de desarrollo de la docencia o como habitualmente se les denomina en la literatura internacional “*Teaching and Learning Centers*”. En esa línea, se comenzará con una revisión del estado del arte a nivel internacional, para detenerse en algunos ejemplos concretos que puedan servir de ilustración respecto del alcance global que ha tenido esta política de mejoramiento. Luego, se revisarán distintos aspectos de la

configuración, características y funciones de estos centros en Chile, estableciendo su origen, sus formas de financiamiento, dependencia administrativa y sus principales objetivos institucionales. Finalmente, se analizarán las principales similitudes y diferencias respecto de las experiencias internacionales.

El tercer y último apartado, abordará la realidad actual de la formación en docencia universitaria en Chile, desde una mirada al trabajo que realizan estos centros de desarrollo de la docencia. En esa línea, se describirán distintas modalidades mediante las cual se implementa esta formación, profundizando en sus sustentos teóricos y contenidos, el tipo de docentes que participa de ellos y analizando la forma en que se ha evaluado su impacto en docentes y estudiantes. Nuevamente la lógica de este apartado será la de establecer un contraste entre la experiencia chilena y la experiencia internacional, lo que sustentará las decisiones respecto de las formas con las que se aborda el estudio de su impacto en los capítulos posteriores.

2.1 Contexto y desarrollo de la Educación Superior en Chile

Para comprender la preocupación que actualmente está teniendo la formación en docencia universitaria como una de las principales estrategias para la mejora en la calidad de la formación universitaria, es necesario hacer una breve revisión de la evolución de la Educación Superior chilena y de la preocupación que ha tenido la docencia en sus distintos momentos históricos. Para ello es necesario partir por la creación de las universidades en Chile, es decir con la configuración de un sistema universitario. Para Brunner (2009), el núcleo institucional básico de la educación superior chilena se conformó aproximadamente entre 1842 y 1856, con la creación de la Universidad de Chile y la Universidad del Norte, respectivamente. Durante este período, se crearon en total ocho universidades, dos de las cuales eran de carácter estatal y las seis restantes de naturaleza privada. Entre éstas últimas, tres tuvieron origen en la Iglesia Católica y las otras fueron de carácter no confesional.

El período que se inicia con la configuración de este núcleo básico y que se extiende sin mayores cambios durante unos 120 años (hasta la década de 1960), se caracteriza por la presencia de un escaso número de instituciones. Las universidades formadas durante este periodo mantienen un cierto grado de igualdad, independiente de su estatuto jurídico, que las distingue como universidades estatales, universidades privadas confesionales (católicas) y universidades privadas laicas. Todas reciben recursos del Estado como principal fuente de financiamiento y cuentan con el reconocimiento de su autonomía. Sin embargo, la escasa diversificación interinstitucional se compensa con un alto grado de diferenciación interna o intrainstitucional que opera en dos sentidos. Por un lado, las universidades existentes multiplican su oferta de carreras y de títulos, cubriendo todo el rango de la formación post secundaria, desde el nivel de posgrado hasta el nivel de carreras técnicas cortas. Y por otro, las universidades estatales, y en menor grado las privadas, salen a la conquista de la provincia, estableciendo sedes en las grandes ciudades del territorio nacional (Brunner, 2009).

De acuerdo a lo anterior, las universidades en Chile hasta la década de 1960, contaban con un sistema de enseñanza superior conformado por instituciones universitarias exclusivamente docentes y profesionales, que funcionaban en torno a la estructura de las facultades y a base de un cuerpo académico integrado por catedráticos de remuneración honorífica y que formaban parte de los diversos profesionales exitosos y reconocidos en los respectivos campos (Brunner, 2009). En este contexto, es posible prever que existió una escasa preocupación por cómo se está llevando a cabo la docencia en términos de una reflexión sobre sus enfoques, características, consecuencias, entre otros, dado que la calidad venía dada por el prestigio de los profesionales que dictaban las cátedras.

Un segundo período mucho más acotado corresponde al que se inicia con la reforma de 1967 y culmina con el golpe de estado de 1973. Los precursores

de dicha reforma durante la década de 1960, están en las principales universidades católicas del país (de Santiago y de Valparaíso), las cuales se encontraron de pronto aisladas siendo observadas como instituciones que respetaban un pasado oligárquico y tradicionalista. Al mismo tiempo, en su interior se gestaba un nuevo escenario estudiantil en el cual, los principales líderes mantenían cierto nivel de disonancia con las autoridades más conservadoras (Brunner, 2009).

Lo anterior, forjó una alianza entre diversos estamentos que formaban parte de las universidades, los cuales se identificaban como innovadores y que buscaban generar un cambio estructural a nivel de las autoridades, exigiendo en muchas ocasiones la remoción o sustitución de cargos. La acción iniciada en las dos universidades católicas mencionadas, se expandió hacia el resto de las instituciones universitarias del país, en todas al cuales los estudiantes exigieron y obtuvieron participación en el gobierno de sus universidades, abriendo las puertas a que en ellas pudieran introducirse procesos de innovación y modernización organizacionales (Brunner, 2009, 2015).

La reforma universitaria de 1967-68 implicó el fin de un modelo universitario destinado a la elite tradicional. La educación superior se modernizó y expandió, conllevando una mayor masificación y politización, además de involucrarse a los conflictos de poder, ideológicos y culturales que se experimentaron en la época. Este proceso de democratización del gobierno de las universidades se tradujo en un proceso de reforma centrado en la vinculación de la universidad con su entorno social y en la organización académica, lo que implicó una parte importante del profesorado que antes tenía una vinculación parcial con las universidades, ahora tuviera una plaza permanente. Esta situación, junto con la masificación y politización del estudiantado, favorecieron un cuestionamiento de los fines de la educación superior y de las instituciones en particular, poniéndose en cuestión el paradigma respecto de cómo se realiza la enseñanza universitaria (Brunner, 2009, 2015).

Un tercer período se extiende entre 1973 y 1990, cuando se produce un golpe militar en Chile que alteró abruptamente la gobernanza del campo organizacional y el paradigma de la política pública dirigida hacia la Educación Superior. Las universidades fueron puestas bajo control militar, se designaron rectores delegados por la Junta Militar con amplios poderes, fue reprimida la comunidad universitaria, etc. En una primera etapa de este período, la dictadura generó una política reaccionaria buscando restaurar o al menos prolongar una educación superior de elite, deteniendo, por ejemplo, la expansión de la matrícula. A su vez, se consideró necesario descontaminar de ideología y de la turbulencia del exterior a las universidades, reduciendo la influencia de elementos externos como la Iglesia, masonería, agrupaciones regionales y locales, entre otros. Durante este periodo se “depuraron” los cuerpos académicos expulsando a los opositores y se ejerció un mayor control sobre la profesión académica, reduciendo drásticamente la autonomía de los académicos y suprimiendo las agrupaciones representativas de los diferentes estamentos (Brunner, 2009, 2015).

En una segunda etapa de este período, más específicamente a partir de la reforma de la década de 1980, se produce otro cambio muy significativo en el sistema, derivado principalmente de los cambios a los mecanismos de financiamiento y la privatización del sistema. Para 1981 se reorganiza el sistema generando una diferenciación vertical de instituciones (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) y también se integra el mercado generando bajas barreras de entrada y amplias libertades para nuevos proyectos privados, lo que se traduce en una nueva etapa de crecimiento de la matrícula y una explosión de planteles que para 1990 llegaban a 302. Por otro lado, se modifica el sistema de financiamiento, disminuyendo los aportes fiscales directos a las universidades tradicionales, generando un sistema indirecto basado en el reclutamiento de los estudiantes con los mejores puntajes de ingreso y se estableció un crédito universitario para estudiantes que tuvieran dificultad para pagar. Finalmente, otro aspecto que se asocia al significativo aumento de la matrícula, se desprende del surgimiento de los “profesores por horas de clase”,

lo que genera un grupo de semiprofesión docente que no necesariamente se identificaba con una institución y que era mal pagado (Brunner, 2009, 2015).

La aparición de estos nuevos docentes, será uno de los aspectos más relevantes de las políticas que posteriormente se implementarán para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, dado que en ellos se concentrará la mayor parte de horas de clases a las que asisten los estudiantes dentro del sistema. Si bien este aspecto será desarrollado más adelante, con la reforma de 1980, la Educación Superior chilena asume un conjunto de características que condicionarán fuertemente (en las décadas posteriores), el surgimiento de políticas y estrategias concretas que permitan introducir mayores niveles de calidad a un sistema mucho más desregulado y con una cobertura y heterogeneidad mucho mayor de sus estudiantes.

Coincidentemente con el fin de la dictadura militar, se inicia un cuarto período a partir de la década de 1990, caracterizado por una continuidad en el proceso de masificación pero con la incorporación de una serie de mecanismos orientados a incrementar la regulación del sistema. A pesar que disminuyen los centros privados de enseñanza, la expansión de matrícula fue creciendo, logrando en dos décadas pasar de una educación de elite a una de masas, se pasó de 200 mil en 1985 a 763 mil estudiantes para 2007. Esta expansión fue un acceso en cascada, donde los primeros beneficiados fueron los provenientes de los quintiles más altos, para luego ir beneficiando al resto de los quintiles. A la vez, los estudiantes de quintiles más altos entraban a las instituciones de mayor calidad, produciéndose por tanto una jerarquización de los tipos de instituciones, dentro de un sistema de provisión de recursos que continuó siendo de carácter mixto y donde los dineros aportados por la familias son fundamentales para su financiamiento (Brunner, 2009, 2015).

