



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

El Rol Social de la Universidad estudiado a través de la Formación Ciudadana en universitarios de último año de Ingeniería, Derecho, Pedagogía y Enfermería de la Universidad Arturo Prat de Iquique-Chile

Gianina Dávila Balcarce



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- Compartiqual 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - Compartiqual 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Universidad de Barcelona
Facultad de Educación
Doctorado en Educación y Sociedad

“El Rol Social de la Universidad estudiado a través de la Formación Ciudadana en universitarios de último año de Ingeniería, Derecho, Pedagogía y Enfermería de la Universidad Arturo Prat de Iquique-Chile”

Tesis para optar al Título de Doctor en Educación y Sociedad

Doctoranda Gianina Dávila Balcarce
Director Artur Parcerisa Arán

Barcelona, 2017

A mi familia, especialmente a mi hija Emiliana por tener paciencia con el trabajo de su mamá.

A la Fundación Carolina y a la Universidad Arturo Prat por apoyarme con este proyecto.

Especial mención a mi tutor el Profesor Artur Parcerisa por enseñarme el camino.

A mis amigos, a los que pude conocer en mis estancias y a los que siempre me recibieron de vuelta.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	15
PRIMERA PARTE: LAS RAZONES PARA EDUCAR, ASPECTOS HISTÓRICOS Y PARADIGMAS.....	15
I.1.1. CONTEXTO SOCIAL Y LAS DEMANDAS EDUCACIONALES	15
I.1.2. LA RAZÓN PARA EDUCAR NO ES NEUTRAL.....	16
I.1.3. EL CURRÍCULUM OCULTO -O TODO LO QUE NO SE DICE EN EDUCACIÓN	19
SEGUNDA PARTE: EL ÉNFASIS EN EL PROCESO EDUCATIVO, EL DESAJUSTE EN LA ORIENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y LAS RENOVACIONES CURRICULARES COMO INTENTO PARA PROVOCAR EL AJUSTE ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EL MUNDO SOCIAL	22
I.2.1. SOBRE LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN LA UNIVERSIDAD.....	22
I.2.1. EL DESAJUSTE	25
I.2.3. RENOVACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD.....	26
I.2.4. OTRAS CONTRIBUCIONES AL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO	31
I.2.4.1. El Paradigma Socio Crítico.....	31
I.2.4.2. La contribución de la Pedagogía Social.....	33
I.2.5. SOBRE LA GESTIÓN Y CONCEPTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	36
TERCERA PARTE: CIUDADANÍA: ASPECTOS HISTÓRICOS, VISIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS.....	41
I.3.1. ASPECTOS HISTÓRICOS DE CIUDADANÍA	41
I.3.2. TIPOS DE CIUDADANÍA.....	43
I.3.3. VISIONES TEÓRICAS DE CIUDADANÍA	44
I.3.4. EL ABORDAJE DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA UNIVERSIDADES	47
I.3.5. LA FORMACIÓN CIUDADANA EN CHILE.....	51
CUARTA PARTE: RESEÑA SOBRE LA UNIVERSIDAD CHILENA Y EL CASO DE LA UNIVERSIDAD ARTURO PRAT.	54
I.4.1 EL CASO DE ESTUDIO: LA UNIVERSIDAD ARTURO PRAT.....	55
CAPÍTULO II: OBJETIVOS Y FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	60
II.1 OBJETIVO DEL TRABAJO DE CAMPO:.....	60
II.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	60
II.3. PARADIGMA CIENTÍFICO QUE SUSTENTA LA INVESTIGACIÓN.....	61
II.4. ¿ENFOQUE MULTIMÉTODO O MÉTODO MIXTO?	63
II.5 CRITERIOS DE RIGUROSIDAD CIENTÍFICA.....	64
II.5.1 FASE DE DISEÑO	65
II.5.2 FASE DE PROCESO	65
II.5.3 FASE PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	66
CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	67
III.1 DESCRIPCIÓN DE LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	68
III.1.1 FASE 1: RECLUTAMIENTO, RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS PRELIMINARES.....	68
III.1.2 FASE 2: RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DIÁLOGOS DE LOS ESTUDIANTES.....	70
III.1.3 FASE 3: RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DOCUMENTAL	72
III.1.4 FASE 4: TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS	73
III.2 MUESTRA DE PARTICIPANTES Y DOCUMENTOS	73
III.2.1 MUESTREO DE LA FASE 1: RECOLECCIÓN CUANTITATIVA DE DATOS DE CUATRO CARRERAS	74

III.2.2. MUESTREO DE LA FASE 2: DIÁLOGOS CON LOS ESTUDIANTES.	75
III.2.3 MUESTREO DE LA FASE 3: DOCUMENTOS.	77
III.2.4 MUESTREO DE LA FASE 4: TRIANGULACIONES.....	78
III.3 ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.....	78
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	82
IV.1 RESULTADOS PRIMERA FASE: ADMINISTRACIÓN Y ANÁLISIS INVENTARIO DE FORMACIÓN CIUDADANA... 82	82
IV.2 DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO INVENTARIO DE CIUDADANÍA	83
IV.3 RESULTADOS DEL INVENTARIO DE CIUDADANÍA.....	83
IV.3.1 CONOCIMIENTO CÍVICO.....	85
IV.3.2 PARTICIPACIÓN COMUNITARIA.....	85
IV.3.3 LA ACTITUD FRENTE A LA COMUNIDAD	86
IV.3.4 EL CAPITAL SOCIAL.....	87
IV.4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL INVENTARIO DE CIUDADANÍA	88
IV.5 ANÁLISIS DE LOS DIÁLOGOS DE LOS ESTUDIANTES	91
IV.5.1 FORMACIÓN NO ES IGUAL A INTEGRACIÓN.....	92
IV.5.2 ORIGEN DE CONOCIMIENTOS DE FORMACIÓN CIUDADANA.....	98
IV.5.3 CONSECUENCIAS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA RECIBIDA.	100
IV.5.4 CONCEPTOS DE CIUDADANÍA DE LOS ESTUDIANTES.....	102
IV.5.5 CONTEXTO SOCIAL	104
IV.5.6 PROPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES	105
IV.6 ANÁLISIS DE PERFILES PROFESIONALES Y PROGRAMAS DE ASIGNATURA	106
ESTUDIO DE LAS SECUENCIAS A NIVEL GENERAL.....	107
IV. 6.1. LOS OBJETIVOS.	107
IV.6.1.1. Actitudes.....	107
IV.6.1.2 Habilidades o Estrategias.....	110
IV.6.1.2.1 Habilidades Generales.....	110
IV.6.1.2.2 Habilidades Disciplinarias	112
IV.6.1.3 Saberes	114
IV.6.1.4 Intención: Revisión Temática	116
IV.6.1.5 Intención: Enriquecimiento experiencial.....	121
IV.6.2 EVALUACIÓN.....	122
IV.6.2.1 Qué se evalúa: Relación Objetivo y forma de evaluación.....	122
IV.6.2.2 Quién Evalúa	123
IV.6.2.3 Cómo se evalúa.....	123
IV.6.3 METODOLOGÍA	127
IV.6.3.1. Tipos de Metodología.....	127
IV.6.3.2 Justificación Teórica de la Metodología	131
IV.6.3.3 La relación Metodología, Evaluación, y Objetivo	132
IV.6.4. ENSEÑAR A PARTICIPAR.....	133
IV.6.5 ENSEÑAR JUICIO CRÍTICO.....	136
IV.6.6 ENSEÑAR COMPROMISO CON LA COMUNIDAD	139
IV.6.7 ENSEÑAR A CREAR REDES SOCIALES.....	143
IV.6.8 ENSEÑAR A TOMAR DECISIONES.....	145
IV.6.9 ENSEÑAR DEBERES Y DERECHOS.....	147
IV.6.10 ENSEÑAR COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.....	148

IV.6.11	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS INTERCULTURAL	150
IV.6.12	ENSEÑAR CIUDADANÍA COMO PATRIOTISMO.....	151
	SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE PROGRAMAS FORMATIVOS.....	152
IV.7	TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS CON ESTUDIANTES Y PROFESORES DE LA UNAP	155
IV.7.1	LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES FRENTE A LOS HALLAZGOS.....	156
IV.7.1.1	Paradigma constructivista: Contradicciones desde la visión del Sujeto que aprende....	156
IV.7.1.2	Rol Docente	157
IV.7.1.4	Fortalezas para la FC.....	161
IV.7.1.5	Acuerdos y desacuerdos.....	162
IV.7.2	LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LOS HALLAZGOS.....	166
IV.7.2.1	Características de los estudiantes	166
IV.7.2.2	Evaluación de la universidad.....	167
IV.7.2.3	La Evaluación de la Universidad en cuanto a su Rol social y Formación Ciudadana	169
IV.7.2.4	Consecuencias.....	172
IV.7.2.5	Propuestas de los Estudiantes.	173
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS: EL FENÓMENO DE LA DESINTEGRACIÓN Y LA CARENCIA DE ALINEAMIENTO CON EL MODELO EDUCATIVO		175
V.1	LA SEPARACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA.....	176
V.2	LA BAJA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL HACIA AFUERA Y HACIA DENTRO DE LA UNIVERSIDAD	177
V.3	LA DESINTEGRACIÓN EXPERIMENTADA EN EL AULA	177
V.4	A QUÉ OBEDECE ESTA DESINTEGRACIÓN Y CUÁLES SON SUS CONSECUENCIAS	178
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE MEJORAMIENTO		180
VI.1	QUIÉN ENSEÑA.....	181
VI.2	QUIÉN APRENDE.....	182
VI.3	QUÉ SE ENSEÑA	185
VI.4	CÓMO SE ENSEÑA.....	187
CAPÍTULO VII: PROPUESTAS DE ACCIÓN A PARTIR DE LAS DIRECTRICES Y CONSIDERACIONES FINALES		189
VII.1	LÍNEA DE MEJORA N° 1: LA META INSTITUCIONAL SOBRE FORMACIÓN CIUDADANA.....	190
VII.2	LÍNEA DE MEJORA N° 2: MECANISMOS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA FORMACIÓN EN GENERAL Y CIUDADANA 190	
VII.3	LÍNEA DE MEJORA N° 3: LA VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD.....	192
VII.4	LÍNEA DE MEJORA N° 4: NECESIDAD DE REVISIÓN DE LA SECUENCIA PEDAGÓGICA AL INTERIOR DE LOS PROGRAMAS DE ACTIVIDAD CURRICULAR	192
VII.5	LÍNEA DE MEJORA N° 5: EL ROL DE LAS PRÁCTICAS O ACTIVIDADES PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN ..	193
VII.6	LÍNEA DE MEJORA N° 6: POLÍTICAS DE VINCULACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	194
VII.7	LÍNEA DE MEJORA N° 7: LA PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA UNIVERSIDAD	195
VII.8	CONSIDERACIONES FINALES: APORTES Y PREGUNTAS.....	195
BIBLIOGRAFÍA.....		199

Índice de tablas en Texto

<i>Tabla 1 Participantes en la fase.....</i>	75
<i>Tabla 2 Estudiantes con puntajes altos o medios altos en la encuesta.....</i>	76
<i>Tabla 3 Característica de los participantes.....</i>	77
<i>Tabla 4 Carreras analizadas.....</i>	77
<i>Tabla 5 Estudiantes que asisten a la presentación de resultados.....</i>	78
<i>Tabla 6 Grupo de profesores participantes.....</i>	78

Índice de gráficos

Gráfico N°1: Resultados Globales en Formación Ciudadana.....	86
Gráfico N°2: Conocimiento Cívico.....	87
Gráfico N°3: Participación Comunitaria.....	88
Gráfico N°4: Actitud Frente a la Comunidad.....	88
Gráfico N°5: Capital Social.....	89
Gráfico N°6: Percepción de la Universidad.....	90
Gráfico N°7 Formación no es igual a Integración.....	94
Gráfico N°8: Evaluación de la Formación Ciudadana de la UNAP.....	184

Índice de imágenes

<i>Ilustración 1 Frontis de Biblioteca Universidad Arturo Prat.....</i>	80
<i>Ilustración 2 Facultad de Ciencias Humanas.....</i>	81

Índice de Anexos en CD

Archivos MaxQda

- Anexo 1: Análisis de Programas de asignatura
- Anexo 2: Triangulación con autoridad académica
- Anexo 3: Triangulación con Estudiantes
- Anexo 4: Triangulación con Profesores
- Anexo 5: Análisis de Diálogos de estudiantes

Archivos Word

- Anexo 6: Codificación abierta
- Anexo 7: Consentimiento del Inventario de Formación Ciudadana
- Anexo 8: Consentimiento para Responsable Académico
- Anexo 9: Resultados de Inventario
- Anexo 10:
 - Tablas de Análisis de los Programas de Asignatura:
 - Tabla 7: Actitudes que se deben formar dentro de las asignaturas
 - Tabla 8: Formación de habilidades generales
 - Tabla 9: Habilidades disciplinares
 - Tabla 10: Saberes para el futuro laboral

Tabla 11: Intención: Revisión temática
Tabla 12: Enriquecimiento experiencial
Tabla 13: Qué se evalúa
Tabla 14: Quién evalúa
Tabla 15: Cómo se evalúa
Tabla 16: Metodología
Tabla 17: Relaciones dentro de la evaluación
Tabla 18: Enseñar a participar
Tabla 19: Enseñar juicio crítico
Tabla 20: Enseñar compromiso con la comunidad
Tabla 21: Enseñar a crear redes sociales
Tabla 22: Enseñar a tomar decisiones
Tabla 23: Enseñar deberes y derechos
Tabla 24: Enseñar competencias comunicativas
Tabla 25: Competencias comunicativas interculturales
Tabla 26: Enseñar ciudadanía como patriotismo
Anexo 11: Tabla 27: Número de matrícula de las carreras del estudio
Anexo 12: Inventario de Evaluación de la Formación Ciudadana

Archivos PDF

Anexo 13: Análisis de entrevista de Autoridad Académica

Archivos SPSS

Anexo 14: base de datos de Inventario

INTRODUCCIÓN

¿Odio al yankee? ¡No! Nos está venciendo, nos está arrollando por culpa nuestra, por nuestra languidez tórrida, por nuestro fatalismo indio. Nos está disgregando por obra de algunas de sus virtudes y de todos nuestros vicios raciales. ¿Por qué le odiaríamos? Que odiamos lo que en nosotros nos hace vulnerables a su clavo de acero y de oro: a su voluntad y a su opulencia.

Extracto de El Grito, Gabriela Mistral (1922)

El origen de esta investigación puede ubicarse en un estudio anteriormente realizado por un equipo de trabajo al que la autora perteneció (Dávila, Leal, Comelin, Parra y Varela, 2013). Una de las conclusiones de ese estudio es que los profesores percibían a la universidad como encapsulada, recibiendo influencias del contexto de mercado, pero que como institución no era capaz de influir en el mundo social.

Desde ese estudio, el rol social de la universidad comienza a nacer como preocupación.

¿Por qué preocuparse por el rol social de la universidad?, ¿Acaso no está eso en su definición de ser? La universidad nació como una entidad preocupada de desarrollar conocimiento, pero este conocimiento nacía al principio con un afán docto, buscador de verdades y luego de verdades pragmáticas, dentro de una relación positivista con dicho conocimiento. Se presentan aquí dos nudos críticos en cuanto a esta definición del fin educativo universitario: Si bien la intención siempre fue desarrollar conocimiento y dominar la naturaleza a través de ese saber, esa búsqueda de la verdad estuvo siempre ligada con poderes de diferente índole, influencia que no se reconoce, defendiéndose un estatus de neutralidad del científico, y por otro lado, los códigos de los estudiantes no son considerados, ya que la secuencia pedagógica es definida por el profesor, volviéndose una formación poco significativas y además riesgosamente tecnocrática, acrítica. En síntesis una universidad que releva el saber o las habilidades

vocacionales, que según Bernstein (1994), es transmisora de la estratificación del saber y por ende de las desigualdades sociales.

¿Cómo estudiar el rol social de la universidad? El rol social de la universidad se podría estudiar a través de sus diferentes ámbitos de trabajo universitario, es decir lo que aporta la universidad a la comunidad desde la investigación, o desde la labor de transferencia del conocimiento. Sin embargo se eligió estudiar a través de las formaciones universitarias por la urgencia mundial de contar con un nuevo ciudadano.

Ser un ciudadano actualmente plantea exigencias que van más allá de respetar deberes civiles. El ciudadano contemporáneo busca sentir pertenencia, participar y tomar decisiones sobre la vida social. Es un ciudadano que vive en una sociedad compleja, donde el desarrollo económico no se ha caracterizado por su sustentabilidad, y ha generado sobre explotación de recursos y desigualdad.

Hacerse cargo de la formación ciudadana permite a la universidad, y a todos los niveles educativos, abrir sus espacios de enseñanza y preparar para la vida (Perrenoud, 2014), así como comprometer a los habitantes en el desarrollo de su país y del planeta de una manera responsable. El vivir en democracia, el ejercer la participación, la intervención de realidad en consideración del entorno, de la convivencia con otros, respetando credos, género, derechos humanos, no es una tarea que se pueda simplificar, se requieren espacios de asociatividad donde ejercitar la ciudadanía.

Por otro lado, la universidad, ha procurado volverse una organización eficiente más que sintonizada con el mundo social. Preocuparse por la formación ciudadana le devolvería a la universidad el estatus de organización clave para el desarrollo social y económico.

En uno de los primeros capítulos del marco teórico se aborda como los objetivos educativos de los diferentes niveles educativos han sido influenciados por sus contextos culturales y económicos. El currículum racionalista técnico propio de la época moderna, pretendía la eficiencia a imagen y semejanza del proceso de una factoría. Pero la sociedad industrial se transforma hoy en día en la sociedad del conocimiento, sin embargo se observa y cuestiona como persiste este currículum racionalista técnico a través de lo que se ha denominado el currículum oculto.

En los otros apartados se explica la situación puntual de la educación superior, y cómo ésta, a partir de las definiciones de su quehacer ha estado funcionando de espaldas al mundo social y económico, descompaginada. Se plantean en este apartado nuevas miradas curriculares, qué se está entendiendo por calidad, reseña sobre cómo se ha ido gestionando la calidad y dificultades en su implementación.

En el penúltimo apartado se plantea el tema de la ciudadanía y la formación en dicho tema, aspectos que no se han considerado y qué aspectos se debieran considerar.

En el apartado final del marco teórico se plantean aspectos específicos de Chile y de la Universidad Arturo Prat, lugar dónde se realizó esta investigación.

En este estudio se entiende que la formación ciudadana es una formación que implica el saber técnico disciplinar al servicio del desarrollo de la comunidad, una formación que prepara para vivir en comunidad, para ser parte y participar en ella. Respecto de eso se entienden componentes como el compromiso, la comunicación intercultural, el juicio crítico, el conocimiento de deberes y derechos ciudadanos, y por supuesto, el ejercicio de la participación.

Se estableció entonces como objetivo de esta investigación evaluar la formación ciudadana de un grupo de estudiantes universitarios determinando los factores que explican esta formación y a partir de la evaluación se generaron propuestas para la universidad a la cual pertenecen los estudiantes, la Universidad Arturo Prat.

La metodología es desarrollada bajo el prisma de un paradigma complejo. Este paradigma permite al investigador lidiar con la complejidad de los fenómenos ya que los reconoce como pluridimensionales y multifactoriales en su estructura, funcionamiento y resultados. Así, no se descarta lo simple, pero si se evita mutilar rechazando las miradas simplificadoras (Morín, 1997). El paradigma complejo se caracteriza por lo dialógico, lo recursivo y lo hologramático. Lo dialógico se refiere a que no rehúye de la contradicción sino que la enfrenta tratando de llegar a través de la revisión de las aristas contradictorias a la comprensión de un nivel más profundo de la realidad. Lo recursivo, se refiere a que en la mirada es posible ser causa y efecto, lo observado y observador dentro de una misma realidad. Desde ese punto de vista las verdades que se descubran son biodegradables y no absolutas. Lo hologramático se refiere a la necesidad de considerar la visión de las partes y las del todo de un fenómeno al mismo tiempo, y en coherencia con ese principio que el investigador se preocupe por tener múltiples perspectivas del objeto de estudio cosa que pueda salir de una mirada egocéntrica del mismo.

La metodología de investigación ocupada fue multimétodo, combinando metodologías cualitativas y cuantitativas, con predominancia de la primera dado que se adapta mejor a los objetivos del estudio. Los métodos fueron complementarios y ocupados de forma secuencial, principalmente utilizándose un inventario de formación –de respuestas cerradas y cuyo análisis fue cuantitativo- para la primera fase con el fin de reclutar para la siguiente a informantes claves de ciudadanía, es decir estudiantes universitarios que obtuvieran altos niveles en este inventario. En la siguiente fase se ocuparon metodologías cualitativas como grupos de discusión y análisis de documento, y se analizaron a través de la metodología proporcionada por la teoría

fundamentada en los datos (en adelante TFD). La TFD nos señala tres tipos de análisis: la codificación abierta, la axial y la selectiva. Dependiendo de la necesidad de análisis que se precisaba se utilizaron diferentes niveles. Los programas de asignatura se analizaron a través de la codificación abierta. Los diálogos de los estudiantes se analizaron bajo los tres niveles llegando al análisis selectivo de la TFD. Todo con la ayuda tecnológica que otorgó el programa para análisis cualitativo MaxQda. Por último, se realizaron triangulaciones a los análisis cualitativos obtenidos a través de las miradas de nuevos grupos de estudiantes y profesores, así como una entrevista realizada a una autoridad académica en el último periodo.