Ante la existencia de instituciones privadas y la masificación de la enseñanza, el Estado ha tenido una limitada capacidad regulatoria de la educación superior, cuestión que sin embargo se fue mejorando con el pasar del

tiempo con medidas como la acreditación (en 1999) y con un rol más activo del Estado con la entrega de información a estudiantes y exigencias a las universidades de dar cuentas. Además, los subsidios estatales a los estudiantes (becas y créditos) han permitido al Estado incidir en algunas dinámicas, junto con el desarrollo de fondos concursables vía proyectos, que han favorecido la incorporación de lineamientos centrados en la mejora de la calidad de la formación (Brunner, 2015). Destaca en esta línea el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP), el cual ha entregado importantes fondos para que las instituciones de educación superior realicen cambios significativos en los ámbitos de la gestión y la formación de sus estudiantes (Pey, Durán y Jorquera, 2013).

Eso sí, todo lo anterior se ha dado en un escenario que continúa estando desregulado (Brunner y Ferrada, 2011), donde las lógicas del mercado han permeado fuertemente las dinámicas de las instituciones. Entre los factores de cambio, destacan la dinámica globalizadora del modelo capitalista que va de la mano con el vertiginoso avance de la tecnología, los cuales promueven una nueva perspectiva respecto a la necesidad de incorporar nuevas metodologías y usos de estrategias pedagógicas que estén a la vanguardia en innovación educativa (Bernasconi, 2008). Para Peña (2008), en la actualidad la educación superior se ha convertido en un artículo de consumo, con un marcado avance en aspectos tecnológicos, la predominancia de las disciplinas especializadas y la irrupción de las masas en ámbitos que en algún momento estaban reservados para la elite. Lo anterior, está en concordancia con el crecimiento de la población a nivel mundial y el impacto en el desarrollo económico que involucra un cambio en el tipo de estudiante que ingresa a las instituciones de educación superior, transformándose la “clientela” estudiantil oligárquica de las universidades en un cuerpo estudiantil de clase media (Bernasconi, 2008).

En la actualidad, el Sistema de Educación Superior chileno se caracteriza por una tendencia cada vez más marcada hacia la universalización. Para el año 2012 la matrícula superaba el millón 130 mil estudiantes (Brunner, 2015). Así, en

este escenario de masificación de la matrícula universitaria, la expansión de la oferta y demanda educativa, la diversificación de las clases sociales que ingresan en las instituciones y el cambio en el modo de pensar las universidades dotando de un valor económico a las actividades desarrolladas en su interior, han tenido una implicancia en el modo de dirección utilizado por las instituciones. Actualmente, parecen no ser suficientes las herramientas con las que las autoridades llevan a cabo la planificación, administración y monitoreo de las universidades que encabezan, principalmente debido a la dificultad de enfrentar los factores de cambio que se han afectado a la Educación Superior y las consecuentes demandas por mayor calidad (Bernasconi, 2008).

En este escenario, han cobrado cada vez mayor relevancia los sistemas de aseguramiento de la calidad (AC), los cuales han tenido una influencia significativa en la actual preocupación que hay por la calidad de docencia universitaria. Los procesos de AC de la Educación Superior se han desarrollado significativamente en los últimos 25 años. Si bien esto se originó en EEUU, para fines de la década de 1990 la mayoría de los países habían adoptado formas de evaluación, acreditación o auditoría académica de sus instituciones. Sin embargo, los enfoques y características de los procesos son diferentes entre países y continentes. América Latina muestra un desarrollo sostenido en procesos de aseguramiento de la calidad a partir de 1990, que se expresa en la creación de sistemas nacionales de aseguramiento de calidad, experiencias subregionales de mecanismos de acreditación (como los creados en el MERCOSUR), y creación de agencias regionales para la acreditación en áreas particulares (Lemaitre, 2015).

El aseguramiento de la calidad en la Educación Superior se relaciona con una diversidad de propósitos y marcos metodológicos, que reflejan distintos intereses y necesidades y que pueden agruparse en tres grandes categorías: Control, Garantía y Mejoramiento. En lo que respecta al control de la calidad, se hace referencia al rol tradicional del Estado en cuanto a asegurar que la provisión

de la educación en general y de la superior en particular, por lo que está alineada con exigencias mínimas de calidad (CINDA, 2012).

En los sistemas de educación superior que han experimentado un crecimiento significativo en el número y diversidad de instituciones (como es el caso del chileno) o donde se ofrece una gama muy amplia de programas o carreras, suele hacerse necesario definir estándares o criterios mínimos (umbrales) de calidad, con el fin de asegurar que todas las instituciones autorizadas para operar cumplen al menos con dichos criterios. Estos mecanismos de AC suelen agruparse bajo la denominación de licenciamiento o de autorización, con el fin de señalar claramente que conducen a la obtención de una licencia o autorización inicial que les permite operar sobre la base de la verificación que efectivamente cumplen con los estándares o criterios definidos para ello (CINDA, 2012).

En este sentido, el licenciamiento constituye un mecanismo de protección a los consumidores (en este caso, estudiantes y sus familias, empleadores y otros agentes semejantes) al eliminar del sistema a aquellas instituciones que no cumplen con las condiciones básicas para su funcionamiento. Por su parte, la Garantía, como un proceso instaurado a modo de política nacional en Chile, implica que, no obstante un Sistema de Educación Superior haya logrado asegurar un nivel básico de calidad, ya sea mediante un sistema riguroso de licenciamiento u otras alternativas, subsiste la necesidad de informar al público interesado acerca de la calidad de sus ofertas académicas y que por tanto si bien es condición necesaria la acreditación de calidad, el Estado actúa como garante de la misma. Al mismo tiempo, es preciso dar cuenta pública de los recursos recibidos, ya sea del gobierno que proporciona fondos públicos, de los estudiantes que pagan por sus estudios o de otras fuentes. En este caso, el objetivo principal es proporcionar a los distintos actores información confiable acerca del grado en que una institución de educación superior cumple con los compromisos adquiridos. En general, los sistemas de acreditación, en primer lugar evalúan una institución o programa en función de sus propósitos

declarados y de diferentes estándares definidos en conjunto con los actores pertinentes. En segundo lugar, dan garantía pública acerca del grado en que satisfacen tanto sus propósitos como los estándares o criterios definidos (CINDA, 2012).

Finalmente, respecto al mejoramiento propiamente tal, éste propósito tiene por finalidad el potenciar prácticas exitosas dentro de los espacios educativos, lo que implica un seguimiento y el desarrollo creciente de una responsabilidad por parte de las propias instituciones de asegurar la calidad del servicio que entregan. Aquí el punto central de análisis se relaciona con establecer los criterios para evaluar la capacidad institucional para desarrollar y aplicar políticas y mecanismos eficaces de autorregulación y en su avance continuo hacia la calidad. El no efectuar esta revisión, puede implicar un estancamiento del proceso y por tanto, el resultado final no estará acorde al compromiso asumido por las instituciones en proporcionar una gestión que vela por el adecuado control de sus distintos estamentos, siendo el más crítico el académico (CINDA, 2012).

Para el caso de Chile, en los últimos años los procesos de AC han sido orientados principalmente a través de la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en el año 2007, siendo sus funciones el desarrollo de procesos de acreditación institucional, la autorización y supervisión de agencias acreditadoras, la acreditación de programas de posgrado y la información pública de las decisiones correspondientes al ejercicio de estas funciones. Si bien la CNA tenía criterios y procedimientos, no evaluaban directamente a los programas, siendo solo fiscalizadores de las agencias privadas que se crearon para realizar esta función, lo que llevó como resultado una percepción de que tanto la rigurosidad como los criterios son muy diversos entre agencias, generando dudas sobre la credibilidad del sistema. A su vez, en los últimos años se han realizado fuertes críticas acerca de la laxitud de los procesos de acreditación asociadas a las denuncias de corrupción, lo que ha obligado a la CNA a generar nuevos criterios para acreditación, además de ser más rigurosos

en sus cumplimientos (Lemaitre, 2015). En estos momentos se encuentran en discusión en Chile una nueva estructura y procesos para realizar la acreditación de las instituciones y programas, que permitan resolver las justificadas dudas que ha dejado el sistema actual.

Ahora bien, es innegable que se han hecho esfuerzos considerables para lograr la acreditación de programas, sobre todo a nivel de pregrado, sin embargo no se dispone de suficiente evidencia concreta respecto que estos esfuerzos han producido un mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (OCDE, 2009). En esa línea, una de las estrategias elaboradas en el marco del AC que han adoptado las instituciones de Educación Superior con diversos niveles de compromiso, consiste en el establecimiento de un modelo de formación docente. Aquí el foco transversal y por tanto observado en las diversas iniciativas, se relaciona con el innegable rol del docente en el proceso formativo y por tanto, en el posicionamiento que deben adoptar las instituciones de educación superior como el garante en brindar el apoyo y el espacio para el desarrollo de las mejores prácticas educativas y el perfeccionamiento continuo del cuerpo docente (Trigwell *et al.*, 1999; Trigwell *et al.*, 2012).