Respecto a los resultados del inventario, de 88 participantes, más de la mitad “aprueba” en su formación ciudadana. Ningún estudiante se plantea en rangos ideales de formación ciudadana. En general el conocimiento cívico de la mayoría es destacado o bueno. En participación comunitaria, la mayoría indica que es baja. La actitud frente a la comunidad, referida al grado de compromiso con la misma, la gran mayoría piensa que es medio. El capital social, en general es percibido en un nivel medio. La percepción de que la universidad fomenta la formación ciudadana, en el sentido de provocar el diálogo, la participación, y el análisis crítico de la realidad, la mayoría piensa que es medio o bajo.

El análisis cualitativo de los programas de formación nos indica que en un plano general las intenciones no se encuentran debidamente alineadas con metodologías y evaluaciones, describiéndose un proceso que no permite asegurar la consecución de los objetivos. La descripción de la secuencia es un nudo crítico común en la definición de los programas de asignatura. En el análisis más puntual de la formación ciudadana como intención en los programas (aparecen componentes de formación ciudadana, tales como: participación, juicio crítico, compromiso con la comunidad, crear redes sociales, tomar decisiones, deberes y derechos cívicos, competencias comunicativas, competencia comunicativa intercultural, ciudadanía como patriotismo) este objetivo de aprendizaje no tiene secuencias pedagógicas bien definidas, constituyendo la excepción que en algunas asignaturas se detalle objetivo, evaluación y metodología alineados secuencialmente. En suma se descuida el proceso en los programas de asignatura, descuidándose así la planificación de las oportunidades de aprendizaje. Lo ideal sería contar con esa planificación y luego verificar si la ligazón entre intención y su metodología de enseñanza y su evaluación están alineadas o sintonizadas en pro del cambio conceptual, tal y como planteara Biggs (2005). Se debieran establecer secuencias pensando en el contenido que se quiere enseñar, ya que la metodología nos permite mediar sobre formas de pensar acerca de ese contenido en particular (Kliebard, 1977). Por otro lado, para establecer adecuadas secuencias se debieran generar estudios sobre como volver enseñable determinados objetivos de una profesión. Shulman (1998) ha desarrollado estudios al respecto sobre la formación de profesores, pero falta que en otras profesiones se desarrollen estudios sobre como volver enseñables temas disciplinares en el contexto universitario. Aunque el mismo Shulman (Id) ya planteaba que la práctica es el lugar privilegiado para enseñar competencias profesionales, en situaciones significativas y reales del campo profesional.

En cuanto a los diálogos de los estudiantes, y de acuerdo a la TFD, el fenómeno central que surge desde los estudiantes fue la falta de integración en la formación. Evidencias de ello son la falta de integración teórico práctica, falta de integración entre los estudiantes, y la falta de integración en el aula.

Finalmente se establece una discusión basada en todas las recolecciones y análisis realizados, buscando realizar una comprensión más global de todo el fenómeno.

Se concluye estableciendo que puede realizar la universidad en cuestión para mejorar el fenómeno de desintegración que se describe y con ello su formación ciudadana.

Finalmente se establecen líneas de mejoramiento, las que fueron enriquecidas con la opinión de una autoridad académica de la UNAP.

Propósito de la Investigación

La economía, es un factor importante que ha incidido en el desarrollo de la universidad, muchas veces no para los fines que las universidades quisieran, ya que los intereses económicos no coinciden necesariamente con objetivos universitarios de generación de conocimiento, formación de profesionales y vinculación. Vemos aquí como el campo económico incide en el quehacer universitario, y en una relación por lo general desfavorable (Vries, 2005; Coraggio, 2002). Por otro lado, la incidencia de la universidad hacia el mundo social, no es percibida como transformadora. Es así, por ejemplo, que en la región de Tarapacá se genera conocimiento sobre medicina en alturas, que intenta ser un aporte para la calidad de vida del minero que trabaja a más de 3000 metros sobre el nivel del mar. No obstante, las conclusiones de estos estudios no siempre son consideradas por las industrias, ya que se privilegian aspectos inmediatos de producción al corto plazo. El conocimiento que se genera en la universidad no siempre implica transformaciones.

La universidad debe ser un agente educativo para su comunidad, en pro de la convivencia entre los seres humanos y de los seres humanos con su entorno natural. La universidad debe contribuir al cuidado planetario, al desarrollo sustentable y la calidad de vida.

La evaluación del rol social de la universidad podría ser abordada desde lo que la universidad investiga, desde la transferencia que efectúa, o desde la docencia que imparte. En particular este estudio buscó llegar a comprender la formación ciudadana que otorga a su futuro profesionales, estudiado a través de los mismos estudiantes, a través del estudio documental y de la profundización de los resultados preliminares gracias al contacto con diversos actores de la comunidad educativa.

Se elige la temática de la ciudadanía, ya que responde a la necesidad mundial de contar con personas que no sólo aporten al desarrollo en tanto crecimiento, sino que contribuyan al desarrollo sustentable considerando la participación y la calidad de vida de los habitantes de las comunidades, así como a un proceso de desarrollo atento a la equidad y al respeto de los derechos humanos (Unesco, 2015). Los profesionales del siglo XXI entonces requieren una formación en ciudadanía. La universidad debe estar atenta a que los perfiles de los egresados respondan a ser profesionales con conciencia de pertenencia a un territorio, ciudadanos que defienden sus derechos pero que estén atentos a sus deberes en tanto agentes educativos de sus comunidades, personas con reflexión crítica, que posean competencias comunicativas y compromiso con el desarrollo sustentable. Esta es una manera concreta en que la universidad puede aportar a la sociedad y de ser una institución con un rol social definido y no una responsabilidad social que surge anexa a sus procesos y propósitos.

Posteriormente, desde la evaluación analizada, se generó una propuesta que fuese viable para la Universidad Arturo Prat. Para ser acordes con el planteamiento de esta investigación, estas

propuestas fueron generadas durante la investigación con los actores de la comunidad. Así estas propuestas consideran el funcionamiento de la universidad, sus recursos, sus personas, y cómo, sin implicar mayor inversión, sino que más bien desde la reflexión, estas propuestas podrían ser implementadas aprovechando nuestros procesos regulares de formación curricular y extracurricular.

Ojalá para quién lea este trabajo encuentre en este texto un aporte para su propio rol de educador.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

PRIMERA PARTE: LAS RAZONES PARA EDUCAR, ASPECTOS HISTÓRICOS Y PARADIGMAS

I.1.1. Contexto social y las demandas educacionales

El último informe de la Unesco señala la necesidad de replantear los fines de la educación (Unesco, 2015). Se establece que si bien ha habido crecimiento económico, y se ha reducido la pobreza, han aumentado la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión, y la violencia en el interior de las sociedades y entre éstas, así como sobre explotación de recursos naturales, de contaminación, entre otros.

La educación debe ser sensible a estas temáticas y reorientarse. La educación a nivel planetario ha tenido avances en cuanto a varios temas como la universalización de la matrícula en la enseñanza básica, el aumento de la alfabetización, pero también aún persisten estancamientos como el abandono prematuro de la escuela, adolescentes sin acceso a educación básica, adultos insuficientemente alfabetizados, bajo nivel de logros en aptitudes básicas, estancamientos que se puede resumir en dos palabras: inequidades y exclusión (Id).

Paralelamente existen hechos sociales que obligan a repensar en el concepto de ciudadanía ligado a nacionalidad: el proceso de globalización que reclama deberes cívicos en diferentes niveles de convivencia, la crisis del estado de bienestar y la consecuente exclusión de algunos ciudadanos de redes de participación y apoyo, la multiculturalidad de la sociedad actual, el incremento de los procesos migratorios, la necesidad de un desarrollo sostenible, la redefinición femenina al concepto de ciudadanía, que visibiliza las diferencias de acceso entre hombres y mujeres a un conjunto de derechos fundamentales, entre otros temas que impregnan la vida cotidiana de las personas, que afectan su sensibilidad frente al tema de derechos y deberes ciudadanos (Marín, 2010). Estos nuevos y antiguos dilemas sociales, requieren la movilización de recursos, la movilización de conciencias y una formación universitaria preocupada de la alfabetización científica y ética (Martínez, 2006).

Por tanto, la reorientación de la finalidad educativa debiera apuntar a una educación inclusiva y con miras a la creación de modelos de desarrollo sustentable.

Un intento de reorientación de la educación se declaró en el Informe Delors. En este informe se planteaba la necesidad de que la educación superará la finalidad de la dimensión cognitiva en exclusiva. Esto en el reconocimiento de un mundo de un crecimiento tecnológico y un flujo infinito de conocimiento, pero también un mundo con conflictos bélicos, con inequidades. Se planteaba entonces la necesidad de dar paso al aprender a aprender, a la creatividad, al aprender a vivir juntos (Delors, 1996).

Recientemente el último informe de la Unesco (2015) revitaliza los pilares de la educación del informe Delors, pero amplía la mirada hacia una visión humanista de la educación, es decir, una visión que intenta superar la función utilitarista con miras a un desarrollo económico, focalizándose en la necesidad de una educación inclusiva y centrada en el desarrollo sostenible. Así por ejemplo, el pilar de aprender a vivir juntos no debiera quedar encerrado en las interacciones humanas sino que debe contemplar la interacción humana con el ambiente natural.

Se debe superar la idea de que los resultados lo son todo. No se puede orientar la educación a unos determinados aprendizajes, ya que privilegiar un tipo de conocimiento también es representativo de un tipo de poder. Por tanto se debe redefinir la finalidad de la educación tomando en cuenta la diversidad y la pluralidad de conocimiento de las diferentes culturas.

Según este informe (Unesco, 2015), otro factor que hace pensar en la necesidad es el empoderamiento de la ciudadanía la que se activa gracias a la consolidación de las democracias, acrecentándose la demanda de la expresión en asuntos públicos, conllevando un papel más destacado de agentes no estatales, como la sociedad civil.

Frente a esta realidad se plantea que el foco de la discusión ya no se centrará en si el bien es público o privado, ya que la noción de la educación como tal reafirma su dimensión colectiva como tarea social común (responsabilidad compartida y compromiso con la solidaridad). La definición de bien común sólo se puede entender desde la definición que cada contexto realice. El concepto hace hincapié en el proceso participativo. Así pues, la educación como bien común exige un proceso inclusivo de formulación y aplicación de la política pública con la debida responsabilidad (id).

Desde esta definición la Unesco (2015) releva la necesidad de considerar no sólo los resultados de aprendizaje, ampliando la mirada a los procesos educativos, relevando su carácter social y la organización de las oportunidades de aprendizaje como tarea social colectiva.

I.1.2. La Razón para educar no es Neutral

La escuela recibe muchas críticas en la actualidad. Porque es aburrida, por su ineficacia, por centrarse en la eficiencia, o por impedir al sujeto desarrollar sus potencialidades, coartando sus alternativas –embotando a la gente-, como plantearían humanistas radicales como Illich en su libro La Convivencialidad del año 1974 (2012).

Sin embargo, lo que la escuela realiza está determinada por su contexto histórico. Por lo mismo para poder entender realmente a la escuela es necesario revisar la historia de la educación.

En la historia de la educación se entremezclan diferentes visiones del ser humano, de currículum y de evaluación, las visiones obedecen a paradigmas similares o diametralmente distintos, que van configurando teorías sobre la educación y por ende diferentes formas de concebir el proceso educativo.

Respecto a las visiones posibles de ser humano, Bouché (2008) establece tres visiones: la optimista, la pesimista y la realista.

Por una parte, desde una visión pesimista, se pensaba que el hombre debía renunciar a sus instintos para dar paso a la civilización. Esto da paso a una educación represiva y autoritaria, donde la coacción y métodos rigurosos ayudan a enderezar a este hombre.

Por otra parte, la visión optimista tiene su mejor representante en Rousseau (1955). Él critica en su libro "Emilio o de la educación", la forma de educación que se entregaba, erigida bajo el lema "la letra con sangre entra" de la pedagogía negra, cuyo fin último era educar súbditos leales a la imagen del Rey. *El Hombre es bueno y la sociedad lo corrompe*, es uno de sus principales fundamentos ideológicos. Es decir, toda influencia humana es vista como negativa y corrompedora. La naturaleza humana es el valor máximo. En dicha obra Rousseau plantea también la disyuntiva de si educar al hombre o al ciudadano, ya que la educación que critica educa para los demás, no para nosotros mismos, pero cómo se resuelve, si el hombre debe vivir en sociedad. Revela así, una visión fracturada del yo, donde en una parte está el individuo y en otra el ser social (Andrade, 2011)¹. Rousseau Intenta resolver en su libro (xx) esta disyuntiva sugiriendo una educación respetuosa de la naturaleza humana, de tal manera de que esta naturaleza se relativice y sea capaz de vivir respetando las normas de una comunidad. Devienen de ahí visiones pedagógicas permisivas, en la idea de dejar la naturaleza lo más libre posible.

Desde una visión realista, se concibe al hombre sumergido en un mundo de valores y disvalores, que con esfuerzo puede tratar de mejorar o también podría llegar a retroceder. Desde esta

1

https://www.academia.edu/8451820/Espacio_p%C3%BAblico_y_bien_com%C3%BAn_consideraciones_sobre_el_pensamiento_de_Rousseau

visión se critica “el dejar hacer” de Rousseau, dado que la educación debe tener una disciplina encausada a la formación. Así el tutor debe mezclar el rigor con la paciencia.

Post revolución francesa, estas ideas abstractas del hombre son superadas por el estado científico, basado en la búsqueda de verdades y constantes, leyes que regirían la naturaleza. En educación el encargado de aterrizar este paradigma positivista fue Comenius (Torres, 2005 en Ayuste, 2006). Comenius establece un método, que correctamente aplicado permitiría acceder a la pansofía, es decir a todo lo que es cognoscible. El saber tiene un fin de salvación. Contemporáneo a Comenius, Descartes establecería su propio método cuya finalidad era la dominación de la naturaleza (Jaume, 2013).

Comenius en la búsqueda de la verdad y Descartes en el afán de dominar la naturaleza, son ideas positivistas que ejercerán una influencia en la concepción curricular de la escuela pública, presente hasta nuestros días.

La educación pública surge en forma paralela al desarrollo industrial (Cullen, 2013), y la mirada curricular de la época se impregna de esta mirada positivista caracterizada por una idea de neutralidad y por la enseñanza del conocimiento racional, conocimiento considerado inmutable y de poder ilimitado. Esta visión racionalista técnica derivada del paradigma positivista, actualmente se ve reforzada por el discurso de planificación racional del currículum (Lawn y Barton, 1980; Torres 2006 en Ayuste, 2005). La idea esencial detrás de este currículum es que los elementos del mismo pueden ser separados en elementos independientes discretos (diseño, evaluación y desarrollo) y que deben ser formalizables (medibles, verificables), división que se realiza con el fin de aumentar la eficiencia del sistema (Lawn y Barton, 1980).

En el mismo tenor, Ralph Tyler resaltaría la importancia de que el currículum debe ser producto de un proceso técnico. De esta forma se reduce el currículum de contenidos a conductas, donde solo existe lo planificado y lo previsto y los docentes solo debían ocuparse en conseguir tales objetivos, no en cuestionarse su valor y menos aún alterarlos o sustituirlos (Carr y Kemmis, 1988)

Desde esta visión racionalista técnica entonces para lograr ser eficientes, se debe planificar muy bien que unidades aisladas de conducta se pretenden lograr, perdiéndose así el sentido de unidad del proceso de enseñanza y la importancia del mismo. Deriva de la visión racionalista que los problemas que surgen en la práctica son meramente instrumentales, es decir, la idea de que se resolverían aplicando los conocimientos en forma adecuada, reservándose para el rol del profesor sólo la aplicación de las teorías a esta práctica (Id).

El modelo racional del currículum basa sus decisiones en la ciencia, como si las decisiones científicas no poseyeran dilemas, valoraciones, o interpretaciones. Los conflictos sociales que en forma inherente están asociados a la producción del conocimiento son omitidos. Los

modelos de corte conductista conciben los espacios educativos como si estuvieran separados del poder y a su vez el poder separado del conocimiento (Cullen, 2013).

Así la universidad influenciada por esta visión del currículum empieza a formar personas para los distintos puestos del mundo productivo, con parámetros meritocráticos, considerándolo algo natural, sin problematizarlo y cuya ética se desprendía de una formación técnica rigurosa guiada por un criterio ideológico supuestamente imparcial (Torres, 1998). Desde esta visión de la enseñanza basada en objetivos a cumplir, el aprendizaje es la variable y el tiempo la constante, tornándose esperable el éxito de algunos y el fracaso de otros.

Bourdieu (1967 en Sacristán y Pérez, 2007) critica lo que ha sido este currículum racionalista en la universidad. La universidad post revolución francesa es una institución donde se acumula una superabundancia de conocimiento, donde se realiza un ejercicio intelectual, pero no necesariamente para alimentar el espíritu del ser humano. Esta forma de enseñar en la universidad inhibe el pensamiento, ya que exige pensar en lo abstracto, lo general y lo simple.

El positivismo inglés y el racionalismo francés se preocupan de imprimir en la educación lo que saben las clases cultas de una sociedad (Id). La institución educativa cumple en este marco una función de reproducción social, cultural, económica, apoyada por el estado, y con la aparente ayuda de parte de los profesores.

Esta forma de entender la educación respondía a su contexto cultural. El currículo de la escuela a principios del S. XX nació con una preocupación central, el control social. El estado y las agencias privadas (la iglesia, por ejemplo) a cargo de los programas buscaban que el orden, la estabilidad y el imperativo del crecimiento industrial podrían mantenerse a pesar de los cambios sociales. Es decir, intereses conservadores de estabilidad y estratificación social. Así el currículum quedó dominado por el lenguaje de la producción, por el interés de ésta por un funcionamiento económico bien ajustado, y por un conocimiento burocrático de tipo práctico (Apple y King, 1977).

I.1.3. El Currículum Oculto -o todo lo que no se dice en educación

La concepción racionalista técnica llevó a formar la estructura profunda del currículum oculto, donde se aceptó la intención de control social como algo ya establecido (Apple y King, 1977). Es decir, no existe dentro de estas perspectivas, una preocupación por los principios normativos que gobiernan la selección, organización y la distribución de los objetivos y de los contenidos (teorías, principios, hechos, actitudes, normas), ni por los aspectos metodológicos y sus dimensiones ocultas (Torres, 1998).

En esta propuesta racionalista del currículum se precisan muy bien los objetivos y resultados. Pero el currículum es más complejo, contempla, objetivos, destinatario, metodologías, en

influencia interdependiente, es decir, objetivos son importantes según el destinatario, metodologías deben definirse según temario, destinatario y su contexto social, etc. Estos temas no aparecen visibles bajo este modelo (Sacristán, 2007; Torres, 1998).

Como ya se dijo, desde el modelo racioanalista se le da énfasis a la eficiencia, lo cual es de interés para las clases poderosas. Y estos grupos lo definen desde una racionalidad económica. Consecuencia de ello, el conocimiento académico pasa así a ser medido con raseros economicistas, en relación a lo que aporta a la economía y al crecimiento tecnológico. Por lo mismo el status de algunas carreras sobre otras, y de unas disciplinas sobre otras en el currículum. Se les resta importancia a otras asignaturas, incluso por su falta de objetividad (medida con parámetros positivistas), o por su falta de utilidad, como ha sucedido en Chile con las asignaturas relativas a la apreciación o producción artística.

En este discurso eficientista propio del positivismo existe una indiferencia teórica en cuanto a todo lo relativo a proveer a los alumnos de habilidades y conocimiento para lograr una comprensión de la dinámica de los procesos socio políticos (Torres, 1998).

En síntesis, las críticas a esta forma de entender el fenómeno educativo son variadas. La importancia por el producto final y su consecutiva preocupación por estándares de calidad, que no se sabe si han contribuido a mejorar aprendizajes o a mejorar el control, costos y los contenidos de la educación (Lawn y Barton, 1980).

Las omisiones del modelo, también son criticadas. Lo referido a no problematizar lo que se enseña, o cómo se enseña (Id). Una simplificación extrema del currículum racionalista, puesto que es importante el cómo se enseña lo que se ha escogido, dado que nuestra forma de pensar se ve influida por la forma en que enfrentamos el estudio (Id.). Se omite al sujeto y sus interacciones, la formación ética y la evaluación de lo que ocurre en el aula propiamente tal, prescindiendo también de la evaluación de lo no planificado.

Según Huebner (1976), al decidir desde parámetros tecnocráticos, y no preguntarnos por el sujeto que aprende, el sujeto desaparece, se le aliena. El tecnocrático ni siquiera se pregunta por el quién, se asume la existencia de un sujeto estándar. En este mismo sentido en lo metodológico, las interacciones se invisibilizan, por ejemplo, las interacciones profesor y sus estudiantes, las interacciones entre estudiantes, es decir una importante influencia del desarrollo psicológico humano (el grupo social de pertenencia) queda descartado (Marchesi, Palacios y Coll, 1998).