En efecto, los profesores universitarios que se involucran en diversas estrategias para el mejoramiento de la práctica docente basada en programas de formación y que invitan a reflexionar respecto a cómo mejorar la docencia, permiten posicionar al cuerpo académico como uno de los actores principales en el proceso de aseguramiento de la calidad. Lo anterior, se justifica en la medida que mientras los académicos sean más competentes en el desempeño de sus funciones relacionadas con los procesos de docencia, mayores serán los niveles de calidad en la formación que alcancen las instituciones de educación superior. Este es el modelo aplicado en una buena parte de los países de la OECD, los cuales han visualizado la necesidad de generar programas de formación en docencia universitaria que estén en consonancia con los nuevos desafíos que debe enfrentar la Educación Superior (Sandó, Góngora, Torres y Otero, 2013; González *et al.*, 2009).

Para poder implementar estos programas de formación, gran parte de la universidades en el mundo han creado los denominados “*Teaching and Learning Centers*” (centros de enseñanza y aprendizaje), que cumplen la función de apoyar el desarrollo de la docencia al interior de sus respectivas instituciones. En Chile estos centros han sido denominados en términos genéricos como centros o unidades de desarrollo de la docencia y surgen a mediados de la década del 2000, por lo que actualmente muchas de ellas se encuentran en un período de instalación al interior de sus respectivas instituciones, lo que es comprensible dada su reciente data. Igualmente, a nivel mundial, este tipo de centros son relativamente recientes aun cuando cuentan con mayor experiencia que los chilenos. De esta forma, a continuación se realizará una revisión de la instalación de estos centros a nivel internacional, para luego analizar la forma en que se han implementado en Chile, de tal manera de disponer de un panorama general que permita profundizar en una de las principales estrategias orientadas al mejoramiento de la calidad de la docencia.

2.2 La creación de programas o centros de desarrollo de la docencia

De acuerdo al contexto desarrollado en el apartado anterior, es posible advertir que el surgimiento de programas o centros especializados en la formación docente del profesorado universitario, ha sido una política ampliamente utilizada a nivel mundial como estrategia orientada a la mejora de la calidad de la Educación Superior. En ese sentido es posible advertir variados ejemplos de programas o centros en distintos países de casi todos los continentes, a excepción del caso africano, donde esta política recién se está empezando a configurar (Chalmers y Gardiner, 2015). Sin embargo, específicamente con relación a los centros de formación en docencia universitaria, la experiencia internacional también resulta disímil en cuanto al tipo y características de programas o actividades que realizan (Sandó *et al.*, 2013).

Partiendo por Europa, en países como Holanda, el Reino Unido, Noruega, Suecia o Finlandia, ha tenido lugar un proceso de reconocimiento de la formación docente en el acceso a concursos que permiten el ascenso dentro de las instituciones, mejoras salariales, entre otros beneficios (Rué, 2010). Por ejemplo en Holanda, los únicos requisitos para ser profesor en la mayoría de las mejores universidades se remitían a competencias en investigación, sin embargo esto cambió el año 2008, cuando todas las universidades de investigación firmaron el Acuerdo Mutuo de Cualificación Docente (UTQ), en el cual se impulsa un nuevo procedimiento de incorporación y de reconocimiento a la carrera docente considerando que la selección de especialistas para incorporarse al cuerpo académico de las universidades holandesas, debía contemplar certificaciones en docencia universitaria como un factor clave en la generación de políticas que impulsen la calidad en el sistema educativo (De Jong, *et al.*, 2013).

Otras políticas en desarrollo educativo para docentes universitarios que también tuvieron un impacto en instituciones de educación superior, se observaron en países como Portugal, Irlanda, Austria, Islandia o Letonia, la preocupación por esta temática se tradujo en políticas que alcanzaron como resultado que el 85% del cuerpo académico obtuviera algún tipo de certificación reconocida en aspectos de docencia universitaria (Rué, 2013). En el caso específico de Bélgica, este proceso comenzó bastante antes que en el resto de los países. A modo de ejemplo, la Universidad de Leuven cuenta con más de 25 años de implementación de su modelo de formación, llamado “Enseñar en la Universidad de Leuven” (Creten y Huyghe, 2013).

Otro ejemplo europeo es del Centro de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad de Zurich, donde se ha definido un programa de vinculación entre la investigación y la enseñanza en todos los niveles por medio de la participación activa de sus estudiantes en los procesos de investigación desde las etapas de planificación, implementación y presentación de resultados (Pawelleck y Brendel, 2013). Lo anterior, constituye un interesante ejemplo de la orientación que podrían desarrollar los centros de desarrollo de la docencia, en la línea del

“scholarship of teaching and learning” (Gonzalez, 2015). Esta perspectiva no solo permite favorecer una vinculación explícita entre docencia e investigación, sino que además, entrega un sustento teórico a las iniciativas de formación en docencia universitaria, propiciando el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje como foco del desarrollo académico de la docencia.

Para finalizar esta breve revisión del contexto europeo, España cuenta con una experiencia reciente en lo relacionado a políticas de formación en docencia universitaria. Habitualmente las funciones docentes han estado relegadas respecto de la investigación, por lo que cuando se define la distribución del trabajo de los docentes, ésta suele ser entendida como una “carga”, nunca como “mérito”, un valor o como una responsabilidad reconocida, por lo que queda relegada a los temas no prioritarios y por tanto, con menor valor agregado dentro de las funciones académicas. Sin embargo, igualmente se observan diversos programas que se enfocan en la formación docente a nivel universitario, aun cuando, en lo que respecta a la instalación de centros o unidades de formación dentro de las instituciones de educación superior, aún no es una iniciativa observable en toda España y tampoco a nivel general de la comunidad europea (Rué, 2013). Eso sí, en los últimos años ha mostrado un desarrollo mucho mayor, instalándose como una estrategia ampliamente utilizada como mecanismo de desarrollo de la docencia (Chalmers y Gardiner, 2015).

Cambiando de continente, en Australia la comprensión de las necesidades de los docentes dentro de sus respectivas instituciones de educación superior de pertenencia y la orientación dada a su aprendizaje profesional, son esenciales para el diseño de programas de desarrollo y formación docente. De esta forma, destaca el diploma en estudios educacionales mención educación superior de la Universidad de Sydney. Dicho programa pone como foco principal la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes como orientador de la enseñanza (González, 2010)

En esa línea, para la consecución de resultados significativos en los procesos formativos, dichos programas se han focalizado tanto al desarrollo de instancias de reflexión disciplinar como profesional. Lo anterior, implica potenciar las denominadas habilidades sociales, que están relacionadas con la entrega de herramientas que permitan interacciones sociales efectivas de comunicación, como aquellas relacionadas con el manejo de equipos de trabajo (Wood, Vu, Bower, Brown, Skalicky, Donovan, Loch, Joshi y Bloom, 2011). En síntesis, los programas están centrados en el proceso reflexivo de los docentes sobre su enseñanza, por sobre el trabajo de conocimientos de tipo más instrumental.

En lo que respecta al continente asiático y las políticas impulsadas en torno al desarrollo de programas de formación docente, en Japón la formación del profesorado universitario ha sido impulsada en el marco del “Desarrollo profesional docente (FD)”. En japonés este término se traduce como el mejoramiento de las cualidades y habilidades que forman parte sustancial del quehacer del cuerpo docente. A raíz de éste impulso, la formación del profesorado se convirtió en un deber sustancial regido por una orden ministerial efectuada en el año 2008 para los centros de pregrado y 2007 para los centros de posgrados. No obstante, esta norma jurídica si bien regula el deber de instaurar en las instituciones de educación superior la capacitación docente, el contenido y la obligatoriedad de la misma queda sujeta a la regulación que cada entidad de educación terciaria estime pertinente (Kato, 2013).

Finalmente, en América Latina la preocupación por la formación docente ha tenido historias disímiles. En Brasil, al efectuar una revisión histórica de la formación docente universitaria, es posible observar a lo menos tres factores que influyen para que la tarea de enseñar, y consecuentemente la formación docente sean dejadas en segundo plano. En un primer momento, la formación para la docencia universitaria se constituyó como una actividad de menor importancia, la preocupación se enfocaba en el buen desempeño profesional, no existía preocupación alguna en considerar necesario una preparación pedagógica de sus docentes. En segundo lugar, también fruto del interés investigativo, los

criterios de evaluación de la calidad y productividad docente se concentraron en la producción académica de los profesores, es decir en la producción de artículos. Finalmente, un tercer factor es la inexistencia de una ley que proporcione los espacios que promuevan la formación pedagógica en los docentes universitarios (Masetto, 1998).

En el caso de Cuba, los esfuerzos por la universalización de la educación superior no están aislados de una voluntad nacional y una acción consecuente por alcanzar los más altos niveles de calidad en el sistema educativo en todos sus niveles, es por ello que la figura del profesor se posiciona como un actor clave para dar cumplimiento a los compromisos formativos de calidad que han adquirido como país. En el proceso de formación de los docentes universitarios en Cuba, se ha definido que dicha formación constituye una responsabilidad institucional. Por tanto, corresponde a las autoridades universitarias estructurar la oferta formativa que por un lado, tiene un carácter colectivo para los diferentes segmentos del claustro universitario, con independencia de su experiencia anterior y/o categoría docente o científica y por otro, considera la confección de un plan individual de formación y desarrollo integral del profesor universitario, tomando en cuenta los elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales que se organizan por etapas en las que se garantiza una preparación inicial para los profesores noveles y luego, contempla otras fases las cuáles se articulan con el modelo cubano de formación permanente del profesorado (Alarcón, 2013; Sandó *et al.*, 2013).

En síntesis, a partir de la revisión de estas experiencias internacionales que pueden ser situadas como algunos ejemplos interesantes de destacar, es posible advertir que tanto el desarrollo de programas de formación docente como la proliferación de centros especializados en la implementación de estas iniciativas es un proceso reciente, aun cuando existen algunas experiencias de programas y centros que llevan muchos años. Lo anterior, se explica en gran medida porque la consideración de la labor docente como una actividad tan importante como la investigación, es un fenómeno de reciente data a nivel

internacional. Para el caso chileno, este fenómeno es aún más incipiente y en la actualidad se cuenta con escasa información de las características y programas que implementan estos centros que se han instalado en una parte mayoritaria de la instituciones de Educación Superior chilenas.

Caracterización de los centros de desarrollo de la docencia en Chile

Como se ha desarrollado en el primer apartado del presente capítulo, en Chile, la promoción del desarrollo docente del profesorado universitario ha venido de la mano de la relevancia que han tenido durante los últimos años los procesos de aseguramiento de la calidad, principalmente graficados en la acreditación de instituciones y programas formativos (CINDA, 2012; Lemaitre, 2015) y en el impulso dado por programas como MECESUP (Pey, Durán y Jorquera, 2013), el cual ha permitido el financiamiento de muchas de estas iniciativas. Ambos antecedentes sustentan en gran medida la proliferación de centros de desarrollo de la docencia, sin embargo, en la actualidad no se dispone de documentación sistematizada (e.g. publicaciones científicas o informes ministeriales) a la cual se pueda recurrir para conocer el estado actual en el que se encuentran. Esta laguna de información “formal” constituye un inconveniente para profundizar en la temática. Por ello, a continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del estudio realizado en el contexto de este trabajo, con el propósito de caracterizar estos centros o unidades de formación docente en Chile.

Como ya se anticipó, el presente estudio se realizó desde una aproximación cualitativa, pues se buscó abordar de manera comprensiva las características, funciones, enfoques y principales actividades que desarrollan los centros o unidades de mejoramiento de la docencia desde la perspectiva de los propios participantes (López, Blanco, Scandroglio y Rasskin, 2010). El acceso a los significados que los participantes le otorgan a las dimensiones de análisis permitió organizar el conocimiento de manera flexible pero sistematizada (Ruiz, 1996). En cuanto a la técnica de producción de datos, se decidió utilizar entrevistas semiestructuradas, puesto que permiten obtener diferentes

perspectivas respecto de los centros o unidades de mejoramiento de la docencia. Cada entrevista fue conducida por un investigador que dirigió la conversación con el apoyo de un guion preestablecido, en que se permitió la libertad de indagar en aquellos contenidos más relevantes. El guion fue construido a partir de una revisión de la literatura internacional presentada en el apartado anterior y fue cotejado por dos expertos en el área que evaluaron su adecuación. Se consideraron las siguientes dimensiones: origen, financiamiento, dependencia administrativa, objetivos institucionales y caracterización de su equipo profesional.

Los criterios de selección de los centros y los participantes se decidieron en dos momentos. En un primer momento, se eligieron los criterios para los centros, que incluyeron la dependencia (privada o pública), tipo de institución (de investigación o principalmente docente) y ubicación geográfica (presencia en Santiago o presencia en regiones). Con estos criterios, se buscó abordar los diferentes tipos de instituciones del país y con ello, distintas necesidades que podrían incidir en el tipo de actividades que realizan. En un segundo momento, se decidió que en los centros elegidos se entrevistaría al director(a) del mismo. Así, se propuso un muestreo teórico intencionado mediante informantes claves. Esta decisión se fundamentó en la necesidad de relevar los significados estratégicos que los directores atribuyen al centro o unidad en particular, asumiendo que tienen una visión del conjunto de actividades que desarrollan. El proceso de producción de información concluyó cuando se cumplieron los criterios de saturación (López *et al.*, 2010).

En total se realizaron 6 entrevistas, las cuales cubrieron equitativamente los tres criterios definidos para los centros, dado que cada institución cubría una de las dos variantes de cada uno de dichos criterios (e.g. privada, docente y con presencia en regiones). A su vez, dichos directores correspondían a tres mujeres y tres hombres¹, de los cuáles 2 eran académicos de la institución antes de la

¹ Para la presentación de los resultados se generalizará las intervenciones haciendo referencia a “los directores” con el objetivo de favorecer la fluidez de la lectura. Sin embargo, a lo largo de todo el texto se ha hecho explícito el criterio de equidad de género en el lenguaje.

creación del centro y fueron destinados a esa función por el vicerrector(a) académico(a), tres fueron contratados como profesionales específicamente para esa función y uno tenía una modalidad de vinculación doble, es decir la mitad de su jornada correspondía a la planta académica y la otra a la planta profesional, pero igualmente había sido contratado específicamente para ese puesto. Para todos los casos, la dedicación al cargo era de jornada completa, salvo el caso de los dos que eran académicos previamente, quienes seguían realizando algunas actividades puntuales en sus respectivas unidades académicas, como participar de una comisión o guiar una tesis.

El proceso de producción de datos demoró aproximadamente dos meses. Para llevar a cabo el análisis de datos las entrevistas fueron grabadas y transcritas. A partir de estos textos se propuso un acercamiento comprensivo a los significados que se desprendían del contenido de las entrevistas, a través del análisis de contenido tal y como lo han propuesto López y Deslauriers (2011). Estos autores definen esta técnica como un procedimiento que tiene por objetivo analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana, agregando además que en ella puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación, sin importar el número de personas implicadas en la comunicación ni el instrumento de recolección de datos. En este sentido, el análisis de contenido es una técnica compleja, en la medida en que combina la observación, la producción y la interpretación de la información (Andréu, 2000).

Los discursos de los directores evidencian una multiplicidad de realidades en torno a los centros de formación en docencia universitaria. Por ello, para organizar la información se siguieron las dimensiones señaladas previamente, a saber.

Origen

Los centros o unidades de desarrollo de la docencia universitaria, comienzan a configurarse en su forma actual mayoritariamente durante la década pasada, en

el marco de los cambios que a nivel de la Educación Superior han derivado principalmente de la ampliación de la matrícula y la implementación de los procesos de acreditación antes relatados. Estos cambios tuvieron como eje tanto la importancia de asegurar la calidad como el énfasis en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, las instituciones comenzaron a reorientar sus modelos educativos, lo que desembocó en tres procesos que buscaban posicionar la formación docente como una piedra angular en el mejoramiento de los procesos formativos de los estudiantes: En primer lugar las instituciones crearon centros destinados a la formación docente; en segundo lugar, se reorientaron o ampliaron las funciones de centros ya existentes, adosándoles esta responsabilidad; y en tercer lugar, se formalizaron y canalizaron procesos que desarrollaban otras unidades en la conformación de un único centro que armonizara las diferentes iniciativas orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el primer caso, uno de los participantes (institución privada, docente y con presencia en regiones) indica que alrededor del año 2009 su institución llegó a la conclusión que la ayuda brindada a los estudiantes de primer año para nivelarles no estaba completa hasta que se consideraba al profesor como una parte importante de esta estrategia de apoyo en el proceso formativo. Por ello, al incorporar la formación docente como un nuevo objetivo se inició una reestructuración institucional que confluyó en la creación de un centro especializado que implementara programas de formación docente. De manera similar, otro participante menciona que a raíz de la necesidad de adoptar un modelo educativo institucional que priorizara y centrara los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, se creó una unidad que brindase apoyo a la implementación de dicho modelo entre los docentes (pública, de investigación y con presencia en Santiago).

A continuación, se presentan algunos relatos que reflejan ejemplos de este primer caso:

“(...) La unidad se creó el año 2007 en la estructura orgánica, con el propósito principal de ocuparse de la implementación del modelo educativo institucional. Esa era la razón fundamental (...)” (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

“Desde el 2002, la institución realizaba un programa de apoyo a los estudiantes para favorecer su rendimiento académico. En el año 2009, llega a la conclusión de que la ayuda no es completa sino se apoya también al profesor. Hay un cambio estratégico muy importante, porque eso significó incorporar nuevos desafíos, nuevas tareas, nuevas funciones para los centros de aprendizaje de cada sede (...)” (Institución privada, docente y con presencia en regiones)

En el segundo caso, en otras instituciones existían con anterioridad unidades o centros orientados a la mejora de la enseñanza y aprendizaje, pero que incorporaron explícitamente programas de formación en docencia durante estos últimos años, así, los cambios contextuales mencionados únicamente modificaron las funciones y los lineamientos existentes en torno a los procesos docentes. Por ejemplo, uno de los participantes (institución privada, de investigación y con presencia en Santiago) manifestó que después del año 2010 se formuló un plan de acción que se inspiraba en el modelo implementado por una Universidad extranjera, por lo que se reestructuró un centro dedicado al aprendizaje como un centro enfocado al perfeccionamiento del cuerpo académico. A modo de ejemplo:

“(...) en el 2011 cuando yo llegué acá, se reformuló el accionar de las personas, se formuló un plan de acción y ese plan de acción estaba muy inspirado en la acción de la Universidad de Charlotte en North Carolina, donde el foco estaba en el desarrollo de la docencia (...)” (Institución privada, de investigación y con presencia en Santiago)

En el tercer caso, las instituciones concluyeron que los programas que existían con anterioridad a la instauración del centro o unidad y que mantenían algún tipo de relación con los lineamientos del nuevo modelo educativo que estaba siendo implementado, debían llegar a un punto en común. Esto, ya que

las funciones y los productos de esos programas muchas veces se duplicaban y los resultados no daban solución a las necesidades observadas. La estrategia en estos casos fue centralizar los contenidos y actividades que se estaban llevando a cabo en las unidades o centros de formación, como fue el caso de la institución pública, de investigación y con presencia en regiones. Finalmente, en la mayoría de los casos revisados las instituciones también recibieron apoyo externo para implementar, unificar o aunar los centros de formación. El apoyo fue económico y organizacional, y se adjudicó principalmente a través de los proyectos MECESUP.