Desde el punto de vista tecnocrático se contribuye a la visión desestructurada del yo, -el hombre virtuoso (valórico) versus el ciudadano (productivo) de Rousseau-, al ver separadamente formación valórica y disciplinar. Pero en realidad el desarrollo de una ciencia, o en realidad de cualquier tipo de conocimiento, ilumina la conducta humana, siempre y cuando

el conocimiento técnico se use reflexivamente para interpretar las propias acciones y la propia historia, en vez de usarse como un instrumento de control (Huebner, 1976).

La formación profesional ha seguido esta lógica. Se piensa que desde una formación profesional rigurosa nos aseguramos la formación ética del sujeto aprendiz, ya que éste debe guiarse por principios deontológicos.

A su vez, la formación ética personal es considerada accesoria. Es así como a veces está presente en el currículum, en otras ocasiones se elimina del currículum sin mayor oposición (como ha sucedido en Chile, por ejemplo).

Vemos dos influencias en esta definición de formación ética, la influencia eficientista propia del racionalismo y la influencia de la visión optimista del ser humano que no requiere ser formado explícitamente en ética, temática que queda relegada al espacio familiar en cuanto a lo personal-social.

En la propuesta tecnológico racionalista no aparece visible el qué, cómo, cuándo y dónde se decide que se debe enseñar, quedando presentadas las finalidades de la educación como algo no problemático y la eficiencia como el eje central.

SEGUNDA PARTE: EL ÉNFASIS EN EL PROCESO EDUCATIVO, EL DESAJUSTE EN LA ORIENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y LAS RENOVACIONES CURRICULARES COMO INTENTO PARA PROVOCAR EL AJUSTE ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EL MUNDO SOCIAL

I.2.1. Sobre los Procesos Educativos en la Universidad

Las finalidades educativas deben definirse, pero también los caminos que se elegirán para llegar a las metas son tanto o más importantes. Las estrategias didácticas deben ayudar al estudiante a contextualizar, descontextualizar y recontextualizar un determinado tema. Los docentes deben elegir con cuidado las situaciones a las que van a exponer a sus estudiantes, entendiendo que no existe una transferencia punto a punto de una situación original de enseñanza a una situación de aprendizaje siguiente, sino que es el individuo quién hace la reflexión, establece vínculos entre los conocimientos que se construyen y su viabilidad potencial en los contextos que se presentan (Jonnaert, 2001). El sujeto hace una adaptación entre sus conocimientos y la representación que hace de la situación que afronta y su contexto.

Es durante el proceso dónde se genera la reflexión del estudiante, y las actividades que se generan en ese proceso son capaces de generar modos de pensamiento reflexivo sobre la naturaleza y experiencia (Dewey en Sacristán y Pérez, 2007).

La experiencia de aprendizaje es envolvente a toda la personalidad del estudiante, se realiza un moldeamiento que va más allá del currículum explícito (Sacristán y Pérez, 2007).

Es así como está en la escuela y centros de formación, el currículum explícito, aquello que se planificó, y aquellos aspectos del currículum y fenómenos educativos que se producen pero que no necesariamente fueron planificados, al que denominamos currículum oculto. Currículum explícito y oculto ejercen igualmente una influencia decisiva en el aprendizaje del estudiante (Sacristán y Pérez, 2007).

En este apartado se busca responder a la pregunta sobre el proceso curricular, es decir, a través de que tecnología se transmitirán los saberes elegidos (Huebner, 1976). Como se enseñará lo que se ha escogido es sumamente importante de definir, ya que como se planteó anteriormente, nuestra forma de razonar se ve influida por la forma en que enfrentamos el estudio (Kliebard, 1977).

Cuando nos preguntamos sobre el proceso debemos contemplar, a quién, cuándo y cómo se transmite (Sacristán y Pérez, 2007).

Sobre el quién, se debe considerar que la acción pedagógica tiene un destinatario con un complejo entorno socio cultural, cuyas características defienden lo que será enseñado. Esto contrasta con la historia del currículum en el cual el *qué* se va a enseñar ha sido respondida sólo

tangencialmente por la evidencia, guiándose más bien por criterios tecnológicos, con un afán de perfeccionar al sujeto, enfocándose en el logro de objetivos, en el control, manteniendo una postura no problemática de las decisiones científicas (Lawn y Barton, 1980). Al contrario, desde una perspectiva constructivista, la propuesta consiste en elegir lo que se va a enseñar alejándose de teorías prescriptivas y acercarse a la deliberación como un aspecto central del desarrollo (Kliebard, 1977). Algunas propuestas concretas corresponden a la reconceptualización humanista que piensa que la reflexión debe pulir a la práctica, basándose como herramienta de enseñanza en la experiencia, y al profesor le cabría un rol de mediador del análisis e investigador del currículum. El método crítico por su parte, dirige esta reflexión del currículum hacia el estudio de su contexto histórico, político y económico (Lawn y Barton, 1980). La unión entre lo que se quiere enseñar a quién y cómo es muy estrecha, por lo mismo la visión constructivista demanda una integración entre contenidos y procesos.

Sobre el cómo se transmite aquello que se desea enseñar, Bain (2011) expuso varios temas a propósito de su estudio con profesores universitarios considerados buenos profesores por sus estudiantes. En forma coincidente con perspectivas constructivistas, estos profesores exponen a sus estudiantes a situaciones reflexivas, incentivan preguntas que los llevan a razonar y actuar sobre aspectos de la vida diaria. Estos profesores consideran situaciones exigentes pero útiles. Las situaciones problemas son una herramienta del currículum que tienden a reflejar la complejidad de la vida social (Lawn y Barton, 1980).

Bain (2005) agrega que estos profesores establecen una relación cercana y abierta, cuentan su propia experiencia acerca del aprendizaje, y animan a sus estudiantes a ser reflexivos.

Cuando se refieren a la evaluación, declaran que lo que buscan es evidencia sobre el desarrollo intelectual y personal que el estudiante haya podido lograr, no sobre formalidades, como la presentación, o la puntualidad. Desestiman todo aquello que no sea evidencia de aprendizaje. Al contrario de lo que hacían otros profesores las calificaciones no eran usadas para encontrar la capacidad, sino para fomentar el desarrollo. Los profesores mostraban de ante mano los parámetros de evaluación, porque así el estudiante era capaz de autorregularse, encontrar sus errores y mejorar (Id.).

Sin ser necesariamente expertos en educación, los buenos profesores de Bain (Id), se guiaban por principios constructivistas del aprendizaje y consecuente a ello, por un tipo de evaluación auténtica.

Sobre el cuándo, las acciones pedagógicas deben ser vistas desde sus diferentes momentos si se pretende estudiarlas. Parcerisa y Giné (2011) indican que la secuencia educativa de la acción pedagógica tiene tres momentos: fase de diseño, fase activa y una fase de revisión. Las fases son todas importantes si se pretende tener una mirada holística de la acción pedagógica, pero

es especialmente importante la fase activa, donde se produce lo imprevisto respecto a la acción pedagógica, y respecto a la interacción profesor y estudiantes.

La fase pre activa o de diseño es en la que educador y educandos planifican su intervención. En esta fase se debe cuidar que la evaluación esté presente en todos los momentos (inicio, desarrollo, y cierre) ya que suministra información para tomar decisiones sobre el proceso. No sólo debe estar al final del proceso, como suele ocurrir tradicionalmente.

En la fase interactiva también se puede hablar de tres momentos: momento inicial, donde se ponen en la situación de aprendizaje, momento de desarrollo, en la que se realizan los aprendizajes, y el momento de cierre, en la que se estructuran y se consolidan los aprendizajes. En el momento inicial es importante considerar que las primeras experiencias condicionan las siguientes, por lo cual se debe considerar aterrizar las expectativas. Esto no siempre es fácil porque de primera requiere tiempo, tiempo que usualmente es escaso en la tarea educativa. En la fase de desarrollo, se van presentando actividades de aprendizaje y evaluación que ayudan a ir construyendo el aprendizaje, en ésta se debe ayudar a los educandos a gestionar sus errores y es importante también la autorregulación que solo será posible si son conocidos previamente los criterios de evaluación, y aún mejor si se construyen en conjunto. El error es, desde la mirada del proceso, una fuente de aprendizaje. Esto en la práctica es difícil de lograr, porque comúnmente es utilizado como fuente de autoridad, pero también es importante detectar los aciertos, para no perder la motivación. El momento de cierre a través de la evaluación sumativa ayuda a entender el progreso hecho por el grupo pero también debe servir para que el estudiante recapitule y pueda ser consciente de su progreso en el aprendizaje.

Claramente la mirada en el proceso es concordante con una visión constructivista del aprendizaje ya que la planificación del mismo se va realizando en virtud de la interacción con los estudiantes y perdería sentido lo planificado si no se va haciendo sintonía con el grupo. La mirada en el proceso concretiza el protagonismo del estudiante en la experiencia de enseñanza aprendizaje.

En lo relativo al modelo basado en competencias, la secuencia debe quedar bien descrita, desde cada nivel, que competencias se pretenden lograr, y como contribuyen a su logro las diferentes actividades curriculares o asignaturas asociadas temporalmente.

Sin embargo, la trayectoria no queda clara en muchas ocasiones, porque los profesores por lo general no parecen tomar en serio la evaluación de los objetivos que se plantean, y sus programas de asignatura no dan cuenta de ello, constituyendo más ejercicios de reflexión que en verdaderas herramientas de planificación. (Eisner 1985 en Parcerisa 2001; Biggs, 2005).

Parcerisa (2007) propone que se formulen objetivos generales, referenciales y de proceso que ayuden a aterrizar los primeros, todo desde una perspectiva de formación integral y no

olvidando una mirada holística que permita estar atentos a resultados esperados como no esperados.

En ese sentido los programas de asignatura deberían constituir herramientas de planificación que expliciten la secuencia pedagógica.

I.2.1. El Desajuste

Frente al fenómeno de la globalización de la economía y de las comunicaciones, la educación retoma un rol protagónico en las agendas públicas de los países a nivel mundial, por el potencial que se le reconoce en el desarrollo económico, tecnológico, y social.

Los cambios en los modelos económicos también han impactado en la definición de la formación universitaria. Se deja atrás la idea del aprendizaje de tareas específicas para entender la tarea de un profesional como múltiple, polivalente, logrando cubrir todo un campo de trabajo. Se suma a lo anterior el cambio de la tarea solitaria y seriada, a la tarea de un profesional capaz de comunicarse y trabajar en equipo (Echeverría, 1993).

Sin embargo, la formación universitaria parece seguir los modelos económicos con retardo (Echeverría, 1993; Manzano, 2011).

Así lo evidencia Echeverría (1993) cuando plantea que la formación universitaria en la época de la producción masiva (fordiana, 1960-1974) no pensó en los cambios que estaban sucediendo en el mundo a nivel económico y tecnológico, y los profesionales que se estaban formando ya estaban siendo eliminados por la nueva revolución tecnológica.

Se plantea la necesidad de repensar los sistemas educativos, y en especial la formación profesional.

Esta descompaginación de la formación puede ser explicada por algunos elementos.

Uno de ellos, ya fue tratado: el currículum racional técnico, el cual no incorpora la reflexión de la teoría en la práctica, y no prepara entonces para afrontar los desafíos de la sociedad contemporánea (González y Espinoza, 1994).

El énfasis en los resultados programados del currículum racional técnico tiene dos consecuencias: Primero, al restarle importancia a aspectos internos como el contenido y procesos académico, y darle preponderancia al tiempo en que se va a pasar la materia como algo inmodificable, a pesar de la variabilidad de aprendizajes que puedan existir dentro de ese tiempo, lo que tiene por consecuencia que la reprobación de algunos sea algo esperable. Aquí se da una descompaginación con el sujeto que aprende. En segundo lugar, la sobre estimación de los objetivos programados le da importancia en la validez interna más que la externa, ya que objetivos y contenidos parecen tener una adecuada relación lógica, pero una escasa posibilidad de que dicha planificación sea sensible a las señales del mundo social. Aquí se explica la descompaginación entre los programas formativos y las necesidades del mundo social. Proceso no atento al sujeto que aprende, programas no sensibles al mundo social: ambos puntos explican la descompaginación entre la universidad y la sociedad.

Las universidades tienen claro este diagnóstico del desajuste, por lo cual han concentrado esfuerzos en renovar la gestión en todas las áreas de su quehacer incluyendo la docencia universitaria.

I.2.3. Renovación Curricular en la Universidad

Dentro de este ámbito, los paradigmas curriculares entran en cuestionamientos, en específico el racional técnico, dado que la forma y fondo de las formaciones universitarias estaban acordes a un modelo de producción industrial seriado y segmentado, que ya no corresponde al modelo productivo actual. Además este tipo de currículum subestima el estatus del individuo dentro de su proceso de aprendizaje, considerándolo una tabula rasa que debe acomodarse a la razón.

El surgimiento de nuevas miradas curriculares, acompañado de una preocupación por definir y evaluar calidad educativa universitaria -proceso necesario en este contexto de globalización económica-, son los temas de discusión académica en la actualidad. Por ejemplo, muchas universidades han optado a nivel mundial, por dar énfasis a la formación profesional y por apegarse a un currículo basado en competencias, cuyo marcado carácter eficientista le ha valido críticas por dejar escaso margen para la emancipación del individuo (Sacristán y Pérez Gómez, 1997 en Cámara y Nardoni, 2010).

Existen algunas similitudes entre el enfoque de competencias y el mastery learning o pedagogía por objetivos de Bloom, quién plantea tres dominios del aprendizaje, el cognitivo, el psicomotor y el afectivo.

Como suele suceder en educación, el aprendizaje por objetivos se desdeñó por su similitud con el conductismo, y porque entraba en contradicción con el constructivismo, así como también por la definición por objetivos muy específicos, ya que se consideraba que producía una segmentación que no se correspondía con la interdependencia de los aprendizajes.

Pero definir los objetivos de un programa, de un nivel de enseñanza, es algo imprescindible. Sin objetivos no se puede planificar y no se puede iniciar ni terminar un proceso de enseñanza. (Perrenoud, 2014).

No es de extrañar entonces que a pesar del avance que significó este planteamiento de Bloom, la educación superior siguió centrándose en la cognición, olvidando los otros dominios (Brockbank y McGill, 2002).

Lo anterior no quiere decir que no sea criticable el planteamiento de Bloom². Pero, para hacer útil el desarrollo teórico en educación las miradas a las teorías curriculares deben ser exhaustivas, sin prejuicios, sin espantapájaros. Declarar objetivos, no nos hace creer más o menos en la idea de la construcción del conocimiento por parte del individuo, por ejemplo.

En tal sentido es necesario analizar diferentes puntos de vista sobre el enfoque basado en competencias, el cual se populariza a partir de la necesidad de igualar los resultados de aprendizajes de diferentes programas de la Unión Europea (Perrenoud, 2014).

Perrenoud (2000 en Parcerisa, 2007) define competencia como la aptitud para enfrentar adecuadamente familia de situaciones siendo importante para enfrentar efectivamente dicha situación una serie de saberes, recursos, habilidades, que se integran o adecúan en caso de que la solución de una situación específica lo amerite.

Lo ubicamos dentro del paradigma constructivista (Perrenoud, 2014; Jonnaert, 2001). Las competencias son aprendizajes contextualizados, porque las situaciones que enfrenta el estudiante le exigen enlazar con otras situaciones conocidas, o proyectos, lo que le ayuda a

² Posibles críticas, el que se centre más en los productos esperados que en los procesos que conducen a lograrlo (Brockbank y Mc Gill, 2002), o que como modelo tecnológico exhibe una neutralidad pretendida, ya que declara posicionarse como una visión ajena a los problemas de valoración, sirviendo a una educación eficaz (Sacristán en Cámara, 2010).

adquirir el sentido del contenido descubierto, así el aprendizaje encuentra su viabilidad fuera del ámbito exclusivo escolar. La competencia no es meramente cognitiva, involucra recursos afectivos, sociales y por supuesto técnicos, todo lo cual es necesario para un aprendizaje en situación.

Tal como el paradigma constructivista, el enfoque por competencias recibe las críticas por subestimar la importancia de la transmisión de saberes culturales en el currículum. Pero el conocimiento no es aprendido sino que es reconstruido por el estudiante, en tal caso enfatizar la transmisión de un emisor a un receptor va perdiendo su importancia. Entender el aprendizaje como una consecuencia lógica del modelo transmisivo asegura el fracaso escolar, ya que no considera a los que no están “predisuestos” a aprender (Perrenoud, 2014).

Desde este punto de vista, los métodos activos (proyectos, aprendizaje basado en problemas) no aseguran necesariamente que se coloque al estudiante en situaciones de confrontamiento con sus propios saberes frente a un nuevo saber. Se hace necesario diseñar situaciones que impliquen la reflexión, y con ello procurar que ocurra el aprendizaje. Conceptualizar situaciones de aprendizaje requiere una didáctica muy bien planificada, rigurosa (Id).

En la misma línea Biggs (2005), plantea la idea del alineamiento constructivo, es decir un ordenamiento de métodos de enseñanza, objetivos o resultados y evaluación dentro de una sintonía, pero no cualquier sintonía, sino una centrada en el cambio conceptual, es decir en la reflexión/transformación que realiza el estudiante con la información que recibe.

Varios autores matizan la definición de currículum basado en competencia con diversas perspectivas.

Tobón (2004) con su enfoque socioformativo, entiende el currículo como nodos problematizadores en los cuales se entreteje el saber popular con los conocimientos de las diversas disciplinas, evitando así la habitual segmentarización del currículum tradicional. Ello posibilita a la persona a autorrealizarse, a entender el aprendizaje de forma contextualizada adquiriendo sentido para quién aprende.

Tobón (Id.) enfatiza en su modelo el logro de resultados (desempeño laboral) más que en los procesos (generación de un pensamiento y práctica reflexiva), reduciendo a nivel de método la idea de estudiante protagonista, toda vez que el proceso de generación de pensamiento crítico, la práctica reflexiva, ética profesional y el aspecto relacional, son cooptadas restándoles su fuerza social transformadora para ponerlas al servicio de un modelo eficientista.

Stone (2005) establece dentro del enfoque por competencias, el modelo de currículo basado en la enseñanza para la comprensión, enfatizando la necesidad de que los alumnos comprendan conceptos claves de las disciplinas, desarrollen disposiciones intelectuales y hábitos mentales

asociados con la investigación, construyan su propia comprensión en lugar de limitarse a absorber conocimiento creado por otros y vean conexiones entre lo que aprenden y su vida cotidiana. Stone da un lugar a los procesos más preponderante que le posiciona en una postura teórica menos conservadora.

Adscrito a este mismo enfoque, Marzano (en Williams, 2006), plantea el arte de enseñar para aprender y comprender. En este modelo, el aula es entendida como un espacio de intercambio sociocultural, que incorpora la variable mediadora del profesor, y el alumno es visto como un protagonista de los efectos reales de la vida en el aula. Lo que este modelo curricular trata de alcanzar es el desarrollo de pensamiento y análisis crítico del estudiante, potenciando la movilización de todas sus posibilidades, saberes, valores y actitudes, priorizando su opción consciente sobre el ejercicio reflexivo de aprender, apropiándose de su proceso, lo que deja entrever la lógica orientada a preservar una práctica democrática en el proceso educativo, de construcción, desconstrucción y reconstrucción permanente de la relación enseñanza-aprendizaje en la relación dinámica profesor-estudiante, donde lo principal es el proceso adquirido, más que un producto centrado en intereses externos a los protagonistas del proceso.

Saliéndonos de los enfoques por competencias, pero dentro del modelo constructivista, otro enfoque con similitudes a los anteriores, es el reflexivo, como indica Brockbank refiriéndose a la enseñanza superior “la realización consciente de una práctica reflexiva permite al profesor aprender de su práctica y, en consecuencia reforzarla potencialmente y aprender sobre ella. La práctica incluye en este caso, la enseñanza propiamente dicha, el estímulo del aprendizaje, la investigación, el estudio, el diseño de la asignatura y la dirección de la misma”. Por ejemplo señala el especialista, reflexionando sobre mis enfoques sobre mi forma de enseñar y de los fines que persigo con la enseñanza, puedo aprender más sobre la eficacia de mis planteamientos, los modelos subyacentes de la enseñanza y el método que utilizo y cómo puede contribuir mi práctica al aprendizaje de los estudiantes. Otro aspecto que plantea como importante de reflexionar sobre la práctica en la enseñanza superior es que al “desarrollar una práctica reflexiva, puedo, como profesor, descubrir, desvelar y articular mi actuación con la visión del aprendizaje que se derive de esa reflexión”. Mediante ese ejercicio profesional, puedo llegar a comprender el procedimiento de la práctica reflexiva. Al entender y conocer el procedimiento, puedo comunicar esa comprensión, modelarla y de ese modo hacerla accesible, como idea y como práctica a los estudiantes”. Por último señala un tercer aspecto importante de desarrollar como actividad docente para favorecer la acción efectiva y de calidad, “hacer accesible a los estudiantes la práctica reflexiva les permite ser más conscientes de sus propios enfoques del aprendizaje y por tanto promover un aprendizaje críticamente reflexivo” (Brockbank y McGill, 2002, p. 88-89).