A continuación, se presentan algunos relatos que reflejan ejemplos de este tercer caso:

“(...) – la unidad se crea – a partir del año 2006, previo a ello existía una dirección de docencia y cambió de nombre, de tal manera cambiaron algunas funciones que tenía, fortaleciendo, entre otras, todo el apoyo a los diseños curriculares que se da a la universidad en el área de pregrado. A esto, se agregó la orientación al apoyo de los docentes en el área de formación (...)” (Institución pública, docente y con presencia en regiones)

“(...) en ese sentido digamos, se necesitaba una unidad que pudiera focalizar todas sus energías en eso (...) hacer el tránsito entre la función de apoyo curricular que había diseñado el CICE y la de formación docente que se nos había encomendado a nosotros, de tal forma de que ambas cosas confluyan en una sola Unidad (...)” (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

Financiamiento

El financiamiento de los centros o unidades de formación docente es de carácter mixto, es decir, en parte basal y en parte es complementado gracias a la adjudicación de proyectos concursables. Por ello, si bien parte de los recursos provienen de aportes institucionales permanentes, muchos de los centros

participan constantemente en diferentes proyectos concursables internos y externos para poder realizar de mejor manera sus funciones. Por un lado, el financiamiento basal, les proporciona la posibilidad de planificar estrategias a mediano y largo plazo en torno a la contratación de personal, la implementación de nuevos proyectos de interés, el desarrollo de actividades de investigación, el control de procesos o la gestión. En este punto, todos los directores de los centros considerados en la presente investigación indican que reciben aporte basal por parte de sus respectivas instituciones.

Por otro lado, estos centros o unidades de formación también pueden concursar a distintas iniciativas de financiamiento indirecto. Estos concursos pueden ser internos o externos. En el primer caso, desde las mismas instituciones surgen llamados para la implementación o desarrollo de nuevos programas, investigaciones, modelos de innovación educativa y otros que tienen códigos propios y nomenclaturas particulares. En el segundo caso, existen fondos externos que permiten reestructurar, mejorar y/o ampliar las actividades que realizan los centros o unidades, como por ejemplo MECESUP.

Este tipo de fondos ha posicionado a los centros o unidades, ayudándoles en su instalación inicial y luego en su proceso de desarrollo, tanto de manera económica como de manera organizativa, a través del establecimiento de criterios e indicadores a los cuales deben responder. Tres directores de centros indicaron que si bien sus unidades contaron desde un comienzo con un financiamiento interno, con el paso del tiempo fueron adjudicándose proyectos de carácter externo, a los que fueron concursando en la medida que se ajustaban a los lineamientos y objetivos institucionales. Para el caso de uno de estos centros, el financiamiento otorgado por MECESUP permitió su creación. Dichos proyectos han ayudado a ampliar y profundizar las iniciativas que desarrollaban, aportándoles también con un aumento considerable de su personal.

A continuación, se presentan algunos relatos que reflejan los diferentes tipos de financiamiento:

“(...) la institución aquí ha tomado una decisión y tomó la opción de financiar estos centros de enseñanza y aprendizaje, que fuese un gasto de operación dentro de la universidad, un presupuesto basal (...)” (Institución privada, docente y con presencia en regiones)

“(...) partimos con un financiamiento institucional, fuimos agregando proyectos y actualmente tenemos un financiamiento yo creo del 80% de tipo institucional. Tenemos todavía otros proyectos que van saliendo, por ejemplo el financiamiento de los proyectos del CRUCH (...)” (Institución pública, docente y con presencia en regiones).

“(...) La Unidad se crea gracias a un proyecto MECESUP (...). Luego nos ganamos otro proyecto, el USA 1112, que era un proyecto que estaba orientado al perfeccionamiento docente. También, nos adjudicamos un proyecto en el sistema de créditos transferibles, que era un proyecto en conjunto con el CRUCH (...)” (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

Dependencia administrativa

Sobre la dependencia administrativa de los centros o unidades, resulta interesante constatar que todos forman parte de la estructura orgánica de las instituciones, ya sea en torno a la dependencia de una facultad o de la vicerrectoría académica. Cuando se analizan los casos en que los centros o unidades dependen administrativamente de la vicerrectoría, es posible concluir que la persona que ocupa el máximo cargo en dicho espacio adquiere la categoría de director y el centro cumple una función de apoyo técnico en la toma de decisiones a nivel institucional en materia de innovaciones educativas e implementación de proyectos. A modo de ejemplo:

“(...) el Centro está dentro de la vicerrectoría académica y depende directamente del vicerrector académico, tiene una categoría de dirección general y tienen una función más técnica que nada (...)” (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

Sin embargo, el grado de influencia de estos centros en la toma de decisiones es variado, mientras algunos están integrados con una mayor incidencia en el desarrollo de proyectos institucionales por ejemplo, otros solo realizan apoyos puntuales o se concentran en implementar programas.

Ahora, cuando se analizan los centros que se instalan con dependencia en facultades concretas, es posible observar que el alcance del trabajo desarrollado en ellos se relaciona de forma directa con las necesidades de formación detectadas en ellas. Por ejemplo, uno de los directores plantea que su unidad está enfocada en cubrir las necesidades detectadas al interior de la facultad, relacionadas más a la investigación sobre la práctica de enseñanza de la disciplina, que al desarrollo de propuestas generales de formación docente (institución pública, de investigación y con presencia en Santiago).

Objetivos institucionales

Todos los directores de centros o unidades declaran tener objetivos que se fundamentan en el compromiso institucional con la comunidad educativa y se alinean con la estrategia institucional y el modelo educativo. La definición de objetivos institucionales permite a cada centro organizar sus actividades en torno a áreas o unidades que abordan diferentes ámbitos de su quehacer. Si bien cada centro cuenta con sus propias especificidades, todos ellos declaran desarrollar programas o actividades de formación en docencia universitaria de distinta naturaleza y características. Sin embargo, es muy disímil el nivel de desarrollo que presentan en este aspecto, ya que hay centros que recién están en una etapa de diseño de iniciativas de mayor duración (como diplomados por ejemplo), ya que hasta ahora solo realizan cursos acotados. Mientras que otros,

cuentan con experiencias de varios años implementando programas formales de considerable extensión, pero que igualmente se han visto obligados a rediseñar cuando se han percatado de algunos problemas en su implementación. Este aspecto será desarrollado con mayor detalle en el próximo apartado de este capítulo.

A continuación, se presentan algunos relatos que reflejan los principales objetivos de estos centros:

“Nuestra función es buscar las mejores metodologías, buscamos las mejores tecnologías y con esa información nosotros desarrollamos y hacemos que el profesor mejore (...)” (Institución privada, de investigación y con presencia en regiones)

“Nuestro norte es tener los mejores profesores posibles, más bien preparar a los profesores de la mejor forma posible alrededor del modelo educativo de la universidad, que es muy distinto a lo que se ofrece en los otros programas en realidad (...)” (Institución privada, de investigación y con presencia en Santiago)

Por otro lado, todos los directores declaran realizar otras actividades distintas de la formación docente. Respecto a estos otros ámbitos de acción, existen diferencias importantes entre las instituciones consideradas en el estudio. Por ejemplo, tres de estos centros también realizan un apoyo en el ámbito del diseño y actualización curricular de las carreras de su institución y que en el caso de las otras tres universidades consultadas, esa función le corresponde a una unidad diferente. A su vez, el centro correspondiente a la universidad privada con énfasis docente y presencia en regiones, surge originalmente como una unidad de apoyo a los estudiantes, propósito que sigue cumpliendo en la actualidad, pero al cual adiciona el apoyo a los docentes.

A su vez, la universidad privada de investigación y con presencia en Santiago, además de la formación docente está preocupada del soporte técnico a los procesos de evaluación de la docencia y tiene bajo su responsabilidad un

programa de Aprendizaje y Servicio a nivel institucional. Asimismo, otros directores también coinciden en prestar apoyo a los procesos de evaluación de la docencia, además de realizar un soporte específico a docentes para el uso de tecnologías en el aula. Finalmente, es interesante destacar que todos señalan como parte de las actividades que realizan, el haber desarrollado algún tipo de investigación o estudio ligado a los procesos que implementan, relacionado principalmente con la evaluación de sus programas de formación docente.

Particularmente en materia curricular, los directores que realizan este tipo de apoyo, declaran que el objetivo central consiste en el desarrollo y diseño curricular de los planes de estudios y programas de asignaturas impartidas dentro de cada institución, además de la implementación y fortalecimiento de programas de evaluación curricular, así como del estudio respecto a la factibilidad de incorporar nuevas carreras o programas formativos. Lo anterior queda especialmente reflejado en el relato de uno de los entrevistados, quien plantea que su centro busca articular el apoyo a la innovación curricular de los planes de estudio con la formación en docencia de los profesores que lo implementarán, de tal forma de impactar de forma integral en la mejora del proceso formativo de los estudiantes (institución pública, de investigación y con presencia en Santiago).

A continuación, se presentan algunos relatos que reflejan los distintos tipos de actividades que realizan estos centros:

“(...) el modelo educativo institucional definía las líneas de acción, por una parte la curricular, luego la docente y, la de la articulación de los recursos de apoyo como recursos de apoyo efectivo para la docencia (...)” (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

“Uno de nuestros objetivos principales hoy día, es conocer cómo ha impactado el diplomado en los resultados de nuestros académicos, fundamentalmente en su desempeño (...)” (Institución privada, docente y con presencia en regiones)

“La coordinación de desarrollo educativo esencialmente se dedica a lo que es apoyo en el diseño curricular, revisión de programas de asignatura y fortalecemos la coordinación de evaluación de la docencia (...)” (Institución pública, docente y con presencia en regiones)

Formación profesional de sus integrantes

Finalmente, dado que en Chile existe una escasa oferta formativa específica en temas vinculados a la docencia universitaria, se buscó indagar en la formación académica de los profesionales que trabajan en estos centros. En esa línea, los directores de todos los centros incluidos en la muestra reportaron contar con profesionales especializados en el área educativa tanto a nivel de pregrado como de postgrado. La gran parte de los profesionales tienen título profesional de profesores en niveles de enseñanza media o básica. No obstante, también es frecuente encontrar otros profesionales de las ciencias sociales, como psicólogos o sociólogos. A su vez, tres de los directores reportaron también la presencia de otros profesionales como ingenieros, los que igualmente tenían una especialización en algún área educativa. Finalmente, destaca el hecho que la gran mayoría de estos profesionales ha realizado o se encuentra realizando estudios de postgrado (magister o doctorado) relacionados con los temas en los que trabajan en sus centros. A modo de ejemplo:

“(...) en la mayoría de los casos es un profesional de la educación, en un 60% de los casos de ellos, son profesionales también con formación de postgrado (...)” (Institución pública, docente y con presencia en regiones)

“(...) Uno de ellos ingeniero civil, luego pasó a estudiar física y se dedicó a estudiar pedagogía en física (...) los otros dos tiene formación inicial docente y los otros dos son psicólogos, una de ellas estudiando un doctorado (...)” (Institución privada, de investigación y con presencia en regiones)

A modo de conclusión

En términos generales, se puede concluir que los centros o unidades de desarrollo docente, aún se encuentran en un período de instalación dentro de sus respectivas instituciones, lo que queda de manifiesto al constatar su reciente creación y en el hecho que su configuración aún no está completamente definida, coincidiendo únicamente en que todos realizan formación docente. A su vez, para realizar esta última función, algunas unidades aún están en proceso de diseño de programas formativos y quienes ya los han implementado, en ocasiones se han visto obligados a revisar nuevamente el diseño a partir de problemas detectados en el proceso.

Por otro lado, es importante destacar que el surgimiento de estos centros o unidades ocurre principalmente durante la década del 2000, en un contexto marcado por el desarrollo de los procesos de acreditación de instituciones y programas de Educación Superior. A su vez, tienen estrecha relación con el contexto internacional y nacional, donde se han vivido cambios que han tenido que ver específicamente con el énfasis en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el aseguramiento de la calidad (CINDA, 2012; Trigwell *et al.*, 2012). También ha sido importante en su génesis la posibilidad de acceder a recursos externos a las instituciones, principalmente a través del programa MECESUP, aun cuando todos estos centros o unidades cuentan con financiamiento basal. Sin embargo, gracias a este tipo de financiamiento, han podido ampliar y profundizar sus actividades, incorporando nuevos procesos y mejorando los que actualmente desarrollan.

Sobre la dependencia administrativa de los centros o unidades, éstos están alojados al interior de una facultad o son parte de la Vicerrectoría Académica. Eso sí, ya sea en un caso o en otro, los objetivos están alineados con la estrategia institucional y el modelo educativo, aun cuando difieren en el tipo de actividades que realizan. En esa línea, todos los centros o unidades desarrollan actividades adicionales a la formación en docencia de su

profesorado, sin embargo, estas actividades también responden a procesos íntimamente ligados, como por ejemplo, el diseño curricular de planes de estudio o la evaluación de la docencia. Ahora, si bien las actividades se parecen, ninguno de estos centros realiza las mismas actividades que otro, en todos los casos difieren en algún ámbito. Lo anterior se asocia también a la composición de sus profesionales, ya que la mayoría cuenta con formación especializada a nivel de postgrado, en los ámbitos puntuales a los que atiende cada centro en particular.

Luego de realizada esta revisión general de la configuración y características de los centros o unidades de desarrollo de la docencia en Chile, se pasará a la revisión en profundidad de los programas de formación que implementan con su profesorado. Como ya se anticipó en el capítulo anterior, esta política ha sido ampliamente difundida e implementada a nivel internacional (Gibbs y Coffey, 2004; Postarreff *et al.*, 2007; Stes *et al.*, 2010; Villalobos y Melo, 2008). Sin embargo, en Chile la formación en docencia universitaria constituye una iniciativa relativamente reciente, impulsada mayormente al alero de estos centros, los que como se pudo observar, han sido creados principalmente para este fin. En esa línea, es importante diferenciar los programas implementados por estos centros, de otros programas similares (diplomados y maestrías principalmente) desarrollados por las facultades de educación de algunas universidades, ya que dichas iniciativas están abiertas a todo el público interesado tanto dentro como fuera de la institución, los cuales podrían o no estar realizando labores docentes en alguna universidad, por lo que claramente no son parte de una política que cada institución ha promovido para el mejoramiento de la formación de sus estudiantes.

2.3 Caracterización de los programas de formación en docencia universitaria en Chile

Desde hace más de cuarenta años que existen los programas de formación en docencia universitaria (Chalmers y Gardiner, 2015). Si bien a nivel mundial todos los programas de formación docente comparten líneas de acción enfocadas a potenciar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mayoría difiere

en sus objetivos, actividades, participantes, dependencia institucional y financiamiento (Ako Aotearoa, 2010; Gosling, 2008; Lewis, 1996; Light *et al.*, 2009).

En Chile en cambio, actualmente no se cuenta con estudios que aborden las características de los programas de formación docente. Por ello, un segundo objetivo asociado al estudio de los centros o unidades de desarrollo de la docencia, consistía en describir las distintas modalidades mediante las cuales se implementa esta formación, estableciendo sus sustentos teóricos y contenidos, el tipo de docentes que participa de ellos y la forma en que se ha evaluado su impacto en la enseñanza y el aprendizaje. De esta forma, a continuación se presentan los principales resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas a los mismos directores anteriormente citados, para así disponer de una primera mirada respecto de esta realidad en Chile. Para ordenar la información, se abordaron las dimensiones señaladas en el siguiente orden: Tipos de programas (modalidad y contenidos), caracterización de los participantes o destinatarios y evaluación de los programas.

Tipos de programas de formación: Modalidad y contenidos

Respecto de las modalidades que asumen los programas impartidos por las diferentes unidades o centros, se identificaron tres tipos diferentes. El primer tipo incluye aquellos programas que tienen modalidad de diplomado de formación, con una duración que varía entre un semestre y un año habitualmente (en uno de los casos los docentes podían tardar dos o más años en terminarlo). Los directores de los centros o unidades que participaron del estudio, reportaron que todas sus instituciones cuentan con este tipo de programas, los cuales se imparten principalmente para los docentes que ingresan a la planta académica, quienes en muchos casos deben cursarlo de manera obligatoria. A su vez, en la mayoría de los casos estos programas están abiertos a los profesores por horas de clase, quienes participan de manera siempre voluntaria. Una segunda modalidad que realiza la totalidad de los centros consultados, corresponde al

desarrollo de charlas, seminarios, talleres o cursos de corta duración, focalizados en tratar temas específicos, proporcionar herramientas concretas y/o trabajar en habilidades para mejorar la práctica pedagógica de los académicos, los cuales habitualmente se ofrecen para toda la comunidad docente.

Finalmente, una tercera modalidad es la de tutoría pedagógica, la cual se desarrolla de manera más o menos sistemática en tres de los seis casos, destacando la experiencia de un centro correspondiente a una facultad en particular (institución pública, de investigación, con presencia en Santiago), dado que corresponde a la modalidad que más utilizan y está orientada principalmente a docentes que desean implementar alguna innovación en sus cursos, por lo que habitualmente acuden de manera voluntaria a solicitar este apoyo. Por otra parte, también se realizan tutorías a estudiantes.