Una de las críticas al enfoque reflexivo es que se incentiva la reflexión solitaria del estudiante, y que para que realmente se desarrolle un pensamiento crítico del estudiante en los campos

del saber, del yo y el mundo, es necesario la interacción con otros. Sin eso, la crítica transformadora no se concretará. (Id.)

Las propuestas de Stone, Marzano y Brockbank pertenecen al mismo paradigma, el constructivista. Y también se les podría ubicar dentro del socioconstructivismo dado que el sujeto conoce haciendo interactuar sus conocimientos anteriores con el medio en que se desenvuelve (Jonnaert, 2001), es lo que se ha denominado como aprendizaje situado.

Sin embargo, la adscripción a uno u otro currículum en la educación superior no necesariamente se ha traducido en cambios concretos en la forma de enseñar de la universidad (Coraggio, 1996 en Lucarelli, 2000).

Algunos errores que se cometen al intentar implementar cambios curriculares son, actuar más por presiones o tendencias externas asumiendo modelos sin una perspectiva clara de los objetivos de tal decisión, como podría ser, por ejemplo, que responda a la calidad identitaria de cada universidad. Más bien se copian modelos vigentes que se estén apreciando en un momento en la discusión académica universitaria a nivel regional latinoamericano (Id.).

En cuanto al enfoque basado en competencias, si bien existe consenso sobre que da respuesta a las necesidades de la sociedad globalizada -que exigen competencias diversificadas y que los profesionales aprendan a gestionar la complejidad (Legault, 2012 ; Perrenoud, 2014)-, la diversidad semántica sobre competencias ha llevado a equívocos tales como las cometidas por algunos sistemas educativos que han hecho una transposición de programas definidos en términos de conocimientos para reformularlos en torno a competencias, siendo que lo que debiera ocurrir es deducir de un estudio de la vida de la gente, y posteriormente deducir las competencias requeridas, lo que implica entender que es preparar para la vida en cada nivel de enseñanza. Lo mismo para la formación universitaria, siguiendo este modelo se debiera estudiar qué se demanda de las profesiones y posteriormente inferir qué competencias son necesarias.

En suma, no se ha tratado de errores del enfoque en sí mismo, sino más bien de la falta de reflexión al implementarlo, lo que ha llevado a la crítica sin mayor profundización.

Algunas críticas hechas al enfoque, tienen más bien un afán demoledor, e impedirían cualquier tipo de reforma futura. Se plantea un miedo a, atrasarse en saberes por el hecho de detenerse a analizar situaciones problemas, un temor a subordinarse a la economía y que eso conlleve un empobrecimiento del conocimiento y de la cultura, un miedo a perder el control del grupo al trabajar en forma cooperativa tratando de solucionar situaciones problemas.

Para Perrenoud (2014), antes que discutir sobre el enfoque a implementarse se requiere una discusión seria y profunda del currículum a enseñarse dado que hasta el momento los ciclos de

enseñanza no preparan para la vida sino que preparan para los subsiguientes ciclos superiores de enseñanza. Lo que se va enseñar en el currículum es una discusión pendiente ya que se requiere saber para qué situaciones de la vida prepararíamos a los estudiantes y cómo los prepararíamos para enfrentarlas.

I.2.4. Otras Contribuciones al Currículum Universitario

Desde sus diferentes niveles epistemológicos la teoría socio crítica y el desarrollo teórico práctico de la disciplina de la pedagogía social, nos iluminan sobre otras posibilidades desde las cuáles mirar y construir el currículum universitario. A continuación se detallarán estas visiones.

I.2.4.1. El Paradigma Socio Crítico

Las Universidades han estado desarrollando el currículum basado en competencias desde dos paradigmas curriculares: el funcionalismo y el socioconstructivismo. El funcionalismo es cuando la construcción curricular se basa en una secuencia compartimentalizada bajo lo que se conoce como pedagogía por objetivos. Por otro lado, es socioconstructivista cuando la construcción curricular que define la competencia se basa en la interacción de la persona y su contexto. Por otro lado se producen muchas confusiones cuando las dos perspectivas suelen mezclarse en un proyecto educativo basado en competencias: la pedagogía por objetivos y la apuesta socioconstructivista son incompatibles a la hora de materializar el currículum, ya que una entenderá de forma tradicional el currículum, conservadoramente, en donde el profesor es quién imparte el contenido y provoca las transferencias. Por otro lado, la perspectiva socioconstructivista implica cambios profundos a la manera de entender y construir el currículum, dado que se espera que el sujeto construya la competencia a partir de su experiencia y el contexto donde ésta debe ser desarrollada (Ferrada, 2015).

Sin embargo, desde ninguna de las dos perspectivas se da solución a quién define la competencia y cómo se definirá. No se da el espacio para que el sujeto que aprende sea el protagonista. No se resuelve una problemática principal: la participación en el currículum. Desde estas perspectivas curriculares las preguntas sobre qué persona queremos formar y para qué sociedad la definen otros, se acepta que el currículum venga de un poder externo, hegemónico y derivado de intereses ajenos al sujeto que aprende.

Desde un paradigma socio crítico se establecen perspectivas curriculares en las cuáles se pone acento a la participación de los actores. Pero es preciso antes, revisar qué establece este paradigma.

Desde un paradigma socio crítico se plantea la necesidad de resignificar nuestras concepciones sobre la educación, entenderla como un acto eminentemente participativo, y que a la vez debe identificar las situaciones sociales que ayudan o estancan los procesos de enseñanza, interpretación o resignificación que tiene por objetivo la transformación y mejoramiento continuo.

Dentro de la misma perspectiva crítica Giroux (2003) al estudiar la relación entre la escuela y la formación ciudadana, establece que el discurso educativo predominante tiene relación con sustentos de destreza, eficiencia, y control, dejando de lado discursos en relación a las formas democráticas de vida pública, o el examen crítico de la sociedad donde se vive y se trabaja. Giroux habla de los peligros que el uso de ese discurso empresarial puede tener en la educación universitaria, ya que vuelca el discurso de la responsabilidad social y el servicio público al de responsabilidad personal e iniciativa privada.

Giroux dirige su atención a los peligros de los cambios económicos y sociales y cómo esos cambios impactan en la universidad y su desarrollo. Santos Sousa describe las crisis que vive la universidad en: crisis de hegemonía, crisis de legitimidad, y la crisis institucional. La crisis de hegemonía se refiere a las funciones agregadas a la universidad durante el siglo XX, de la producción del conocimiento a la formación de mano de obra calificada. La crisis de legitimidad se refiere a la esperanza cifrada en la universidad para la emancipación de las clases desventajadas, lo que no se pudo cumplir por las restricciones de acceso, dada la jerarquización de saberes especializados, y por las demandas de certificación de competencias. Y la crisis institucional, referida a la presión sobre las finalidades, los valores, entre los criterios del mercado y los criterios de responsabilidad social (en Ramírez-Pardo, 2011).

La universidad tiene una función social, sin embargo los criterios de mercado están muy arraigados en la sociedad, y la universidad se ve obligada a funcionar desde la aplicación de indicadores como pruebas estandarizadas que miden logros de la formación que se basan en sistemas de aseguramiento de la calidad, se establecen rankings que promueven la competencia entre instituciones, pruebas de selección que excluyen a los que han tenido menos oportunidades socio culturales.

Frente a esta condición en la que la Universidad se ve tensionada en cuanto a su funcionamiento autónomo, Derrida (2002 en Ramírez Pardo, 2011) plantea que la Universidad debiera tener un compromiso irrestricto con la verdad y funcionar sin condición. Así su carta de navegación es definida por sus propios principios y misión. Esta es la propuesta de la teoría social crítica para la universidad.

Esta forma de entender la teoría crítica aplicable a la universidad y al quehacer del maestro se orienta a la emancipación del ser humano a partir del entendimiento de las condiciones sociales, del papel activo y consciente que asume el sujeto en su forma de vida, al permitirle reconocer sus condiciones y contradicciones. Y esta reflexión es conducente a una transformación tanto cognoscitiva como práctica, práctica en la que se debiera contemplar la participación y presencia de múltiples discursos, el reconocimiento de diversas interpretaciones de la realidad socio política para que los juicios puedan ser sometidos a la argumentación crítica (id).

Una perspectiva curricular con base en el paradigma socio crítico es la perspectiva comunicativa del currículum. Esta perspectiva implica el reconocimiento de saberes experienciales y sistematizados, lo cuáles se encuentran en un diálogo sin jerarquía el uno sobre el otro, para decidir consensualmente la competencia que se definirá, lo que permite comprometer a los participantes (Ferrada, 2015).

Desde esta perspectiva, la construcción de los que se va a enseñar en una formación profesional no es un tema de expertise, sino de encuentro entre expertos con el medio sociocultural donde se desarrolla el trabajo profesional. Del mismo modo la innovación curricular debiera hacerse con los actores involucrados y desde el territorio en donde se dirige el cambio (Id).

En síntesis desde esta concepción intersubjetiva la definición de competencias debiera darse en un diálogo, con actores situados en un contexto y territorio, debiendo incluir saberes teóricos y prácticos, y la relación de la persona consigo misma, y otros afines, dado que ello proporciona más oportunidades de aprendizajes, produciéndose desde la propia experiencia de los participantes en este proceso.

I.2.4.2. La contribución de la Pedagogía Social

Concordante a esta visión la disciplina de la pedagogía social, desde sus diferentes vertientes teóricas (Rodríguez, 2006; Trilla (coord), 2001), ve el fenómeno educativo como una bidireccionalidad entre individuo y sociedad, en su proceso y resultado. Desde esta pedagogía somos capaces de reconocernos como individuos al mirarnos en el espejo que ofrecen los otros. Para Natorp (en Rodríguez, 2006), la educación es el proceso de apropiación de esa sociedad.

Rodríguez apoyándose en los conceptos de Natorp Y Nöhl describe algunos principios de la pedagogía social: coexistencia, ámbito, solidaridad, sociabilidad y socialización, cohesión y diversidad. Coexistencia entendida como la relación entre dos personas, donde no se advierte cosificación de uno u otro en la relación, y por consiguiente claros del dinamismo que la caracteriza, y que pueden haber relaciones caracterizadas por la asimetría de poder, como la

de un padre y un hijo, pero se entiende desde un poder político, en donde cada uno cumple un rol, y no desde un poder despótico donde se exige más allá de las funciones que caracterizan el rol en la relación. Las relaciones se dan dentro de un ámbito y construyen un ámbito, es decir el ámbito de relaciones se da por lo que se comparte, lo que une a un grupo cultural por ejemplo, es un determinado bien común. Se precisa que los miembros del grupo compartan ese bien común, que lo conozcan y que actúen en coherencia a ese ámbito de relaciones, teniendo en cuenta que nuestras acciones y actitudes se construyen en ámbitos de diferentes niveles. Desde el entendimiento de la coexistencia como una relación en donde el ser humano no puede ser cosificado se despliega una idea de solidaridad desde el compartir: un compartir que le da sentido a mí poseer, debo dar para no dejar estéril mi posesión, debo ser solidario. Hay una trascendencia en este entendimiento de solidaridad, en donde no doy lo que tengo por un valor de justicia al otro que tiene menos, sino como una necesidad propia, ya que al beneficiar a otros me perfecciono en lo que soy, aprendo a ser. Sociabilidad y socialización son dos aspectos contrapuestos pero complementarios. La sociabilidad se refiere a la manifestación de un ser humano en su sociedad con miras a desarrollarse bien en los ámbitos que le tocan desenvolverse y socialización al influjo externo recibido por un individuo desde una acción educativa. Es decir, no sólo es necesario un despliegue personal y una adaptación al medio social, sino que se requiere la mediación del entorno social para que la persona pueda llegar a desarrollar. En la sociabilidad y la socialización se aprende a ser. La cohesión y diversidad se refieren a que sólo se logrará la cohesión en el reconocimiento de la diversidad, no se educa a todos por igual, se debe educar considerando las peculiaridades de cada actor social y su entorno. Esa integración implica acciones inteligentes que consideren como lograr dicha integración a pesar de las diferencias, considerando y siendo respetuoso con las mismas. Implica un aprender a hacer.

Para la pedagogía social nunca se han escindido los conceptos de educación, sociedad y moralidad. Dichos términos están dentro de una relación dialéctica y orientada a la transformación social e individual (Rodríguez, 2006). La pedagogía social se contrapone a una pedagogía individual abstracta y considera que se educa no a un individuo, sino a un individuo en comunidad.

La pedagogía social nos indica algo olvidado en cuanto a la formación profesional, y probablemente olvidado por lo arraigado del racionalismo técnico: no se educa para crear habilidades técnicas, estas no se despliegan en la nada, se despliegan en un contexto y ese contexto es comunitario, sea como sea, ya sea que se desarrolla en un laboratorio inclusive, es un saber que se espera llegue a otros, ya que debe responder a sus demandas, intereses o necesidades (Úcar, 2014). Por lo tanto, al formar en habilidades o competencias se deben considerar dos dimensiones (Ducci, 1997 en Castillo y Cabrerizo 2010), que el nuevo aprendizaje permita ser eficiente, pero que también sea realizado dentro de un patrón conductual ético.

Un aspecto práctico a considerar al implementar un enfoque o hacer una combinación de enfoques, dependiendo de la universidad, de sus características y, o, necesidades, es resguardar que no se hagan implementaciones que puedan ser contradictorias entre sí, porque lo pluriparadigmático puede llevarnos a realizar acciones pedagógicas que sean contradictorias (Jonnaert, 2001). Por ejemplo, la pedagogía centrada en objetivos, pertenece al paradigma conductista y no es posible hacerlo coexistir con un enfoque reflexivo o basado en competencias, porque parten de concepciones ontológicas opuestas, una donde el individuo es pasivo y otro dónde se le concibe como activo frente a su proceso de aprendizaje. Se entiende desde ahí cualquier acción pedagógica en forma distinta. Un ejemplo de esta coexistencia pluriparadigmática es el término de transferencia que es parte del vocabulario de una arraigada cultura escolar. Sin embargo, desde sus orígenes, transferencia surge dentro de la teoría de Thorndike, en cuanto a que, la similitud de las tareas haría que los comportamientos/conocimientos aprendidos se transfieran de una situación a otra con relativa simplicidad. Sin embargo, desde el constructivismo tal isomorfismo de las situaciones se cuestiona, pues no se trata solo de aspectos técnicos que se procuran en situaciones similares, sino que el aprendizaje es situado, es decir, se demuestra en situaciones que son particulares y que el individuo contextualiza y recontextualiza, es decir reflexiona en cuanto a su viabilidad en cada caso, por lo cual la idea del isomorfismo pierde frente a la idea de la contextualización de la situación por parte del estudiante. Por tanto, no se puede usar el término transferencia en un modelo pedagógico basado en competencias.

En cuanto a qué enfoques y paradigma se usarán para justificar las acciones pedagógicas se debe ser exhaustivo y claro.

I.2.5. Sobre la Gestión y Concepto de la Calidad Educativa en la Educación Superior

El acceso a la educación superior, y con ello a la información, al conocimiento, y a la capacidad para participar en el proceso de producción y aplicación, se han convertido en condiciones de ciudadanía y de integración, bases para una sociedad que quiere sostener su democracia.

Dinamizar y actualizar la educación superior son necesidades reconocidas a nivel mundial (Coraggio, 2002).

Hacer la evaluación de la educación superior requiere salir de los intereses corporativos internos e integrar la mirada de problemáticas más amplias del desarrollo nacional y regional. El análisis debe incluir el papel que cumple la universidad en el proceso de desarrollo de sus contextos. Integrar este tema permitiría disminuir la descompaginación universidad-mundo social.

La revisión de la calidad educativa de la educación superior se inicia por la preocupación que se generó debido a una creciente masificación durante los años 70. En los 90 la tendencia a la masificación continuó, acompañado de la acelerada incorporación de la mujer (Vries, 2005). Este crecimiento, lejos de ser planificado fue -“desenfrenado, no planeado y a menudo caótico”-, (Banco Mundial/Unesco: pp. 27 en Coraggio, 2002).

La masificación conlleva la diversidad de condiciones de entrada. Diferentes condiciones económicas, culturales, de experiencias, que desafía aún más a la docencia universitaria (Biggs, 2005).

La preocupación por la calidad se extendió rápidamente alrededor del mundo, adoptándose políticas al respecto.

Estos cambios en la educación superior se dan en forma concomitante a cambios de escenarios de gran relevancia para el mundo social que obligan a la educación superior a repensarse:

La globalización cambia a la empresa y cambia a la educación. Esto se vuelve una necesidad aún más importante en Latinoamérica y Chile, dónde revitalizar el campo productivo es una tarea pendiente.

Otro factor de cambio, es la sociedad del conocimiento. Esto significa que ya no se debe preparar a individuos para ser mano de obra sino que lo que se demanda es cerebro de obra (Ramos, 1998), profesionales con capacidades adecuadas para enfrentar y resolver situaciones nuevas en un entorno rápidamente cambiante (Municio, 2005). Frente a este imperativo las nuevas teorías curriculares insisten en la formación del individuo capaz de definir sus propios

objetivos de aprendizaje, y de cuestionar los paradigmas y de discutir el saber recibido. Imperativo aún no atendido por lo que se evidencia en algunas investigaciones (Giné, 2007).

Se trasmuta el rol de la educación superior, desde una formación académica selectiva a una formación de profesionales, técnicos e investigadores. Sin embargo las universidades no han logrado crear las condiciones necesarias para absorber el nivel de especialización requerido en los últimos años producto del desarrollo tecnológico, estando por debajo de los estándares de calidad (González & Espinoza, 1994).

Por otro lado, la creciente internacionalización de los mercados laborales hace necesario que la formación profesional se planifique pensando en facilitar la movilidad estudiantil. Por eso el tema de las acreditaciones de programas es una preocupación mundial.

En los siguientes párrafos se intentará exponer la historia de la gestión de la calidad, que se está entendiendo por dicho concepto y los problemas que se han ido generando en el proceso.

Los primeros estudios de calidad se realizaron en el mundo empresarial debido a un gran aumento de bienes y servicios producidos. Así estos estudios sirvieron para evaluar la calidad de los productos.

En educación los estudios sobre calidad comienzan en los años 60, donde se comienza a estudiar la igualdad de oportunidades (Romero, 2008).

Luego la calidad se vuelve un elemento de marketing necesario como forma publicitaria.

Un gran desarrollo se dio en Japón, posterior a la segunda guerra mundial, tiempo en el que se desarrolla un completo sistema integral de gestión.

A partir de los 70 se produce un nuevo auge en E.E.U.U y el nacimiento de varias asociaciones cuyo fin son la promoción de la calidad.

En educación algunas definiciones del concepto calidad son definidas por Rodríguez (2005) como extrínsecas dado que reseñan más bien a la administración de los programas formativos, más que a los aprendizajes o progresos de cada estudiante. Así existe referencia a la eficiencia y eficacia, a la adecuación al mercado laboral, a la innovación organizativa, a la satisfacción del usuario, a la calidad como excepción, lo que tiene relación con la fama de una institución, pero también con el logro de altos estándares, o bien con la consideración de ciertos estándares mínimos o pre establecidos.

Según el mismo autor, no se señalan en las definiciones de calidad el progreso curricular del estudiante y su fortalecimiento como agente activo del proceso educativo. Sobre esto último el debate está pendiente, ya que a pesar de ser un tema de permanente discusión entre los mismos académicos y sus estudiantes, aún no se consideran aspectos cualitativos en la evaluación de la calidad como la atribución de poder a los estudiantes, o tomar en cuenta la opinión de los estudiantes, incluso cuando ya está incorporado al mundo laboral.

En 1988 se crea la Fundación Europea de Gestión de la Calidad (EFQM), constituyéndose en el modelo europeo de gestión de la calidad. Se trata de un tipo de evaluación interna. El modelo es una herramienta de gestión que busca facilitar la introducción de medidas de mejora. Su implementación suele responder al deseo de ofrecer una imagen de organización de calidad.

El modelo considera como elementos claves la planificación y la gestión -del personal, de los recursos y los procesos- para llegar a lograr las metas.

En específico los principios que encierra este modelo son: la orientación al usuario, es decir, no sólo se debe trabajar en pro de un buen producto, sino que sea adecuado a las necesidades del comprador; relaciones de colaboración, de alianzas –poco explotado en las entidades educativas-; desarrollo, implicación y reconocimiento de las personas, procurando que tanto en las relaciones internas y externas haya especial atención a las necesidades de las personas, desarrollando una ética profesional de la manera que los resultados educativos sean los mejores posibles, en donde es clave el trabajo en equipo; mejora continua e innovación; liderazgo y coherencia con los objetivos; ética y responsabilidad social; orientación a los resultados y gestión por procesos y hechos, esto último referido a contar con evidencia de la eficiencia del proceso de trabajo, la necesidades de los usuarios e introducción de innovaciones orientadas a prestar servicios cada vez mejores. En este modelo la autoevaluación es el punto de partida, lo que debe considerarse como un instrumento de mejora continua (Romero, 2008), aportando frente a la evaluación tradicional apoyada en resultados, la mejora a largo plazo en conexión con los conceptos de visión, misión, y planificación estratégica de cada organización.

Según Romero (2008) la evaluación de la educación superior suele identificarse con aspectos como, el logro de los objetivos relacionados con el desarrollo intelectual y personal de los miembros de la comunidad educativa, capacidad de gestión del sistema y la capacidad para adquirir los recursos para lograr los fines.

Si tomamos en cuenta que la función de la evaluación es permitir al sistema educativo corregir y mejorar su operar y, por otro lado, la dificultad para contar con información pertinente, en el sentido de que los sistemas escapan a los controles de los usuarios, pudiendo funcionar por mucho tiempo desvinculados de sus finalidades básicas y de las necesidades sociales (Romero, 2008; Coraggio, 2002), se puede concluir que mientras no contemos con indicadores, de la

naturaleza que sean los datos, la universidad continuará el mismo camino trazado en la antigüedad y por lo tanto desajustada a la nueva sociedad del conocimiento.

Así que guste o no, la evaluación de la calidad debe discutirse, adoptarse alguna definición, y consecuentemente optarse por algún instrumento de evaluación coherente.

Sobre la calidad de la docencia, haciendo eco de las nuevas necesidades de formación universitaria algunas investigaciones versan acerca de desarrollos de nuevas técnicas de enseñanza alrededor de nuevos objetivos de la educación superior, como es centrarse en la formación integral del estudiante (Benito y Cruz, 2005).

Algunas han sido más específicas y han profundizado en las acciones pedagógicas. Bain (2011), como ya se mencionó, concluye que los profesores considerados buenos se guían por principios constructivistas del aprendizaje humano. Otra investigación realizada en Chile, obtiene resultados muy similares a los obtenidos por Bain. En dicho estudio se entrevistó a profesores considerados excelentes por sus estudiantes, profesores pertenecientes a dos universidades del norte de Chile (Dávila et al, 2013). Los profesores construían su discurso en torno a premisas de la teoría constructivista del aprendizaje, sin necesariamente pertenecer al campo educativo.

Estos profesores de Chile agregan una temática interesante: no están claros de la influencia que ejercen desde su docencia al mundo social. Y es que como plantea Perrenoud (2014), es improductivo fijarnos sólo en la acción pedagógica si no estamos participando activamente de la renovación curricular en el intento de que la formación profesional esté en sintonía y siendo un agente de desarrollo del mundo social.

Existen algunos problemas que han obstaculizado implementar transformaciones en la educación superior. Algunos de esos obstáculos se detallan a continuación:

Políticas hacia la educación superior que giran alrededor de volverla eficiente, pero no acompañándose necesariamente de políticas de financiamiento que permitan sostener cambios, o los costos actuales de la investigación (Coraggio, 2002; Kehm, 2011).

No hay datos muy concluyentes respecto a qué área de la educación superior invertir más. No hay bases suficientes para realizar comparaciones finas, ni para fundamentar decisiones inteligentes a nivel micro o meso organizativo (Coraggio, 2002).

Otro punto crítico es el nivel precario de los niveles educativos anteriores, que no alcanza a compensarse en el nivel de educación superior.

Subsiste la idea de tener criterios comunes que permitan asignar recursos escasos entre proyectos institucionales y programas. Esto acompañado de la falta de evidencia de puntos críticos de inversión, hacen que los sistemas universitarios sean más ideológicos que científicos en su fundamentación, volviéndose opinables antes que decidibles. (Id.)

La universidad actualmente debiera responder al desafío de calidad, aunque en sí mismo el concepto no está suficientemente aclarado a nivel teórico.

Programas formativos caducos, y no orientados a la innovación (Municio, 2005).

La satisfacción al usuario, como lo sostienen los modelos de gestión modernos, está lejos de ser la orientación de las universidades. Profesores y universidades ancladas en modelos antiguos y los directivos centrados en disminuir costos. Aunque si revisamos investigaciones antes mencionadas (Bain, 2011; Dávila, 2013) los profesores bien considerados por sus estudiantes si lideran nuevas perspectivas de enseñanza. Faltaría entonces que ellos funcionaran como catalizadores en sus respectivas Facultades.

Las investigaciones son muy costosas y hacen muy difícil que la universidad sea puntera en esa área.

La competitividad no es un valor aceptado en la universidad. Las comparaciones a través de rankings tampoco, así como ninguna evaluación externa. Esto se podría ver como una consecuencia de la mantención de una estabilidad burocrática y la permanencia de los presupuestos públicos.

La internacionalización ha retrocedido a una dependencia estatal y provinciana. En varios casos se produce una defensa desesperada de ideas culturales y lingüísticas locales, frente a la apertura de la globalización.

Las universidades hoy están dominadas por intereses gremiales, gremios hoy representados por partidos políticos (Coraggio, 2002).

Una tendencia a contar con mayor personal administrativo y menos académicos es una señal de que la universidad esta solo buscando abaratar costos a través de recursos didácticos estandarizados. Claramente en contra de un proceso de enseñanza centrado en las características de los estudiantes (Vries, 2005).

Es un gran desafío avanzar en la calidad educativa de la educación superior y hasta el momento las mejoras no son visibles (Municio, 2005). Cabe preguntarse si la política de los países ha estado apoyando este factor clave de desarrollo como son las universidades.

TERCERA PARTE: CIUDADANÍA: ASPECTOS HISTÓRICOS, VISIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS.

I.3.1. Aspectos Históricos de Ciudadanía

El concepto de ciudadanía se urde en la dialéctica de lo externo/interno, en aproximación a los semejantes y distanciamiento de los que no lo son; el ciudadano romano se sabe defendido por unas leyes, a las que no pueden acogerse los bárbaros.

Ciudadanía entonces parte de una relación política, como vínculo entre un ciudadano y una comunidad política, parte de una doble raíz -la griega y la romana- que a su vez origina dos tradiciones, la republicana, según la cual los hombres buscan conjuntamente su bien; y la liberal, que considera la política como un medio para poder realizar en la vida privada los propios ideales de felicidad. Estas dos tradiciones se alinean en dos modelos de democracia con rótulos diferentes, la democracia participativa de los republicanos y la democracia representativa de los liberales.

La democracia representativa se gesta en Atenas, donde se define el ciudadano como aquel que se ocupa de las cuestiones públicas y que sabe que la deliberación es el medio más adecuado para tratarlas. Desde este punto de vista una vida digna corresponde al de una persona que participa activamente en la construcción de un mundo más justo, y por tanto, quién se recluye en sus asuntos privados, acaba no sólo perdiendo la ciudadanía real, sino también su humanidad (Cortina, 2009).

Principalmente esta definición ateniense se desarrolla a partir del liderazgo de Pericles. Se desarrolla entonces la idea de participación radical, en donde se suprimen los poderes legislativo, ejecutivo, y judicial, y una asamblea es la que toma decisiones en cuanto a estos tres poderes. Un problema que surge en este planteamiento es la preparación de los ciudadanos para ejercer dichos poderes. Otro inconveniente que surge en este sistema, es que aún continuaban excluidos, mujeres y esclavos (Horrach, 2009).

Aristóteles, otro importante líder del gobierno ateniense, plantea que la forma suprema de sociedad debe ser autosuficiente e independiente, por lo que no puede ser ni la familia, ni la etnia, sino que la constituye la polis. De ahí que ser un hombre en plenitud exija participar activamente en los asuntos de la polis.

Un medio indispensable para la participación es la educación, porque para ser ciudadano se aprende: la educación cívica será una clave ineludible de la ciudadanía griega y de la republicana.

Sin embargo, el ciudadano ateniense no participaba masivamente de la cosa pública. Eso, tan habitual entonces y en la actualidad, sucedía porque ellos veían pocas posibilidades de llevar adelante sus propuestas.

Por tanto, un asunto importante es no sólo caracterizar al ciudadano por su participación en asuntos públicos, sino por procurar las condiciones para que esa participación sea significativa.

Por su parte el advenimiento del imperio romano, por su complejidad hizo inviable la participación directa de los asuntos públicos. Se abre paso entonces el concepto de ciudadano en tanto estatuto jurídico, en el cual no hay tanto una exigencia de implicación política ni responsabilidades, sino una base para reclamar derechos (Cortina, 2009). El imperio determinaba distintos grados de ciudadanía, en el cual las personas de los pueblos conquistados y los esclavos podían acceder. Los derechos que se adquirieron fueron por ejemplo, el de casarse o comerciar entre ciudadanos, votar, y algunos deberes como pagar impuestos y hacer el servicio militar. Uno de las leyes más importantes en cuanto a la ciudadanía romana, fue el decreto antoniniano de Caracalla, que extiende el concepto de ciudadanía más allá de Roma, y que abarcaba los límites del imperio, ampliándose así el concepto de ciudadano romano al de ciudadano cosmopolita. Se consigue así integrar el derecho internacional y así al estar al alcance de todos, superar todo argumento elitista en torno a ciudadanía. Se integra así la idea de los estoicos, de ciudadanía cosmopolita, donde se pretenden que convivan derechos civiles y universales, sin entrar en conflictos de fidelidad por el territorio de origen, sino que se forman círculos concéntricos de pertenencia (que se piensa son de autoría de Cicerón), que rodearían la identidad del yo. Uno de los que se considera padre del estoicismo es el emperador romano, Marco Aurelio (Horrach, 2009).

La caída del imperio romano, y la poderosa influencia del cristianismo, hacen abandonar la idea de ciudadanía, y se corresponde con el olvido de la idea de democracia, ya que formas de organización menos igualitarios se abrieron paso. Y esto se sustenta en ideas religiosas como la de San Agustín (s. IV-V), donde se decía que el deber del hombre no era ser ciudadano, sino rezar, donde se relativiza su vínculo con los demás hombres y se fomenta el fortalecer su unión con la divinidad ya que entre los hombres sólo encontraría maldad. Santo Tomás, ampliaría un poco más esta noción, expresando que las relaciones entre los hombres serían una expresión de la voluntad divina (Horrach, 2009).

El actual concepto de ciudadanía si bien hunde sus orígenes en raíces griegas y latinas, el concepto actual de ciudadano proviene de la revolución francesa, inglesa y americana. Dentro de esa configuración, estado, se refiere a una forma de ordenamiento político, propio de la modernidad, que se extendió desde Europa -a partir del s. XII y s. XVIII y XIX-, a todo el mundo civilizado. La característica principal del estado moderno es la centralización del poder, como plantea Weber, donde el estado ejerce el monopolio de la violencia legítima, superando el policentrismo del poder y concentrándolo en una instancia en parte unitaria y exclusiva. El

estado ejerce así soberanía, que tiene por caracteres, la unidad de mandato, la territorialidad, y la soberanía ejercida a través de técnicos. El estado garantiza, la paz, la seguridad, la voluntad general (libertad civil de Rousseau), y la libertad externa. Estas garantías alumbran el nacimiento del estado de derecho de tradición liberal, que alcanza sus objetivos a través del imperio de la ley (Cortina, 2009).

Desde este concepto moderno de estado se configura la idea del ciudadano con status legal, es decir, una ciudadanía que es básicamente una función de virtudes cívicas. Pero ciudadanía no puede ser entendido sin analizar su contexto histórico y estructural, lo que se intentará a partir de las diferentes nociones de ciudadanía que se revisan a continuación.

I.3.2. Tipos de ciudadanía

En el estado moderno son los ciudadanos quienes ejercen la nacionalidad del país, es decir, el estatus legal por el que una persona pertenece al estado. La ciudadanía, en tanto status legal, proporciona beneficios. Desde esa definición no se compromete el ciudadano a participar en la cuestión pública. Una relación legal con el estado sólo le exige al ciudadano cumplir con sus deberes legales.

Es importante aclarar el concepto de nacionalidad. Quienes comparten una nacionalidad, son quienes comparten un vínculo en cuanto a costumbres, lengua, paisaje. Ni la coacción, ni los argumentos naturalistas, son capaces de generar sentimientos de nacionalidad. La nacionalidad que genera adhesión son las que un grupo acepta libremente y aceptan porque se sienten unidos por una historia en común. La nacionalidad no se refiere al estatus legal de quién goza de pasaporte, ni tampoco al nacionalismo como ideología política, sino al sentimiento de compartir unas tradiciones. Con esto se da origen a una ciudadanía política, pero que no es suficiente para sentirse parte si no se complementa con otras ideas de ciudadanía. (Cortina, 2009)

Marshall plantea la idea de la ciudadanía social. Y lo señala como un camino que se ha venido tejiendo desde ganar derechos civiles en el s. XVIII, derechos políticos en el s. XIX, y derechos sociales en el s. XX. Los derechos sociales serían los más controversiales dado que se plantean como necesarios para que las personas tengan una vida plena, bienestar que obtiene más directamente del sistema educativo y los servicios sociales (Torres, 2005; Cortina, 2009). Que una persona sienta que sus necesidades son satisfechas por el hecho de vivir en una comunidad es esencial para que se sienta parte de la misma. En parte por Marshall, y otros como Bismarck, basándose en políticas económicas de la Asociación para la Política Social, sientan las bases del estado de Bienestar. Nacen como estrategias políticas más que por una exigencia ética. Con estas políticas se contrarresta el socialismo y así se mantiene el sistema capitalista.

La sociedad del bienestar recibe críticas desde la dimensión moral del problema. Se plantea que la solidaridad es un valor loable, pero no institucionalizable (Cortina, 2009).

Por otro lado, los liberales acérrimos, plantean que el paternalismo ahoga la creatividad del ciudadano volviéndolo a una mediocridad gris; que el estado y la sociedad civil deben separarse y que el estado permanezca neutral garante del libre juego económico.

Con todo, se rescata la idea de Marshall, de que sin un contexto de necesidades satisfechas, es difícil pensar en un ciudadano participativo, o adherido a un sentimiento de comunidad.

Buscando responder a la crítica hecha a Marshall sobre el status pasivo en que se deja al ciudadano desde su concepción de ciudadanía social, se plantea la idea de la ciudadanía económica, a través de la cual se transita desde los derechos a las responsabilidades. Así el ciudadano, contrario a un súbdito no es un afectado de las decisiones políticas, sino que participa activamente en la toma de decisiones. Desde esa óptica se piensa también en una nueva forma de concebir la empresa, menos jerárquica, más centrada en su responsabilidad y balance social, donde la ganancia no se mida solo por el dinero obtenido, sino por la satisfacción a la sociedad a la que sirve. Dentro de los obstáculos que se presentan para la consecución de la ciudadanía económica es la cesantía o la precarización del trabajo. Las empresas debieran entender que su eficiencia no solo es sólo productiva, sino también social (Cortina, 2009).

Pero el ser humano, antes que ser una persona con deberes, derechos o ser alguien productivo para la sociedad, es un ser que pertenece a una sociedad civil, lo que es esencial para su socialización y para el desarrollo de su vida. La participación de la sociedad civil puede ser entendida desde dos puntos de vista: desde el neoliberal, que desea potenciar la sociedad civil solo para restarle poder al estado; el otro punto de vista es el de los filósofos comunitaristas, que reciben el nombre de teóricos de la sociedad civil, quienes plantean que aprender civilidad (para construir una sociedad sana) no se obtiene, ni de lo que obtienen del mercado, ni de la política, sino de su participación en la sociedad civil. Sin embargo, ello es discutible ya que no todas las organizaciones de la sociedad civil, necesariamente, enseñan civilidad. Si es común que en todas las asociaciones civiles se encuentra un potencial ético universalizador, que responde –tanto desde el cristianismo hasta el marxismo- a un impulso ético que ayudaría a traspasar los límites individuales y transitar a la ciudadanía cosmopolita.

I.3.3. Visiones Teóricas de Ciudadanía

La ciudadanía de la ilustración está integrada por tres visiones principalmente: Kantiana, Heggeliana y Marxista.

Hegel parte de una noción histórico cultural, en donde cada ciudadano es reconocido como tal, en igualdad de derechos y responsabilidades, pero también es necesaria la realización del reconocimiento de la apropiación igualitaria de la riqueza, el poder y la información (Cullen, 2013). Así la escuela no sólo está para reconocer el orden social dado, sino que su labor es liberar al espíritu de sus alienaciones para apropiarse de la certeza de sí mismo. Hegel llamó a esto Bildung o proceso de formación histórica de la conciencia social. Sin formación (educación), la moral social es contradictoria, autoritaria y, en última instancia, meramente destinal para cada individuo. El proceso formativo, Bildung, es un mundo de lucha por la hegemonía: lograr significar y dirigir el proceso, disciplinando a los sujetos autónomamente, es decir, por consenso.

Kant, por otro lado, sostiene la hipótesis de que los procesos de socialización, especialmente los relacionados con el pensamiento cognitivo, tienen lugar en estructuras que son anteriores al proceso de culturización (Torres, 2005). Por tanto, existe el bien y el mal dentro del sujeto, lo que podía favorecer o ser un obstáculo para la ciudadanía educada. En este seno se instala la idea del sujeto moral (Cullen, 2013). Sin embargo, en la práctica esta ciudadanía “moralizada” se deslizó fácilmente hacia una concepción meramente jurídica, sin considerar que hasta ahora el problema más grave es la distancia entre tener esos derechos y su realización efectiva. Y en ese sentido, la educación pública se convirtió en una educación segmentada e instrumentalizada por los intereses más fuertes de la sociedad de mercado (Cullen, 2013). Desde ese punto de vista la ciudadanía se transformó en una educación cívica y de la pertenencia a la historia de un grupo en un territorio, es decir, dentro de un moderno estado nacional. La ciudadanía se refugió en el cumplimiento de ciertos deberes cívicos, en la formación de un sentimiento patriótico y en la idea de aportar para la riqueza de las naciones. Separación de ética y poder no sirvió para crear una postura crítica, sino más bien para educar seres adaptados al orden social vigente, y funcionales a los poderes hegemónicos. Esta visión legitimó una separación entre la esfera privada y la pública.

En tercer lugar Marx, parte sus postulados sobre filosofía política tomando como punto central de análisis la sociedad burguesa de la época, desde sus presupuestos políticos, ideológicos, y filosóficos. Crítica la realidad material de la misma, en donde pretende encontrar el fundamento de todo actuar. La crítica es a la estructura de la sociedad. Las ideas esenciales marxianas, es que para comprender y transformar una sociedad no se puede partir de los que los seres humanos dicen, sino que de sus actuaciones. Y justamente lo que hace el capitalismo es presentar la actuación y creación del hombre como espacio separado de su materialidad. Así se habla de justicia, libertad, derechos, como válidos en sí mismos, sin hacer referencia a la realidad que describen. Se habla así de conceptos alienados. La alienación del hombre comienza en la producción de los bienes materiales de subsistencia y se extiende a todas las esferas del saber y del crear humano. Así se presenta un derecho aparentemente racional, consensuado, cuando en realidad se trata de constructos normativos de un grupo dominante. Sin embargo, esto no quiere decir que no pueda ser cuestionado producto de la lucha de clases.

El concepto de ciudadanía que Marx reconoce es el que se había heredado de la burguesía, haciéndolo funcional a esta clase social. Ahora en la época en que Marx escribiera sus postulados, el ciudadano era el burgués propietario, sujeto de todos los derechos políticos y que se presentaba como depositario de la voluntad general. Como los representantes eran elegidos por los ciudadanos, ahora se presentaban como legitimados por la sociedad. El concepto de ciudadano era un arma más para presentar la realidad en forma falseada, en consecuencia otro de los objetos a donde apuntó la crítica marxista (Pelaez Padilla, 2009).

Para Marx la emancipación del hombre debía darse en todas las áreas (política, ideológica, etc.). Una desajenación total que comienza en el proceso de producción de los bienes materiales de la vida, donde se trenza toda su subjetividad (Id). Según Marx entonces, sin tener acceso a la producción y distribución de recursos, es decir, sin acceder a los beneficios materiales de la economía, resulta imposible mantener la ciudadanía en términos políticos. (Torres, 2005).

Algunas posturas post modernas del concepto de ciudadanía incluyen nuevas perspectivas y ayudan a comprender aún más la complejidad del concepto.

Marshall al definir su idea de ciudadanía, daba por sentado que en la Inglaterra del s. XVIII todos los individuos eran libres legalmente y que profitaban de la ciudadanía civil. Sin embargo, según Pateman, Marshall (Torres, 2005) nos muestra un análisis limitado a la ideología de los varones de clase trabajadora, y puede que ya no nos muestre los cambios de la ciudadanía a causa de un capitalismo globalizado y reestructurado; no tuvo en cuenta la cuestión de la etnicidad, o en palabras de Pateman, los ciudadanos de segunda clase, como es el tema de la subordinación de la mujer en su análisis de ciudadanía.

El planteamiento feminista remarca tres puntos respecto a la concepción liberal tradicional de ciudadanía. La primera es que la identidad es un conjunto difuso y cambiante de narrativas. No se trata de una única identidad asociada a una cultura, territorio o experiencia. En segundo lugar, para alcanzar el reconocimiento de ciudadanos, las bases patriarcales de las democracias liberales deben someterse a crítica. En tercer lugar, Mouffe en tal sentido plantea que la identidad de ciudadanía se debe abordar no como una suma de identidades, sino como un principio articulador que afecten la posición del sujeto como agente social, dejando espacio para la pluralidad y para el respeto de la libertad individual (Id).