A continuación, se presentan algunos relatos que reflejan las distintas modalidades de formación:

“(...) el diplomado, que es una de las iniciativas que tenemos (...) está contribuyendo a mejoras en el ámbito de la docencia, a la mejora de los aprendizajes, al rendimiento de los estudiantes y es obligatorio para los profesores que ingresan al cuerpo regular de la Universidad (...)” (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

“Existe otra actividad que nosotros llamamos los talleres (...) nosotros tenemos una oferta en este instante de quince talleres que se ofertan de manera particular para los profesores o para toda una facultad o departamento o las escuela (...)” (Institución privada, de investigación y con presencia en regiones)

“También realizamos tutorías académicas a través del programa de apoyo a la adaptación universitaria, PAU, que no son ayudantías, son tutorías propiamente tal (...) Además, se hace un programa que nosotros denominamos coaching académico, en donde se trabaja de manera conjunta con las tutorías (...)” (Institución privada, docente y con presencia en regiones)

Con relación a los contenidos de cada una de estas modalidades, partiendo por los programas de diplomado, si bien existen algunas variaciones, la mayoría de los entrevistados concordó en que se trabajan temáticas vinculadas a la planificación de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje, los métodos de enseñanza y el uso de tecnologías de apoyo a la docencia. En un par de casos, estos programas también consideraban contenidos vinculados a los procesos comunicativos en el aula y la reflexión sobre la enseñanza. A modo de ejemplo:

“(...) el Diplomado contiene estos cuatro temas mínimos que tiene cualquier programa de formación pedagógica: evaluación, metodología didáctica, técnicas de comunicación y uso de tics (...)” (Institución privada, de investigación y con presencia en Santiago)

“(...) Ese diplomado ha tenido muy poca variación, este año va a tener una pequeña variación que consiste en 4 módulos. Tres presenciales de 20 horas cada uno, en donde se comienza con el tema de la evaluación, se sigue con un módulo de metodología y se termina con un tercer módulo de planificación (...) Hay un último módulo de presentación de la propuesta de planificación de la asignatura. (Institución pública, docente y con presencia en regiones)

Cabe destacar eso sí, que algunos de estos programas aún no se han implementado completamente y en el caso de algunos que si se han implementado, actualmente se encuentran en proceso de revisión de sus contenidos o acaban de implementar un nuevo currículum, por lo que se está haciendo referencia a iniciativas muy recientes que aún se encuentran, en su mayoría, en una etapa de ajuste.

Un aspecto interesante de destacar es que cuando se les consultó a los entrevistados sobre los principales referentes o modelos teóricos que orientan los contenidos de sus programas de formación, en todos los casos se nombraron

referentes generales como “el paradigma constructivista”, “la formación por competencias”, “un paradigma reflexivo”, por nombrar algunos; pero siempre asociados a una panorámica general de las actividades que realizan, sin un énfasis en modelos específicos para la formación en docencia. Solo en el caso de la universidad privada de investigación y presencia en Santiago, la directora complemento su respuesta citando autores de referencia, pero también lo hizo como una generalización para el conjunto de actividades que realizan y no solo para las actividades de formación. A modo de ejemplo:

“(...) Estamos divididos entre la escuela norteamericana y la escuela europea. Estamos haciendo las mezclas entre ambas cosas (...) Eric Mazur, con Susan Ambrose que son gente que inspiró el modelo que nosotros estamos ejecutando (...)” (Institución privada, de investigación y con presencia en Santiago)

“Nuestra guía y nuestro posicionamiento en la universidad tuvo que ser con un enfoque general y más práctico (...) Estamos en etapa de implementación, a pesar que ya llevamos más de cinco años. La idea es poder posicionar la política y ahí los grandes temas eran metodologías activas (...)” (Institución pública, docente y con presencia en regiones)

Eso sí, cabe destacar que en su totalidad, los directores aludieron como principal referente conceptual los principios y lineamientos de sus respectivos modelos educativos institucionales, enfatizando en que sus correspondientes programas de formación buscan que los docentes implementen dichos modelos en el aula, lo cual está en clara correspondencia con su carácter de unidad de apoyo técnico dentro de sus respectivas vicerrectorías o facultades. A su vez, esta afirmación se corresponde con el carácter general de los contenidos de los diplomados de formación, ya en todos los casos corresponden a aspectos transversales de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento, algo habitual en los modelos educativos.

Para el caso de los cursos, talleres o actividades de formación de corta duración, los contenidos suelen ser mucho más variados y específicos a la vez. Se mencionaron por ejemplo, el uso de plataformas virtuales, introducción a las TICS, el uso de método de casos, técnicas de aprendizaje entre pares, entre otras. En esa línea, destaca el caso de dos experiencias concretas de formación en un área del conocimiento específico, ya que todos los vistos anteriormente corresponden a una formación pedagógica general sin hacer distinciones por áreas de conocimiento. Para el caso de la universidad pública, docente y con presencia en regiones, la experiencia de formación corresponde al ámbito de la Química y consiste en un curso realizado por un especialista extranjero que los visita una vez al año. Mientras que la universidad privada, docente y con presencia en regiones, aprovechó la presencia en su institución de académicos especialistas en la enseñanza de la física y matemáticas, para dictar cursos especializados a profesores que trabajan en esas áreas.

Sin embargo, a pesar de estas excepciones, la mayoría de estas actividades de corta duración tienen un carácter generalista, por lo que están pensadas para docentes independiente se sus respectivas áreas de conocimiento. A modo de ejemplo:

“(...) tenemos también los talleres de una hora, donde se trabajan temas específicos de apoyo para integración de tics en el aula o de trabajo colaborativo entre el profesor y los estudiantes y además todo lo que es el curso de plataforma institucional (...)” (Institución privada, docente y con presencia en regiones)

“(...) Tenemos talleres de, por ejemplo: aprende a escribir de tal forma, prepare apuntes que sean interesantes, ocupe el “prezi” como presentador de no sé qué, uso efectivo de las aulas virtuales, como crear foros, controles de lectura, etc. (...)” (Institución privada, de investigación y con presencia en regiones)

Finalmente, para el caso de la modalidad de tutorías, los contenidos específicos estarán dados por los cursos puntuales de los académicos que

solicitan el apoyo. Sin embargo, habitualmente los asesores de los centros se focalizan en temas pedagógicos generales, como el diseño de pautas de evaluación, la aplicación de una estrategia de aprendizaje activo o en el uso de un recurso tecnológico particular, sin profundizar mayormente en la enseñanza específica de la disciplina, dado que el perfil de estos asesores mayoritariamente no corresponde a especialistas en esas áreas del conocimiento. En esta línea, como se señaló más arriba, destaca la experiencia del centro asociado a una facultad de una universidad pública, de investigación y con presencia en Santiago, en el cual se realiza un apoyo tutorial a un gran número de los docentes el cual incluye procesos de observación de clases, donde se trabaja con ellos en sus habilidades comunicativas para generar un ambiente de aprendizaje, además de la revisión y ajuste de los instrumentos y recursos pedagógicos que utilizan, entre otros aspectos. En este caso en particular, el director declara que los esfuerzos están dirigidos a poder entregar un apoyo más contextualizado a las disciplinas particulares que abordan cada uno de los docentes, por sobre una asesoría de carácter más general.

Participantes/destinatarios de los programas de formación

En primer lugar, es importante destacar que los directores entrevistados sólo tienen un conocimiento general de los docentes que participan de estos programas. En esa línea, generalmente se refirieron a tres características diferentes, a saber: las áreas o facultades de procedencia, la modalidad en la relación contractual que mantienen con la institución respectiva y el carácter voluntario u obligatorio de su participación. Respecto de esta última, en gran parte de los casos (4 de los 6 entrevistados) se señala que existen de los dos tipos de participantes. A su vez, si bien la mayoría son de carácter voluntario, existe un grupo de docentes que deben participar por un compromiso contractual con sus instituciones, principalmente se trata de docentes recientemente contratados para ser parte del cuerpo regular de los académicos de la institución. Solo en el caso de la universidad privada, docente y con presencia en regiones, existen docentes que al no recibir buenas evaluaciones por parte de sus

estudiantes de manera sostenida en el tiempo, tienen que participar de estos programas de manera obligatoria.

Por otro lado, las actividades que realizan son abiertas a todo el profesorado independiente de su tipo de situación contractual, es decir, pueden participar desde profesores de planta con jornada completa, hasta docentes que tienen un contrato de solo un par de horas. Lo anterior es lógico en la medida que se asume que el propósito final de estos programas es la mejora de los procesos docentes al interior de cada institución, por lo que los requisitos para participar son los mínimos en la mayoría de los casos. En esa línea, gran parte de los entrevistados señala que el grupo mayoritario de participantes está compuesto por profesores por horas de clases, lo que coincide con el tipo de docente que congrega la mayor cantidad de horas de docencia en las respectivas instituciones. La única excepción a esta situación la constituye la universidad privada, de investigación y con presencia en Santiago, la cual orienta sus actividades formativas principalmente para los docentes del cuerpo regular.

Finalmente, respecto del origen disciplinar de los académicos participantes, la totalidad coincidió en detectar una baja participación de los académicos de las áreas de Educación, Humanidades y Ciencias Sociales y una alta participación de los académicos de las áreas de la Salud. Esta constituye una tendencia mayoritaria independiente del tipo de institución de la que se trate. Eso sí, por parte de los directores entrevistados, no existe una claridad respecto de la procedencia de las carreras específicas (aunque este aspecto señalan tenerlo registrado en sus bases de datos), los grados académicos o si los participantes tienen formación previa en educación en general o docencia universitaria en particular.