Marshall no tuvo en cuenta los aspectos de la etnicidad y de la raza, así como tampoco consideró los movimientos sociales. Según los teóricos de la raza, la ciudadanía no puede ser abordada como una identidad homogénea en busca del ejercicio de sus derechos y obligaciones. Según Leclau (en Torres, 2005) los movimientos sociales determinan que los ciudadanos ya no definan su identidad exclusivamente a partir de sus relaciones de producción, sino que también como consumidores, vecinos de un barrio, miembros de organizaciones, lo

que hace que de un punto de vista cognitivo e ideológico cuestionen los paradigmas sociales y culturales existentes como partes de una política de identidad.

Uno de los aspectos que se despejan en la revisión teórica de ciudadanía es que si se debe formar al ciudadano en espacios educativos institucionales, dada la complejidad de las sociedades y las prácticas sociales que de ahí se derivan. Vivir en las sociedades modernas no está asegurado desde estructuras cognitivas innatas. La ciudadanía se aprende y se aprende en espacios complejos e intrincados de la vida social cotidiana.

Respecto a las diferentes nociones de ciudadanía conviene pensar entonces, qué ciudadanía es la que se debiera transmitir en la escuela o en la universidad. Los diferentes autores coinciden que debe ser una persona consciente de su entorno, tanto como determinante como fuente de determinación de su forma de ser social. Atrás quedaron definiciones cerradas y circunscritas a un territorio o nación. Se entiende una ciudadanía flexible, plástica y dinámica según la persona vive su rol y su posición en el mundo. En este sentido Cullen (2013) establece que los centros de formación debieran estar atentos a las singularidades y su resistencia a las mediaciones pedagógicas buscando determinar una subjetividad educada.

I.3.4. El Abordaje de la Formación Ciudadana en la Universidades

Para la tradición educativa, dominada por el racionalismo técnico, educar en tecnicismos era suficiente bueno éticamente hablando, dado que se aseguraba así un actuar profesional eficiente.

Pero al centrarse en la eficiencia más que en la justicia, se profundiza la exclusión social (Cullen, 2013).

Por lo tanto enseñar valores, por lo general, ha sido referido a un aspecto, primero accesorio al currículum y en segundo, prescindible.

La formación ciudadana, en este marco de tiempo y espacio educativo aislados del mundo social, queda restringida a un reforzamiento de valores como la bondad y justicia, es decir, un concepto de moralidad individual, cuya realización en la práctica social no es reflexionada (Id).

Dada la necesidad de las universidades de trabajar por su supervivencia económica posterior a la promulgación de la LOCE, se profundizó el divorcio –ya antes instaurado por un currículum racionalista ensimismado en aspectos teóricos- entre las universidades y el mundo social.

Recuperada la democracia en Chile, este divorcio continuó a pesar de que las universidades declaraban la importancia de la vinculación con el entorno en las misiones de sus planificaciones (Rubio, 2012).

En Chile a partir de la motivación generada en París (en el año 1998) por las conferencias de la Responsabilidad Social de las universidades, se crea el proyecto Universidad Construye País³, que para el año 2007 se trataba de una red de 11 universidades. El objetivo general de este proyecto se dirigió a lograr la formación de profesionales con valores, actitudes y comportamientos que favorezcan el ejercicio de la responsabilidad social.

Este proyecto intento incentivar la participación ciudadana, formar profesionales al servicio de las necesidades de la sociedad, explicitándose el fenómeno de la responsabilidad social y resaltando la capacidad dialógica de los ciudadanos para resolver problemas de la sociedad chilena.

A partir de la conferencia de París y del interés despertado en Chile puede advertirse, a nivel nacional y mundial, una concientización sobre la importancia del tema, sobre educar a los estudiantes ya no mirando la Responsabilidad Social como algo extracurricular, sino como parte de las competencias que se deben incorporar en la formación de los jóvenes para responder a las exigencias del mundo laboral actual, y a los complejos problemas sociales que se mantienen en la sociedad, como la pobreza y la inequidad.

La Responsabilidad Social, para los participantes de este proyecto Universidad Construye País, incluye que la formación profesional se ocupe de formar en ciudadanía, especialmente en cuanto a que se comprometan con el desarrollo de su país.

Una definición general como ésta es importante. Ya advertimos la sensibilización sobre el tema.

Pero una definición general no ayudará a los académicos preocupados de la renovación curricular a implementar cambios en pro de la formación ciudadana (FC en adelante).

Si se revisa que aspectos son parte de la FC, algunos autores reconocen aspectos tales como, el conocimiento del status legal de ciudadanía (deberes y derechos del ciudadano) y el sentido de pertenencia a la comunidad, una vinculación emocional de ella/él hacia su comunidad (Folgueiras, Massot y Sabariego, 2008; Tey y Cifre-Mas, 2011). Sin esa sensación de pertenencia, aunque la persona conozca derechos y deberes no los ejercerá.

Otros componentes básicos en la competencia ciudadana son, el funcionamiento práctico de la democracia, el desarrollo del juicio crítico y la adquisición de una competencia comunicativa

³ Universidades participantes: Padre Hurtado, Chile, Católica, U.T.F.S., de Valparaíso, Playa Ancha, U.C.V., de Concepción, del Bío Bío, La Frontera, y Católica de Temuco. Ninguna universidad del norte de Chile. Fuente: <http://www.rsuchile.cl/search/label/Proyecto%20Fondecyt>.

intercultural desde la que superar tendencias etnocéntricas (Marín, 2011) y patriarcales propias de nuestra cultura occidental (Torres, 2005), y así tener la posibilidad de modificar nuestro comportamiento, comunicación y posible intervención profesional considerando como parte de la misma a los miembros de la comunidad. Por último está la participación ciudadana, es decir el ejercicio práctico de deberes y derechos, y cómo crear espacios de participación.

Para formar en ciudadanía se debieran tomar en cuenta estos aspectos, pero no en forma anexa a la formación disciplinar-técnica. No se trata de provocar una saturación temática en el currículum, además que separar lo valórico de lo técnico es una abstracción errónea, porque en la práctica están íntimamente relacionados. El conocimiento valórico debe estar imbricado en la enseñanza de la especialización (Huebner, 1976).

Por otro lado, la forma de enseñar debe ser coherente a esta formación, provocando un espacio de diálogo y participación real que el estudiante pueda experimentar durante su proceso de vida universitaria.

Considerar transmitir conocimiento relativo a formar ciudadanía en conjunto con otorgar espacios de participación es el ideal. (Folgueiras, Massot y Sabariego, 2008; Manzano, 2011; Marín, 2010).

Sin embargo, según un estudio realizado por Giné (2007) la capacidad de decisión de los alumnos no está siendo tomada en cuenta. En dicho estudio se establece que los estudiantes creen que la estructura universitaria es sorda frente a sus ideas o propuestas. De acuerdo a este estudio, puede concluirse que a pesar de los discursos de focalización del proceso educativo en el estudiante, ellos no perciben que ello esté ocurriendo.

En síntesis, existe una concientización a nivel declarativo, que tiene una lenta o nula presencia en los currículos universitarios, tanto en las formas de enseñar, así como tampoco en la vida cotidiana de la experiencia formativa universitaria.

En la universidad, se debiera considerar el espacio extracurricular, como un espacio de desarrollo también, por lo cual lo que ocurre en ese espacio también debiera intencionar esta formación (Martínez, 2006). La actitud ciudadana aflorará según se den las posibilidades que ofrezca el medio social y político dónde la persona se desenvuelve (Giroux, 2003).

Para formar en ciudadanía, una de las experiencias intentadas estos últimos años en las universidades ha sido, el aprendizaje y servicio. Este método de enseñanza busca que los valores no sólo se aprendan, sino que se experimenten en situaciones reales. Esta forma de trabajo entrega más posibilidades de significación social de los contenidos, ya que a diferencia del voluntariado, se trata de experiencias de aprendizaje en la comunidad, donde la realidad

sociocultural se vuelve una fuente de aprendizaje. Esta fórmula de enseñanza de la ciudadanía ya la han ido adoptando más y más universidades en el mundo (Martínez, 2006).

En Chile una experiencia en línea con la formación ciudadana es realizada por un grupo llamado Enlazador de Mundos. Derivado ideológicamente del grupo CREA de la Universidad de Barcelona, este grupo de Investigación e intervención educativa funciona sobre la base de establecer puentes de colaboración entre la universidad, escuela y su comunidad. Las experiencias de este grupo versan sobre construir comunidades de aprendizaje con la idea de conseguir una sociedad más igualitaria basada en el aprendizaje dialógico mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. Algunos de los principios de este trabajo es el diálogo igualitario, donde son importantes los aportes de cada uno de sus integrantes, según los argumentos presentados, no según la mayoría o según una imposición de poder y el principio de la dimensión instrumental, referido a los aprendizajes de los conocimientos científico técnicos, el cual se ve enriquecido con el aporte del estudiantado y familiares, ya que en el diálogo se permite considerar todas las dimensiones de la inteligencia humana y favorecer el intercambio gracias a la comunicación. En específico una de las experiencias descritas desde este grupo son las escuelas comunitarias creadas post terremoto del 2010 en la región del Bío Bío. Se construyeron escuelas desde las comunidades conformadas por académicos estudiantes y lugareños de zonas arrasadas de esta región. Los principios del aprendizaje dialógico permiten que estas comunidades no actúen desde imponer un servicio desde una visión academicista, sino que trabajar comunitariamente por objetivos comunes, privilegiando lo que la comunidad territorial perseguía. Se constituyen así diversos programas que van desde la escuelas básica, la formación de bibliotecarios, el programa para el adulto mayor, entre otros, siendo en total programas que apoyan el reencuentro y el sentido de comunidad de estos pobladores. Esa experiencia para los estudiantes de diferentes carreras constituye una oportunidad de formación ciudadana, ya que sus conocimientos van en directa relación con re constituir una comunidad, y sus necesidades culturales y afectivas, no desde el asistencialismo, sino desde el empoderamiento de la misma gente (Ferrada, 2010).

Estas experiencias nos dan luces de cómo complementar la formación profesional y sus componentes científico técnicos y de formación en ciudadanía, que lejos de verlos por separado los conjugar a partir de desafíos situados en el territorio.

Pero, como ya se analizaba, la educación está lejos de ser emancipadora (Giné, 2007). Los estudiantes universitarios dicen sentirse más como objeto que como sujetos pedagógicos. El estudio de Giné corrobora la educación bancaria de la que hablara Freire.

Los ejes del discurso educativo del pasado, es decir, como método, como contrato social y con función de control social, necesita una nueva mirada, un nuevo principio y es que la educación debe preocuparse de la formación del sujeto pedagógico, de emancipar la subjetividad, proceso

fuertemente basado en las prácticas sociales (Cullen, 2013). La sociedad necesita el sujeto crítico capaz de reformular lo establecido.

Existen si, tensiones del contexto, por ejemplo, la necesidad de poderes hegemónicos de continuar por un camino trazado de desarrollo que permite continuar en el status quo, nuestra forma de crecimiento económico dado desde una política de mercado libre, que no considera la finitud de los recursos. Estos factores no han facilitado la concreción del principio del sujeto pedagógico (Id). Sin embargo, es de esperar que la transformación de los principios educativos, colabore en pro de una educación e investigación para nuevas formas de civilización.

I.3.5. La Formación Ciudadana en Chile.

Bascope, Cox y Lira (2015) describen en un estudio del currículo de formación ciudadana dos lineamientos con diferentes status de consideración de la ciudadanía: El currículo de los años 80 caracterizado por la importancia de la pertenencia y respeto a un orden político al que se debe ser leal, y el currículo de los años 90, el cual se concentra en valores cívicos, ciudadanía y participación democrática, es decir un ciudadano con derecho a participar en la generación del orden político y sus decisiones.

Es así como muestran diferencias en cuanto al abordaje de temas, como por ejemplo, en cuanto a la reflexión crítica, los derechos humanos, y la identidad latinoamericana:

	En los 80	En los 90
Reflexión crítica	Demostrar interés por la información	Análisis de casos, argumentación y toma de posiciones
Derechos humanos	Se habla de los derechos humanos como una conquista producto del liberalismo, y que debía ser una tolerancia hacia las personas, no hacia ideas ya que había algunas denostables (como el marxismo)	Derecho inalienable.
Identidad latinoamericana	Se habla de los países vecinos más bien en cuanto a la referencia bélica.	Desde los desafíos comunes de desarrollo y de redemocratización.

En ambos currículos hay temas ausentes como cohesión social, riesgos para la democracia e ilegitimidad en el uso de la fuerza, siempre considerando que el currículo de los años 80 tiene

muchos más ausencia de temas valóricos, participación política y organizaciones políticas en la sociedad.

Chile se sometió voluntariamente desde los años 90 a evaluaciones internacionales respecto de formación ciudadana. Las evaluaciones realizadas han sido la evaluación CIVED -Civic Education Study- del año 1999 y la ICCS- Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana- del año 2009 (Torney Purta y Amadeo, 2015).

En la evaluación CIVED fueron evaluados jóvenes chilenos escolarizados de 14 años. Los resultados fueron bajos en comparación con otros países en los siguientes tópicos:

Conocimiento en democracia nacional

Interpretación del material de los medios de comunicación

Prueba cognitiva de conocimientos y habilidades cívicas

Comprensión de la dictadura, corrupción y otras amenazas para la democracia.

Y rindieron bien en:

Reconocimiento de derechos de la convención de las naciones unidas

Participación cívica,-sobre todo en organizaciones de derechos humanos, y menos en participación convencional-.

Algunas conclusiones de este estudio es que Chile tiene desafíos como mejorar la educación cívica en cuanto a la alfabetización básica de los jóvenes, preparar a sus profesores para enseñar el tema ya que tienen una baja preparación, y desafíos concernientes a la revisión e implementación curricular en respuesta a las transiciones masivas.

El ICCS del año 2009 se realizó en 38 países de diversos continentes. Este contempló la revisión del currículo. En cuanto a Chile se descubrió que no tenía una asignatura de educación cívica sino que ésta estaba integrada en otras materias. El currículo chileno ponía énfasis tanto en:

Derechos como en responsabilidades

Compromiso con los derechos humanos así como también en el país

La habilidad de los estudiantes para evaluar críticamente la información pública

El estudio de la historia como una forma que conecta con los problemas actuales e involucramiento en la resolución de problemas comunitarios.

En el año 2009 entonces se puede constatar cómo se había recogido muchas de las observaciones hechas a partir de la evaluación CIVED del año 1999.

En las pruebas cognitivas relativas al tema, Chile aparece por debajo del promedio internacional y el rendimiento en una década no cambió significativamente.

Algunos resultados de los jóvenes chilenos:

Confían en los medios de comunicación,

Prefieren no afiliarse a partidos políticos

Condenan los gobiernos autoritarios, incluso aunque estos impliquen beneficios económicos

Comparando la evaluación CIVED con el ICCS:

Creían menos en la participación convencional a partir del voto por ejemplo, y más en la participación en movimientos sociales.

Confianza en los gobiernos de una década a otra pero declinó la confianza en los tribunales de justicia.

Uno de los aspectos importantes a rescatar es que la participación de Chile en estos estudios le ha permitido ir revisando e implementando políticas de mejora en el currículum así como en la investigación de la temática.

CUARTA PARTE: RESEÑA SOBRE LA UNIVERSIDAD CHILENA Y EL CASO DE LA UNIVERSIDAD ARTURO PRAT.

En Chile el año 1981, durante la dictadura militar se promulga la ley N°18.962 que dictamina la LOCE, dónde se establece la diferenciación institucional que permite crear una oferta diversificada de centros de estudios, al cual las personas puedan acceder según sus requerimientos. Se establece una nueva relación estado y universidades, obligando a éstas a autofinanciarse (Alarcón y Méndez, 2002). Esto hasta la actualidad impacta en las universidades, haciendo que éstas se concentren más en su supervivencia económica, dado un sistema de financiamiento cada vez más competitivo y exigente (Rubio, 2012).

La masificación de la matrícula en Chile también presenta un aumento vertiginoso (Alarcón y Méndez, 2002). El aumento de la matrícula desde el año 1995 en comparación al año 2010 es de un 679% más de estudiantes (340.000 versus 2065954 estudiantes, específicamente) (Rubio, 2012). Un crecimiento sin mayor equilibrio, puesto que no es homogéneo, más carreras profesionales que técnicas (Alarcón y Méndez, 2002) y más carreras relativas a las ciencias sociales y humanidades que carreras de ingeniería o científicas (Ramos en Mineduc, 1998).

La masificación de la matrícula modifica los perfiles de ingreso de los estudiantes universitarios. De hecho se da en Chile el mismo panorama que observará Coraggio (2002) a nivel mundial: competencias de entrada insuficientes, competencias que se debían lograr en niveles secundarios se traspasan a la universidad. Quintana (et al 2007), en un estudio realizado en la Universidad de Los Lagos, concluye que los estudiantes en comparación a otros de universidades centrales de Chile, están bajo en lectura comprensiva, habilidades matemáticas, dificultades para organizar el material, escasa capacidad de profundización y autoestima poco desarrollada.

Las crisis económicas de Chile han afectado negativamente la inversión en educación, así como en otros sectores de servicios. Por otro lado, desde el estado, la exigencia de eficiencia hacia las universidades se vuelve cada vez más relevante.

La ley LOCE antes mencionada permite la creación de universidades privadas. Las universidades antiguas y las nuevas compiten al mismo tiempo por atraer estudiantes con altos puntajes puesto que esto permite acceder al aporte fiscal indirecto. Además, posterior a esta ley, las universidades empezaron a diversificar actividades en tareas no necesariamente académicas, con el fin de recaudar fondos (Alarcón y Méndez, 2002).

La competencia ha forzado a las universidades chilenas a funcionar con técnicas de mercado que van generando, quiérase o no, una nueva identidad universitaria. Así por ejemplo, estrategias de competencia no sólo centradas en la calidad de la educación y gestión del conocimiento, si no que en competencia de marketing, posicionamiento en el ranking y gestión

comercial, etc. Esto modifica la identidad y la gestión académica: más contrato de profesores hora, la priorización de la docencia por sobre las funciones de investigación, extensión y vinculación con el medio, elementos esenciales de la identidad Universitaria.

Se diversifica también la población objetivo que ingresa a la universidad. Ya no es sólo el joven, también es el trabajador que quiere mejorar o cambiar su calificación, así como el adulto mayor. Nacen nuevas actividades que antes no se conocían relacionadas con la industria de la tecnología y la información. Tal diversificación claramente impone nuevas formas de gestionar la vida académica (Id.).

A raíz de la diversificación se instala una política de verificación y control de la calidad académica de los programas, las acreditaciones institucionales y por carrera. Si bien ésta política ha contribuido al mejoramiento de la gestión, la flexibilidad curricular, y resultados académicos, es un proceso que ha ido perdiendo credibilidad, ya que algunas carreras acreditadas carecen de elementos básicos evidentes, y otras acreditadas, frente a otras evaluaciones disciplinares, como en el caso de medicina a través del eunacom, sus estudiantes no han llegado a lograr estándares mínimos. Esto hace pensar que la acreditación se ha estado refiriendo a cumplir con estándares básicos y no a cumplir con estándares de excelencia (Rodríguez, 2012) lo que puede generar complacencia y mediocridad.

Un panorama de muchos desafíos. Según se ha ido revisando en estos apartados, el marco general impuesto por las leyes del mercado libre pueden llevarnos a una sobreexplotación de recursos del entorno. Por otro lado, las universidades no han sido capaces de cuestionar estas leyes y se ven ahogadas en las mismas. Su ostracismo, o descompaginación, como le llamamos antes, les cobra una costosa cuenta. Un cambio al sentido del timón es urgente para recuperar la universidad al servicio de la sociedad.

I.4.1 El Caso de Estudio: La Universidad Arturo Prat

La Universidad Arturo Prat (UNAP) es una Universidad estatal, perteneciente al Consejo de Rectores (CRUCH), fundada el año 1984. Es continuadora del Instituto Profesional de Iquique (fundado en 1981), el cual fuera en su momento (1966) sede de la Universidad de Chile.

La UNAP se aloja dentro de la región de Tarapacá, ubicada en el extremo norte de Chile, limitando con Perú en el lado norte y con Bolivia en el noreste.

La región de Tarapacá es una zona desértica cuyas principales industrias son la minería, el comercio, el turismo, y la construcción, en ese orden. Es una región que cuenta con población migrante, 6% según datos del año 2014 (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2016), así

como también con un 7,1% de población indígena (INE, 2005). La región en cuanto a niveles educativos tiene buena cobertura pero la calidad educativa medida a través de pruebas estandarizadas es más baja que el resto de las regiones del país. El tipo de escuela con mayor porcentaje de presencia regional es la escuela subvencionada (de financiamiento privado con subvención estatal) (Gobierno Regional de Tarapacá, 2011).

La UNAP antes de su creación pertenecía a la Universidad de Chile. Por ley de presupuesto entonces la asignación estatal a la UNAP queda anclada en la referencia a ese año en cuanto a sede derivada de la Universidad de Chile. A este presupuesto directo (asignado según artículo 2 del Decreto Fuerza de ley N°4 de 1981) se le suma uno indirecto referido a la matrícula de los mejores puntajes PSU. Esta forma de organizar las asignaciones no ha sido modificada hasta hoy, lo que le significó una merma presupuestaria importante, que la tuvo con dificultades económicas durante los primeros años de la década de los 90. Esta merma presupuestaria se debió entonces a un aporte fiscal directo e indirecto bajos (Contraloría General de la República, 2011). Por tanto, no se contaba con un presupuesto permitiera sostener el gasto anual de la universidad.

Debido a esta merma presupuestaria y a una necesidad del país por contar con mayor cantidad de profesores, la UNAP creó centros dedicados a la docencia a través de programas de formación dirigidos a personas trabajadoras a lo largo del país (UNAP, 2014b).

Todos estos centros posteriormente debieron ser cerrados paulatinamente desde el año 2007, ya que perjudicaba a las carreras en cuanto a la homologación de los títulos entregados, lo que le impedía entrar adecuadamente a los procesos de acreditación de la calidad educativa (Id).

Actualmente la ley de gratuidad de la educación superior le permite a los estudiantes de quintiles económicos bajos estudiar de forma gratuita en las universidades, aunque continúan las protestas a nivel nacional ya que no correspondería a una real gratuidad sino a una beca de gratuidad por sus características de ser mantenida bajo condiciones de aprobación de asignaturas, además de constituir una beca para el estudiante y no para la institución como parte de un presupuesto estable, sino que se le asigna a la institución mientras el estudiante permanezca en ella (Mineduc, 2017).

Los estudiantes de la UNAP corresponden a estudiantes cuya procedencia es de la zona norte del país, en su mayoría provienen de la educación de dependencia subvencionada (Demre, 2016) y cuyo puntaje de ingreso es bajo en las pruebas estandarizadas de selección universitaria (UNAP, 2014b). Por lo mismo la universidad incorporó en el plan estratégico desde el año 2010 la creación de programas de fortalecimiento del rendimiento académico, como la encuesta de caracterización, la semana de inducción, las pruebas iniciales, y programa de tutorías académicas (UNAP, 2010). Todo lo anterior con tal de apoyar pedagógicamente a los estudiantes, y con ello lograr retener y promover las titulaciones oportunas.

Por decreto 650⁴ del año 2005 se crea el reglamento de jerarquización de los académicos.

La organización de la UNAP desde su creación hasta antes del año 2013 fue por departamentos. Por disposición de decreto 185 desde febrero del año 2013 se crean la facultades y sus reglamentos⁵.

Los cambios promovidos por la máxima autoridad de la universidad buscan que la UNAP tenga una organización similar al resto de las universidades de la CRUCH (consorcio de rectores de las universidades de Chile), consorcio al cual pertenece. Así se favorece que la Universidad pueda tener intercambios más fluidos de tipo académico, además de contar con una organización eficiente desde el punto de vista formativo y de gestión. Estos cambios en cuanto a los logros en la gestión o el clima laboral no se han evaluado.

Coherente con un marcado sello regional, la UNAP tiene su sede central en la ciudad de Iquique; su misión es contribuir a la formación académica desde el nivel técnico hasta el postgrado; fomentar la generación y transferencia de las ciencias, humanidades, la tecnología y las artes en favor del desarrollo las personas, comunidades regionales y el país; y sostener un compromiso para con la movilidad social, los vínculos con los pueblos originarios, la interculturalidad y la integración transfronteriza (UNAP, 2014a). La UNAP también tiene una sede en la novena región de la Araucanía, en la ciudad de Victoria, la que cumple las mismas funciones de la universidad en cuanto a sus tres áreas de trabajo principales que son, docencia, investigación y transferencia del conocimiento. Por otro lado, cuenta con centros educativos en Calama, Antofagasta y Santiago, los cuales cumplen principalmente funciones docentes y de vinculación (UNAP, 2014b).

Los valores que guían la institución son: pluralismo, equidad, compromiso, ética, profesionalismo, colaboración y transparencia.

Cuenta con un cuerpo académico de 415 profesores entre jornada completa y media jornada; 1.969 profesores contratados a honorarios; y un universo de 18.000 estudiantes a lo largo del país.

⁴ Los decretos de la UNAP se encuentran disponibles para los funcionarios en la página web del campus “servicios on line” (http://www.unap.cl/campus_online/apps/app_avirtual/presentacion/principal_v2.php#). Para personas externas se pueden solicitar en la página web (unap.cl) a través de transparencia activa.

⁵ Las Facultades que se crearon son: Ciencias Empresariales, Ciencias de la Salud, Ciencias Humanas, Ciencias Jurídicas y Políticas, Ingeniería y Arquitectura, Recursos Naturales Renovables.

El modelo educativo de la UNAP asume un enfoque centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante. Así también en cuanto a la investigación, aspira a estimular la generación y aplicación del conocimiento científico en áreas prioritarias de apoyo al desarrollo regional.

La Universidad Arturo Prat, tiene una política basada en valores pluralistas a partir del cual proyecta su rol social. No obstante, no hay referencia explícita a la formación ciudadana como tal, por lo cual no está claro cómo se concretizan los valores pluralistas en la formación universitaria. Se plantea también el principio del compromiso, en cuanto a ser agentes dinamizadores del desarrollo, con una actitud solidaria con sectores vulnerables. Sobre este último punto no queda claro si se pretende ser un agente emancipador del desarrollo, o si se busca desarrollar actitudes prosociales de apoyo que podrían llegar a resultar mantenedoras de status quo (UNAP, 2014 a).

Queda por preguntarse si en la práctica dentro de la formación universitaria, y en particular en la UNAP, existen las mediaciones para que el sujeto pedagógico pueda pensar críticamente y someter a juicio y con compromiso lo propiamente disciplinar (tal como plantea Cullen, 2013), o si la falta de explicitación o consenso del aspecto ético contribuye a que la formación siga siendo eminentemente técnica y eficientista y por ende desvinculada de la práctica social.

El criterio de la matrícula influyó para comprometer a las carreras comprometidas en este estudio, pero también por lo que esas carreras podrían significar para el desarrollo de la comunidad y de la ciudadanía.

En el caso de pedagogía, si bien su matrícula no es numerosa (ver en anexos tabla N°27), es una de las carreras foco de las políticas gubernamentales, en cuanto a innovaciones, recursos, y establecimiento de nuevas exigencias, dado el rol clave de los profesores en el mundo educacional. El perfil busca que el egresado posea saber disciplinar y pedagógico con el fin de poder potenciar al destinatario de la intervención profesional.

Otra de las carreras escogidas fue Enfermería. La salud es un tema siempre sensible, más aún en un contexto de diversidad multicultural como es la región de Tarapacá, en el cual la contribución de la carrera a la calidad de vida de los habitantes puede ser de suma importancia. En su definición de perfil profesional busca lograr el pensamiento reflexivo crítico y la consideración de los contextos de los sujetos de atención.

Por otro lado, la carrera de Ingeniería Civil Industrial se ancla en una Facultad que tiene por misión formar profesionales integrales que sean capaces de responder a un desarrollo sustentable y la calidad de vida de las personas, temas de relevancia para nuestra región, zona

rica en recursos renovables y no renovables, fuente laboral importante en el país, y atractiva para la inversión local y extranjera (Gobierno Regional de Tarapacá, 2011).

En cuanto a la formación de abogados, el perfil profesional busca formarlos en el derecho vigente siendo sensibles a la importancia que este tiene para la sociedad, además de la capacidad para analizar y reflexionar críticamente disposiciones legales de diferente naturaleza con el fin de resolver situaciones, argumentando y razonando jurídicamente. Cabe preguntarse qué tan dispuestos están a defender los derechos de seres humanos vulnerables.

Es posible determinar en la definición de los perfiles de las carreras que las metas propuestas superan una formación exclusivamente disciplinar, lo que estaría acorde a la definición institucional.

CAPÍTULO II: OBJETIVOS Y FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

El rol social de una universidad quedaría plasmado en sus tareas cotidianas, como son la investigación, la docencia o la transferencia del conocimiento. En esta investigación se estudia el rol social desde la función docente. En particular el objetivo es identificar cuál es la formación ciudadana que se está construyendo en los estudiantes y futuros profesionales, entendiendo la formación ciudadana como una concretización de la formación profesional integral, a partir de la cual las personas se benefician personalmente, pero también están conscientes de cómo deben aportar al bienestar de su comunidad, ya que se conciben como parte y responsable de la misma.

A continuación se exponen los objetivos generales y específicos de este estudio.

II.1 Objetivo del Trabajo de Campo:

Evaluar la formación ciudadana en estudiantes de último año de ingeniería, derecho, enfermería y pedagogía; identificar los factores explicativos de la misma y generar propuestas para la Universidad Arturo Prat

II.2 Objetivos específicos:

1. Identificar los factores inhibidores y facilitadores de la formación ciudadana desde la experiencia de estudiantes universitarios con especial énfasis en lo aprendido en el contexto de la educación superior.
2. Analizar perfiles de formación y programas de asignaturas de éstas cuatro carreras universitarias, determinando cómo se refieren a la formación ciudadana.

3. Contrastar conclusiones con estudiantes y profesores de la UNAP e identificar las propuestas que realizan hacia la formación ciudadana de su universidad.

4. Elaborar propuestas de mejora hacia la formación ciudadana universitaria a partir de las conclusiones de la investigación.

Intentar cumplir con estos objetivos implicó una serie de decisiones metodológicas y también paradigmáticas que a continuación se explican.

En primera instancia se definirá el paradigma a partir del cual se explica todo el quehacer metodológico de esta investigación.

II.3. Paradigma Científico que sustenta la Investigación

Saber qué formación ciudadana tienen estos estudiantes universitarios es un fenómeno complejo, influido por muchos aspectos que trascienden a la formación universitaria.

La ciudadanía es un fenómeno que no sólo se relaciona con la percepción de cada individuo sino que tiene que ver con las convenciones de ciudadanía que posee determinada comunidad y en un tiempo histórico dado. Ciudadanía es particularidad, globalidad, y la relación entre particularidad y globalidad. Es decir, depende de los individuos, de la cultura y de la interrelación y mutua influencia entre individuos-cultura. Como todo fenómeno humano es un concepto complejo, cambiante, voluble.

Para entender este fenómeno nos posicionaremos dentro de un paradigma complejo de las ciencias, ya que entenderemos que los fenómenos sociales son pluridimensionales y multifactoriales en su estructura, funcionamiento y resultados.

La mirada desde la complejidad permite negociar con lo real, no descartando lo simple, sino que integrándolo, pero si rechazando las miradas simplificadoras que mutilan o reducen la complejidad de los fenómenos (Morín, 1997).

Al mismo tiempo el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional, pero con la certeza de que el conocimiento completo es imposible.

Así el pensamiento complejo se debate entre la aspiración del conocimiento no parcelado y el reconocimiento de lo incompleto del conocimiento.

Un sistema complejo se caracteriza por varios elementos que se auto-organizan mostrando propiedades emergentes y adaptativas no exhibidas previamente por los elementos

individuales (Ruiz, 2008). Los sistemas complejos son abiertos, de lo que se desprende que las leyes de la organización de lo viviente no es equilibrio, sino de desequilibrio. Y también que sea abierto establece que la comprensión del sistema debe encontrarse en su relación con el ambiente, y no como una relación de dependencia, sino que es constitutiva del sistema (Morín, 1997). Esto hace que los sistemas actúen en forma impredecible. En cuanto al fenómeno en estudio, se puede conocer muy bien las competencias ciudadanas de un grupo por ejemplo, pero el sistema social macro puede determinar que actúen incluso de forma contraria, haciendo que las predicciones de la actuación sean difíciles dada la interacción de factores asociados a las competencias ciudadanas (Torney-Purta y Amadeo, 2015).

Morín (1997) explica tres características del paradigma de la complejidad. Lo dialógico, lo recursivo y lo hologramático.

Lo dialógico. Al contrario del positivismo que se caracteriza por impedir la mirada de lo incierto y contradictorio, el paradigma de la complejidad tiene relación con el reconocimiento de la multidimensionalidad explicativa de los fenómenos. El positivismo en el afán por encontrar la explicación simple abandona las contradicciones. Desde la complejidad se ve la necesidad de mirar los fenómenos en todas sus aristas, donde la contradicción no es signo de error, sino el hallazgo de una capa profunda de la realidad que, justamente porque es profunda, no puede ser traducida a nuestra lógica.

Lo recursivo organizacional. Un proceso recursivo es aquél en el cuál se puede ser causa y efecto, producto y productor al mismo tiempo, rompiendo con la idea causa efecto del positivismo.

En la habitual mirada positivista sujeto y objeto se ven como entidades separadas. Desde el paradigma complejo la dualidad sujeto/objeto se reconoce en relación, ya que no hay objeto si no es con respecto a un sujeto. Esto se aplica para la relación de lo investigado y el investigador, en la cual el investigador tiene autonomía en la exploración del fenómeno, pero al mismo tiempo depende de su cultura, del lenguaje, para la explicación del mismo. El paradigma complejo incorpora entonces en su definición los principios autocríticos y autorreflexión, su potencial paradigmático, ya que desde ese entendimiento se aceptan las explicaciones científicas como biodegradables y no como verdades absolutas.

Por último el principio hologramático. Podemos saber del todo a partir de sus partes, y de las partes a partir del todo, como las células del cuerpo humano, las que tienen en sí mismas toda la información genética del cuerpo. La relación investigador- investigado, en especial de los fenómenos antrosociales es compleja, porque el investigador es una parte que está en el todo, siendo parte de esa totalidad. Desde ese punto de vista evitar una mirada egocéntrica y reduccionista solo se puede intentar desde diferentes miradores sobre el campo de trabajo,

siempre considerando que nuestra visión no llegara a ser completa dado que ningún sistema puede auto explicarse a sí mismo.

Por tanto, desde el paradigma complejo, no solamente el objeto debe ser adecuado a la ciencia, la ciencia debe también ser adecuada a su objeto, dado que intentar explicar el fenómeno real, desde lo incierto, como un sistema abierto en el caso de lo viviente, requiere que la ciencia y sus métodos permitan explicarlo, y no que una definición de ciencia restrinja las miradas del fenómeno. Esto llama también a una metodología abierta, que integra lo antiguo, y que es específica para la explicación de las unidades complejas. También nos llama a tener metas y puntos de vista sobre el fenómeno en estudio. La completud es la aspiración, pero en la certeza de que jamás escaparemos de la incertidumbre, jamás podremos tener o saber su totalidad. Verdades biodegradables, es decir, vivientes.

II.4. ¿Enfoque Multimétodo o Método Mixto?

Primero se definirán para luego explicar la elección.

El diseño multimétodo consiste en la utilización de dos o más procedimientos para la indagación de un mismo fenómeno u objeto de estudio (Ruiz, 2008; pp. 17). La ventaja de su utilización es que permite comprender un fenómeno desde su multidimensionalidad y complejidad, asunto que aplica para el estudio de la formación ciudadana de estudiantes universitarios.

Por otro lado, el diseño de método mixto considera la combinación de métodos existiendo una en forma principal y otro en forma suplementaria, combinación necesaria sin la cual no se podría acceder al fenómeno de interés y cuya combinación es necesaria, no pudiéndose informar por separado (Morse y Niehaus, 2009 en Öhlen, 2011).

El diseño multimétodo en cambio se caracteriza por la adición de estrategias metodológicas que pueden ser reportadas por separado.

Por lo tanto, los diseños multimétodo y mixto se parecen dado que integran armónicamente metodologías cuantitativas y cualitativas, pero se diferencian en que el primero combina métodos pero puede dar cuenta del fenómeno por separado y el segundo combina métodos que no pueden ser informados de forma separada dado que dan cuenta del mismo fenómeno en sus diferentes aspectos.

En lo que respecta a esta investigación el paradigma complejo alberga el enfoque multimétodo (EMM) ya que se utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas, siendo el método primario el cualitativo, dado que éste permitía adaptarse mejor a las metas del proyecto. Esto

considerando no una supremacía de perspectivas sino que desde una lógica de convivencia donde se valoran igualmente las posibilidades de cada orientación metodológica respetando sus respectivas aportaciones (Bericat, 1998).

El enfoque cuantitativo integrado en este EMM deviene del inventario de formación ciudadana de corte cuantitativo que se aplicó como estrategia metodológica de apoyo. Este permitió acceder a una muestra especial, privilegiada, en cuanto a sus conocimientos ciudadanos. La utilización de este inventario se aprovecha además como dato preliminar, para caracterizar la muestra de estudiantes en la primera parte del apartado resultados.

El enfoque cualitativo, predominante en este EMM, está dado por el estudio de los programas formativos con el fin de comprender los significados y relaciones presentes en torno a formación ciudadana. Por otro lado, se estudió lo que los jóvenes estudiantes reflexionan en cuanto a la formación ciudadana durante su vida y sobre todo en cuanto respecta a su formación universitaria.

Dentro del enfoque cualitativo entonces, se recolectaron y analizaron distintos tipo de datos, y estos se recolectaron y analizaron de forma secuencial. En la triangulación se utilizaron dos técnicas, el análisis documental en el caso de los programas formativos y grupos de discusión y entrevistas múltiples en el caso de los diálogos de los estudiantes. Los datos son de diferente naturaleza pero intentan contar un mismo aspecto de la realidad social, es decir, el rol social de la universidad a través de la formación ciudadana entregada a estudiantes de pregrado (Ruiz, 2008; Cruz, 2015). Los diferentes datos fueron escogidos porque daban cuenta del mismo fenómeno pero desde distintas vertientes, los programas formativos dan cuenta de lo que oficialmente la universidad declara en cada uno de ellos, y los diálogos con los estudiantes pretendieron acceder a la experiencia de formación de los estudiantes.

La triangulación en lo cualitativo también se hace presente en la interpretación y análisis de los datos sometiéndolos a examen en cuanto a la convergencia o divergencia de los resultados (Cruz, 2015).

La integración entre lo cuantitativo y cualitativo en este diseño es de carácter complementario y secuencial (Ruiz, 2008). Complementario, porque hay una doble visión de los hechos, donde la una completa la visión de la otra sin que se produzca solapamiento alguno (Cruz Sánchez, 2015). Y secuencial, ya que se utilizó en un primer momento lo cuantitativo y posteriormente técnicas y análisis de carácter cualitativo.

II.5 Criterios de rigurosidad científica

Los criterios considerados fueron credibilidad, transferibilidad y mirada intersubjetiva.

Los criterios utilizados están relacionados con los momentos de la investigación.

El criterio de credibilidad, se refiere a que existe correspondencia con el fenómeno estudiado, de tal manera de dar cuenta de su complejidad. A continuación se explican sub criterios de credibilidad, utilizados en fases de diseño, de ejecución y de presentación de resultados de esta investigación.

II.5.1 Fase de Diseño

En la fase de diseño, a partir de la revisión de la referencia teórica y reflexiva sobre la universidad, currículum y ciudadanía, se generan objetivos de trabajo que orientan la creación de preguntas directrices. Estas preguntas orientaron la pauta de entrevista en los encuentros con estudiantes, así como ayudaron a iniciar los análisis de los diálogos y de los programas de asignatura y perfiles de carrera. Las preguntas y pauta de entrevista se fueron enriqueciendo en virtud de los primeros análisis. Estas preguntas directrices se declaran en el apartado “recolección y análisis de los diálogos de los estudiantes”.

También en cuanto al diseño se procuró desde la investigadora a cargo una actitud orientada por el descubrimiento, porque lo que se pretende es la descripción del fenómeno en su complejidad y no una unión, o separación, o medición de variables separadas del fenómeno en forma artificial (Krauss, 1995; 1994).

II.5.2 Fase de Proceso

Durante el proceso de investigación los criterios de calidad utilizados fueron:

Triangulación o mirada intersubjetiva: de métodos, de fuentes de datos y de sujetos. Los métodos de recolección fueron variados (entrevistas múltiples, grupos de discusión, análisis documental, inventario cuantitativo preliminar), las fuentes de datos también son diversas (textos de programas y perfiles de formación, diálogos con estudiantes), y los datos al irse analizando fueron siendo contrastados con la mirada de los mismos sujetos, estudiantes, así como de académicos. Esto permitió realizar análisis sobre aspectos similares y persistentes (Guba, 1981).

Recogida de material de adecuación referencial: los textos provenientes de los programas formativos, así como los audios de los diálogos con estudiantes se recopilaron y analizaron a través del software cualitativo Maxqda. Este programa ayuda a mantener orden, y a

sistematizar de forma más simple el análisis, siempre considerando que quién introduce la búsqueda y análisis finalmente es la investigadora a cargo.

Los datos provenientes del inventario cuantitativo se analizaron en una base de datos, a través de estadígrafos descriptivos usando el programa SPSS para este fin (Guba, 1981).

Se realizó una descripción densa, es decir una descripción detallada de las categorías que emergieron de los datos. Esto es una consecuencia de la triangulación planificada, ya que permite observar el fenómeno en estudio minuciosamente (Krausse, 1995).