A modo de ejemplo de las características de los docentes que participan de las actividades de formación, se puede resaltar:

“Es política nuestra de que ojalá todos nuestros directores, todos nuestros profesores de planta, los que ocupan algún cargo administrativo o académico dentro la sede tienen que tomar el diplomado, ellos tienen la prioridad (...)” (Institución privada, de investigación y con presencia en regiones)

“(...) teníamos mucha mayor participación de profesores por hora que profesores jornada, pero hoy día, se ha equilibrado bastante esa situación. Y, cuando tenemos profesores por horas de clases, tenemos profesores que tienen una gran cantidad de docencia. Profesores con 12 o con 16 horas (...)” (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

“Nuestro perfil es bastante amplio, nosotros tenemos de todas las facultades. En sus inicios teníamos mayor participación de la facultad de medicina y muy poco de la facultad de educación. En estos momentos, no te puedo decir que están equitativos pero hay representatividad de todas las facultades (...)” (Institución pública, docente y con presencia en regiones)

Evaluación de los programas de formación

Esta dimensión se relaciona con diferentes iniciativas que se han desarrollado en las unidades o centros con el objetivo de generar antecedentes teóricos o evidencias evaluativas sobre los resultados e impacto de los programas de formación. En general, estas iniciativas han apuntado en dos direcciones. Por una parte, se ha buscado describir y relacionar de qué forma los programas de formación docente impactan en términos generales en la implementación de los respectivos modelos educativos, por ejemplo, en el aumento de actividades de aprendizaje activo, uso de nuevas técnicas e instrumentos de evaluación, entre otras.

Por otra parte, se ha intentado evaluar cómo los profesores que han sido formados a partir de estos programas, han evidenciado mejoras en su enseñanza. Independiente del objetivo, la mayor parte de estas iniciativas son

de carácter incipiente y corresponden a breves ejercicios generalmente aislados del resto de las actividades que realizan los centros. Eso sí, aun cuando difieren en sus estrategias de producción de información, existiendo aproximaciones cualitativas, cuantitativas y mixtas, en todos los casos no se observan adecuados niveles de rigurosidad metodológica. Asimismo, se aplican técnicas e instrumentos a docentes y estudiantes, pero principalmente para recoger efectos a nivel de los primeros, solo en uno de los casos se buscó pesquisar efectos a nivel de los estudiantes. En todos los casos, el foco está más en el nivel de las percepciones y satisfacción de los participantes y no tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de los estudios realizados por los centros:

“El diseño muy básico que tenemos es tomar a aquel académico que trabajó un par de años con nosotros, que hizo docencia sin el diplomado, y que luego lo tomamos a ese mismo académico, pero con diplomado (...)” (Institución privada, docente y con presencia en regiones)

“(...) nosotros hemos estado midiendo a partir de encuestas de satisfacción, resultados con los estudiantes (...) por otro lado hemos entrado a una etapa de análisis respecto de los estilos de enseñanza, hemos estado tomando encuestas (...)” (Institución pública, docente y con presencia en regiones)

“Tenemos estrategias de levantamiento en base a instrumentos más cualitativos e instrumentos más cuantitativos (...) como base más cualitativa, lo que se ha hecho es observación para evaluar transferencia (...) de las experiencias de perfeccionamiento y al ámbito más cuantitativo, se ha usado el instrumento de evaluación de la docencia (...)” (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

Algunas instituciones han intentado reportar evidencias sobre la relación entre la formación docente y la mejora en aspectos directamente vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando tanto la perspectiva de

docentes y estudiantes. Buenos ejemplos de esto son la universidad pública, de investigación y con presencia en Santiago, junto con el centro que pertenece a una facultad de otra universidad de similares características. Eso sí, es importante destacar que estas aproximaciones con mayor rigurosidad son muy recientes y no representan la realidad del estado del arte en esta materia en Chile.

En la mayoría de los casos, los resultados de estas iniciativas divergen en sus conclusiones. Por un lado, algunos centros reportan que a partir de las reflexiones internas llevadas a cabo por los equipos ejecutores una vez concluidas estas iniciativas de evaluación, lograron identificar errores metodológicos que invalidan los resultados positivos levantados inicialmente. Sin embargo, en ninguno de esos casos se indican cuáles podrían ser las opciones de mejora ante esta situación. Por otro lado, algunos centros sí han podido desarrollar sus iniciativas con mayores criterios de rigurosidad y han logrado posicionar comunicaciones al respecto en congresos o seminarios especializados; eso sí, no reportan publicaciones en revistas científicas indexadas.

A continuación, se presentan algunos resultados de los estudios realizados por estos centros:

“Todavía no podríamos concluir que el diplomado es nítidamente una experiencia de formación que impacta directamente en la mejor de su desempeño o en la mejora de los resultados (...)” (Institución privada, docente y con presencia en regiones)

“Cuantitativamente no encontramos una diferencia significativa de mejora en el mediano plazo de los profesores que participaron en la primera promoción del diplomado, si nos damos cuenta que la mayoría de los profesores que tenían una baja evaluación o un bajo rendimiento relativo, mejoraron respecto de antes”. (Institución pública, docente y con presencia en regiones)

“(...) los profesores que participan de los procesos de formación, son mejor evaluados que los profesores que no participan en procesos de formación y que además, son evaluados de una manera más homogénea; lo que quiere decir, que, efectivamente que los programas intencionan ciertas conductas en los profesores (...)” (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

A modo de conclusión

Todas las unidades o centros tienen programas de formación y/o perfeccionamiento docente que surgen como una estrategia enfocada hacia el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco del compromiso asumidos por sus respectivas instituciones en un contexto de aseguramiento de la calidad. Es interesante destacar en esa línea, la coincidencia en los tipos de actividades que realizan para la formación del profesorado, como por ejemplo, la existencia de programas de diplomado muy similares entre ellos, además de un conjunto de actividades de corta duración como jornadas, charlas o seminarios.

Por otra parte, es importante destacar la similitud de los contenidos de estas iniciativas. Los diplomados se organizan en base a unidades o módulos muy similares, destacando la planificación, la evaluación y los métodos de enseñanza como focos formativos muy comunes entre los distintos ejemplos. Para el caso de los talleres, el foco está más en el uso de tecnologías de información como apoyo a la docencia, junto con otras estrategias variadas y que al parecer, responden a demandas concretas de los docentes de cada institución.

Lo anterior no es algo común en otros países como se señaló anteriormente, donde básicamente se han definido lineamientos comunes pero cada institución los implementa de formas muy distintas (Kato, 2013; Rué, 2013; Sandó *et al.*, 2013). Sin embargo, la existencia de programas en modalidad de diplomado es algo común en otros países, como Holanda o Bélgica, que

presentan diplomados de larga duración que buscan generar habilitaciones o certificaciones para los docentes (De Jong *et al.*, 2013).

Por otra parte, los estudios que se han hecho en el ámbito de la evaluación de estos programas de formación, son aún muy acotados y aislados respecto del funcionamiento de estos centros o unidades y reafirman el estado de reciente instalación de los mismos. A pesar de eso, se rescata la orientación hacia la mejora buscada con este tipo de iniciativas, ya que la introducción de mecanismos de evaluación es fundamental para que estos programas puedan alcanzar los propósitos institucionales para los que se definieron (Chalmers y Gardiner, 2015). Sin embargo, se puede observar que los diseños metodológicos requieren ser revisados y mejorados de acuerdo a lo propuesto por la literatura internacional, introduciendo mecanismos que permitan profundizar en el impacto que tienen sobre los beneficiarios finales, que en este caso son los estudiantes (Gibbs y Coffey, 2004; Ho *et al.*, 2001; Postareff *et al.*, 2007, 2008; Stes *et al.*, 2010; Stes *et al.*, 2013).

Si bien es importante reconocer que la aproximación al conocimiento de los programas de formación por medio de los directores de centros o unidades de desarrollo docente, presenta limitaciones evidentes, dado que en todos los casos no eran ellos los principales diseñadores y ejecutores de los mismos, igualmente se logró establecer una primera mirada a un fenómeno que en la actualidad no presenta estudios sistemáticos en Chile. En esa misma línea, no se pudo recabar publicaciones científicas sobre estudios de impacto de programas nacionales, razón por la cual, la información recopilada mediante estas entrevistas, permite tener un primer panorama de lo que se abordará en los siguientes capítulos. De todas maneras este escenario era esperable, ya que como se describió en el capítulo anterior, el desarrollo de estudios rigurosos en esta materia es un fenómeno reciente (Stes *et al.*, 2013; Trigwell *et al.*, 2013).

De esta forma, en los capítulos 3 y 4 se abordará el estudio del impacto de los programas de formación en docencia en los dos principales actores

involucrados, es decir, en docentes y estudiantes. En ambos se utilizará una estructura similar, donde se revisará la literatura internacional al respecto, para luego pasar a la explicación de un modelo metodológico que se diseñó en el contexto de este trabajo, con el cual se buscó poder reportar, de manera rigurosa, cómo la participación en este tipo de iniciativas logra modificar aspectos centrales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se describirán los principales resultados aplicados a la evaluación de un programa en particular y se contrastarán con la evidencia internacional, con el propósito de validar el modelo en cada caso y así disponer de referentes posibles de ser utilizados en Chile.

En esa línea, en el capítulo 3 se abordará específicamente el efecto de la formación en los docentes, definiendo como principal foco la modificación de sus enfoques de enseñanza.