En el análisis de los datos se estableció la corroboración o coherencia estructural con el fin de estudiar la contradicción. Por ejemplo, durante la recolección existía una aparente contradicción, la importancia que algunos le daban a la formación práctica y el desprecio de otros hacia la misma. Esto se fue contrastando en las variadas recolecciones, y se descubre la relación con el status que algunas carreras le daban a la práctica, siendo efectivamente una experiencia más administrativa que formativa en algunas carreras. De la contradicción aparente emergen análisis interesantes (Guba, 1981).

II.5.3 Fase Presentación de Resultados

En relación al criterio de Transferibilidad (Guba, 1981) se buscó presentar resultados minuciosamente descritos dentro de un contexto particular. Para llegar a esos resultados se utilizó el muestreo teórico, es decir no es una muestra homogénea sino que diferentes informantes claves, documentos formales, y resultados de un inventario, dan cuenta de una realidad particular, y en cuyo caso los lectores deberán decidir qué de los resultados resulta aplicable a otras realidades. Para ello en los antecedentes se describe el contexto de la universidad en la cual se realizó este estudio.

Respecto a la dependencia, o transparencia de los datos, en este mismo apartado y en los anexos se establecen pistas de revisión, que dan a conocer paso a paso el camino de esta investigación y verificar si los procedimientos y análisis cumplen con prácticas aceptadas.

CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

A continuación se explicará en detalle los procesos de recolección y análisis de datos realizado en cuatro fases de trabajo.

En la fase preliminar cuantitativa se explica la confección del inventario y sub ítems. Este inventario fue de creación propia y se incluye en los anexos (anexo N°12). El objetivo de esta fase fue ayudar a escoger una muestra de estudiantes cuya formación ciudadana fuese destacable, para ser convocados en la siguiente fase como informantes claves. No obstante los resultados fueron analizados a través de estadística descriptiva.

En la segunda fase se recogió la opinión de estudiantes a través de entrevistas múltiples y grupos de discusión, cuyo objetivo fue evaluar el proceso formativo en cuanto a la formación ciudadana de quiénes lo viven en primera persona. La muestra posterior a las primeras recolecciones se guio teóricamente. Los datos fueron analizados basándose en la Teoría Fundamentada en los Datos (TFD).

En la tercera fase se analizaron programas formativos, primero estableciéndose una muestra por conveniencia dado que fueron los directores de carrera quiénes determinaron lo programas a analizar, luego un muestreo guiado teóricamente según lo que se fue obteniendo. Los datos fueron analizados según lo propuesto por la TFD en cuanto al nivel de codificación abierta.

En la cuarta fase se triangularon los datos obtenidos con diferentes grupos o personas. Estas triangulaciones se realizaron el año 2014 y el año 2017.

Posterior a la explicación de recolección y análisis de cada fase se explica en detalle el proceso de muestreo utilizado en las fases de investigación empírica. A continuación se explica cada fase en mayor detalle.

III.1 Descripción de las Fases de la Investigación Empírica

III.1.1 Fase 1: Reclutamiento, recolección y análisis de datos cuantitativos preliminares

Al inicio del trabajo estaba la pregunta de a quién citar a los grupos de discusión. Si bien podría haberse convocado a cualquier estudiante, era mucho más productivo invitar a estudiantes que tuvieran nociones de ciudadanía, para así obtener opiniones informadas y sensibles a la temática.

Se debió confeccionar un inventario que evaluó algunos aspectos de ciudadanía. El inventario tiene 5 sub ítems referidos al conocimiento cívico, la participación comunitaria, la actitud de compromiso frente a la comunidad, el capital social y la percepción de la universidad en tanto espacio educativo que promueve la reflexión y el diálogo. A continuación se explica cada uno de ellos:

El conocimiento cívico se refiere a conocer el status legal de la ciudadanía (Folgueiras, Massot y Sabariego, 2008; Marín, 2010), entendiendo esto como una dimensión importante, ya que sin este conocimiento se disminuye la posibilidad de ejercer activamente la misma. Contempla 6 preguntas de tipo alternativa orientadas a conocer el saber acumulado y la comprensión respecto al concepto de democracia. Es necesario escoger la alternativa correcta.⁶

Se entiende la participación comunitaria como la búsqueda del sujeto individual por compartir con otros, en búsqueda de un sentido de pertenencia y encontrar en ello una fuente donde entrega y recibe algo sobre algún asunto. La participación comunitaria se desarrolla en el seno de una comunidad, existiendo un sentimiento de confianza mutua y un deseo de mejorar las condiciones de vida de la comunidad. La participación comunitaria tiene algunas características distintivas, como por ejemplo, que es voluntaria, que es eficaz en la medida de cómo se dé la organización de la comunidad, es inclusiva, no es estable, se convierte en un proceso educativo informal, y las personas están orientadas hacia una meta. Se enfatiza la idea de democracia interna que permite la participación plena de los individuos. Ahora la participación comunitaria es resultante de varios factores: el deseo de participar incentivado a raíz de que el tema es percibido como interesante; la accesibilidad para participar independiente de las características de edad, género, o status socioeconómico, y el nivel de conocimiento o conciencia de las

⁶ Los ítems utilizados corresponden en parte de un cuestionario utilizado en Chile para evaluar conocimiento cívico y ejercicio de la ciudadanía (Mineduc, 2003). Disponible en: http://www.oei.es/quipu/chile/eval_civica.pdf

oportunidades de participación (Musitu, Herrero, Cantero y Montenegro, 2004). Contempla 4 sentencias en las cuáles la persona debe elegir alternativas dentro de una escala likert.⁷

La actitud frente a la comunidad se refiere a la expectativa, sentimientos, actuaciones, sobre lo que cada uno cree es un deber social frente a la comunidad. Las sentencias están confeccionadas pensando en lo inminente que están de convertirse en profesionales los estudiantes encuestados. Estas sentencias intentan ser sensibles a las competencias ciudadanas considerando como tales, su incorporación activa al mejoramiento de la comunidad, y su sensibilidad frente a los derechos humanos. La incorporación activa a la comunidad está referido a personas que viven en espacios democráticos y como tales son sujetos de derechos pero también tienen el deber de cooperar para el bien común. La sensibilidad frente a los derechos humanos, está referido a determinar si el estudiante siente un compromiso por ayudar a las personas de su comunidad a tener acceso a los beneficios de la misma. Algunos autores han denominado a esta actitud responsabilidad social individual (Jiménez, 2002).⁸

El Capital Social, según Durston (en Cepal, 2003) se entiende como el contenido de ciertas relaciones sociales —que combinan actitudes de confianza con conductas de reciprocidad y cooperación—, que proporciona mayores beneficios a aquellos que lo poseen en comparación con lo que podría lograrse sin este activo. Se ha relacionado con la posibilidad de superar la pobreza (Uphoff citado en Cepal, 2003) y algunos factores que ayudan a aumentar dicho capital es la posibilidad de interacción entre grupos diferentes. En cuanto a esta encuesta las preguntas sobre capital social son cerradas y considera las redes sociales que poseen los encuestados -en cuanto a lo heterogéneo de la misma-, la capacidad de solicitar ayuda y de sentir que esto es recíproco. Algunas sentencias ligadas a escala likert, otras frente a la dicotomía “sí” o “no”.⁹

Uno de los objetivos principales de este estudio es saber cómo contribuye la universidad a la formación ciudadana de sus estudiantes. Por eso se agrega un ítem que considera las percepciones de los estudiantes sobre los espacios de diálogo, democratizadores e interculturales que ha propiciado su universidad, entendiendo que el proceso y no sólo el conocimiento es importante para el ejercicio activo del ciudadano (Folgueiras, Massot, Sabariego, 2008). Es evaluado a través de sentencias dónde se consulta por los valores

⁷ Estas sentencias fueron extraídas del instrumento PCSQ, cuestionario sobre apoyo social comunitario (Gracia , Musitu y Herrero, 2002)

⁸ Se evalúa a través de sentencias asociadas a escala Likert de creación de la autora de este estudio.

⁹ Las sentencias son parte de una encuesta del Gobierno Vasco, específicamente de “Encuesta sobre Capital Social”. Disponible en: http://www.eustat.eus/document/datos/cuestionarios/CUES_Capital_Social_2007_c.pdf

ciudadanos que se han aprendido en la universidad como institución, y que tanto consideran la experiencia de la sala de clases como promotora del diálogo, la autonomía de pensamiento y la libre expresión. Esta consulta se hace a través de sentencias asociadas a escala likert que versan por ejemplo, a si se le da importancia al diálogo intercultural más que al patriotismo como objetivo de enseñanza, a cómo se ha incentivado la vinculación y preocupación por grupos diferentes y cómo dentro de la sala de clases se ha propiciado el debate y la discusión.¹⁰

El inventario fue aprobado por la comisión de ética de la universidad. Se administró el año 2012, primero a la carrera de ingeniería, donde se pudo constatar su validez interna (alfa de Cronbach de 0.85), procediendo luego a ser administrado dentro del mismo mes del año 2012 a las otras carreras. Luego de la administración se confeccionó una base de datos que permitió hacer un análisis descriptivo, general, y por cada sub ítem (ver anexo N°14: Base de datos), además de permitir seleccionar a los estudiantes con mejor desempeño, quiénes serían convocados en la fase de recolección y análisis de diálogos sobre FC.

III.1.2 Fase 2: Recolección y análisis de los diálogos de los estudiantes

Los procesos de recolección y análisis en una investigación cualitativa corresponden a momentos que si bien son distintos temporalmente son recursivos en el proceso. Así una recolección lleva a un análisis, y un análisis puede guiar a una nueva recolección mediante la idea de la variación máxima de las perspectivas, es decir que el fenómeno estudiado sea observado desde diferentes ángulos.

De esa forma se guio la recolección y análisis de esta investigación.

Para el muestreo cualitativo, tanto de sujetos como de documentos, se utilizó la estrategia del muestreo guiado teóricamente. Este se refiere a que la muestra se selecciona mediante la utilización de una estrategia sucesiva. Se eligen los primeros sujetos, o documentos de observación y se analizan los datos obtenidos. De estos primeros datos se generan conceptos que son utilizados para seleccionar los siguientes sujetos de la muestra.

Para el caso de los diálogos con los estudiantes se trabajó durante el año 2013 en las primeras recolecciones y análisis ubicando inicialmente a los estudiantes que habían obtenido puntajes buenos o suficientes en FC en el inventario. El número de personas ubicadas y comprometidas

¹⁰ Los ítems utilizados corresponden a una parte de un cuestionario utilizado en Chile para evaluar conocimiento cívico y ejercicio de la ciudadanía (Mineduc, 2003). Disponible en: http://www.oei.es/quipu/chile/eval_civica.pdf

permitió planificar al menos cuatro grupos de discusión. La convocatoria implicó enviarles cartas certificadas, para en un segundo momento del reclutamiento informar y contactar a través de correos electrónicos, para finalmente ubicarles a través de llamadas telefónicas con el fin de saber sus horarios y disponibilidad. Aun así dos grupos no pudieron tener el mínimo de integrantes deseablemente recomendado para los grupos de discusión. Por eso se conformaron finalmente, 2 grupos de discusión y 2 entrevistas múltiples.

Se confeccionó para los encuentros una pauta de entrevista semi estructuradas basadas en las siguientes preguntas directrices:

- Determinar cuál es el concepto de ciudadanía que los estudiantes han construido
- Determinar qué importancia se le otorga al concepto, y la actitud frente a la temática (puede que exista un discurso, pero en lo personal haya contradicciones)
- Determinar los factores que los estudiantes piensan están involucrados en su formación ciudadana
- Determinar qué factores de la formación universitaria se consideran que fueron importantes, indagando en especial sobre:
 - Relación entre estudiantes
 - Relación entre estudiantes y profesores
 - Contenidos curriculares
 - Formas de organización social de las tareas de aprendizaje
 - Cultura participativa e institucional
- Determinar qué aspectos de la formación universitaria (curricular o extracurricular) deberían ser importantes
- ¿Qué aspectos de la formación universitaria bloquearon la FC?

Los grupos entonces desarrollaron un diálogo que duró en promedio 1 hora, lo cual fue grabado a través de videos y audios. Lo grabado fue transcrito a textos que recopilaban lo dicho.

El plan de análisis de los diálogos (transcripción de audios a textos de grupos de discusión y entrevistas múltiples) fueron analizados con la teoría fundamentada en los datos de los autores Glasser y Strauss (en Krause, 1994).

El año 2013 se efectuó con las transcripciones de los 4 grupos de estudiantes un primer nivel de análisis de codificación abierta, la cual consiste básicamente en la conceptualización y categorización de los fenómenos. Este primer análisis consistió en organizar, comparar, y reordenar los datos recogidos de los primeros grupos conformados, para generar las primeras categorías, las cuales tuvieron el carácter de hipótesis, siendo contrastadas después de cada

nuevo diálogo donde aparecían nuevas categorías. Algunas categorías sobresaltaron por su saturación desde los primeros diálogos realizados.

A partir de esta recolección y análisis, y una nueva que se realiza el año 2014 (ver más adelante fase 4) se comienza a trabajar en el nuevo nivel de análisis: la codificación axial. En este nivel se vuelven a analizar las categorías y subcategorías ya establecidas en la codificación abierta, para establecer relaciones y conexiones entre ellas. Mediante estos procedimientos se busca desarrollar cada categoría en términos de condiciones causales que originan el fenómeno, de las propiedades y dimensiones de este, del contexto y de las estrategias de acción-interacción utilizadas para manejar o poder responder al fenómeno y sus consecuencias.

El año 2014 y parte del 2015, con los diálogos de estas 5 recolecciones se realiza el trabajo de la codificación selectiva, la cual consiste en seleccionar la categoría central, relacionándola sistemáticamente con otras categorías, validando estas relaciones y completando aquellas categorías que necesitan mayor precisión y desarrollo.

III.1.3 Fase 3: Recolección y análisis documental

Los programas formativos y perfiles de cada carrera permiten tener una idea de lo que oficialmente está propuesto desde la universidad y si dichas herramientas de planificación son útiles como andamios pedagógicos para las intenciones pedagógicas generales y especialmente en cuanto a intenciones relacionadas con FC.

Para el análisis documental de los perfiles profesionales y de los programas formativos, se solicitó en principio a los directores de carrera que eligieran de sus decretos de formación aquellas asignaturas más sensibles al tema de esta investigación. Luego se continuaron eligiendo programas según los análisis que se iban obteniendo guiándose esta elección por la estrategia sucesiva de muestreo (los primeros análisis ayudan a generar criterios para seleccionar los siguientes programas) (Krause, 1994).

El análisis de los programas formativos se realizó en dos planos. Un plano analiza la secuencia formativa propuesta, es decir describir como se está planificando a nivel general, que tipo de objetivos, y con qué metodologías se abordan dichos objetivos y cómo se evalúan. También se describe la relación, si es que se declara, entre estos objetivos-metodología y evaluación.

El segundo plano, es el fundamental de esta tesis: La referencia en los programas sobre la formación ciudadana. Desde este punto de vista se hace una mirada más detallada en cuánto a referencias explícitas y componentes de la formación ciudadana. Se detallan intenciones

formativas en esta dirección, cómo se aborda metodológicamente y si existe evaluación afín o evaluación de dichos objetivos formativos.

Esta forma de análisis permitió entender que camino seguían las intenciones formuladas, si efectivamente resguardaban en el documento una planificación que ayudará a profesores a provocar el andamiaje necesario del aprendizaje de dicha intención pedagógica.

El análisis de los documentos escogidos sigue el camino sugerido de la codificación abierta ya sugerido en párrafos anteriores. Es así como se recogen categorías de análisis que se describen en forma densa y detallada en el apartado de resultados.

III.1.4 Fase 4: Triangulación de los datos

Las triangulaciones tuvieron diferentes objetivos.

El primero se realizó el año 2014 con estudiantes de la muestra del año 2013, con el fin de constatar si se sentían reflejados con las conclusiones preliminares y para identificar si abrían nuevas perspectivas al análisis.

Posteriormente nuevas triangulaciones se realizan el año 2016. Estas últimas triangulaciones se realizan para ver si las conclusiones del trabajo les parecían pertinentes y para determinar si a partir de su rol ellos vislumbran estrategias para mejorar la formación ciudadana en la universidad. Se realizan dos grupos, uno con profesores de las cuatro carreras y otro con estudiantes de las cuatro carreras. La última triangulación del año 2016 se realiza con una autoridad académica de la universidad con el fin de compartirle las conclusiones y para saber si evaluaba como pertinentes y viables las líneas de mejora asociadas.

III.2 Muestra de Participantes y Documentos

Las técnicas aplicadas para realizar el muestreo son: muestreo de conveniencia y muestreo teórico.

Las diferentes técnicas de muestreo son otra forma de triangular la mirada al fenómeno que se pretende analizar.

El muestreo de conveniencia fue utilizado en la fase cuantitativa preliminar, con el fin de acceder a un grupo de estudiantes que tuviera conocimientos en ciudadanía.

El muestreo guiado teóricamente se utilizó en las fases de recolección y análisis cualitativo, tanto de diálogos de estudiantes como en el análisis documental, basándonos en la regla de la variación máxima de las perspectivas.

A continuación se explican en detalle los muestreos utilizados en cada fase:

III.2.1 Muestreo de la Fase 1: Recolección Cuantitativa de datos de Cuatro carreras

El muestreo cuantitativo buscaba encontrar a los estudiantes que conocieran el concepto de ciudadanía, identificarlos para luego invitarlos a grupos de discusión en la siguiente fase.

Esta recolección se realizó durante el año 2012.

Se optó por cursos de último año de las carreras de Pedagogía en Educación Básica, Ingeniería, Enfermería y Derecho.

El invitar a estas cuatro carreras fue una elección de la autora de esta investigación tratando de cubrir las recientes facultades formadas en la Universidad Arturo Prat. De esa manera en estas carreras están representadas cuatro facultades, Facultad de salud, Facultad de Ciencias Humanas, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, y Facultad de Arquitectura e Ingeniería.

Por otro lado, aparte de estar representadas varias de las facultades (cuatro de seis), las carreras invitadas son significativas en cuanto a las áreas de campos de conocimiento y producción, campos representativos de la región en donde se imparten. Es así como ingeniería es una carrera de alta demanda laboral, ya que la región de Tarapacá es una región de explotación minera lo que conlleva un desarrollo industrial y económico diverso, con el correspondiente impacto ambiental y social.

La carrera de pedagogía no es muy demandada en el acceso inicial, pero luego si muy demandada en el campo laboral. Es así como tiene una baja matrícula, pero una alta ocupación de sus egresados. Eso sin contar con que el campo educativo ha sido fuertemente impactado por políticas gubernamentales que indican una preocupación por los niveles de preparación de los ciudadanos. Eso ha implicado una inversión estatal que aún no parece influir en los estudiantes a la hora de la elección de una carrera universitaria.

La carrera de enfermería tiene una alta demanda inicial en el acceso y también un alta demanda en la ocupación laboral posteriormente. Eso la convierte en una carrera atractiva y de matrícula numerosa en esta universidad. En el campo de la salud ha sido un tema sensible y de creciente investigación, la relación con los pacientes, y en particular en la región, la salud intercultural, dado que es una región de diversidad cultural, una de las regiones con mayor cantidad de

inmigrantes extranjeros y además de una población indígena cada vez más desarraigada de sus tradiciones y pueblos.

Por otro lado, se invitó a la carrera de Derecho, carrera también de alta demanda de matrícula y de alta tasa de ocupación de egresados. Es una profesión que tiene un contacto directo con usuarios, y que necesita por tanto también formación en interculturalidad. Actualmente en Chile, no hace muchos años se cambiaron las formas de alegatos judiciales, siendo ahora muy importante el lenguaje no sólo escrito, sino también verbal y no verbal, dado que los abogados deben defender sus argumentos en juicios orales.

Se administró este inventario a los estudiantes en clases sugeridas por los directores de carrera previo permiso al profesor de la clase.

Esta muestra es de conveniencia, dado que los encuestados son los estudiantes que se encontraban en las salas de clases sugeridas por sus directores de carrera.

A continuación se presenta la tabla N°1 los participantes de esta fase:

Carrera	Número de encuestados	Hombres	Mujeres
Enfermería	38	7	31
Derecho	10	3	7
Pedagogía en Educación Básica	7	0	7
Ingeniería Civil Industrial	33	23	10
Total	88	33	55

Tabla 1 Participantes en la fase.

III.2.2. Muestreo de la Fase 2: Diálogos con los Estudiantes.

Principalmente se decide contar con diálogos de los estudiantes dado que ellos son quienes vivencian protagónicamente la formación de pre grado, y quienes podían dar información relevante sobre su proceso formativo y lo que habían aprendido de FC en éste.

La recolección se realizó a través de cuatro grupos de estudiantes durante el año 2013. Dos grupos de discusión y dos entrevistas múltiples.

Durante el reclutamiento y convocatoria es posible constatar los pocos tiempos libres con que contaban, ya que fue muy difícil compatibilizar horarios ente estudiantes, por las pocas

alternativas que cada uno ofrecía para los encuentros, haciendo de esta fase una tarea muy compleja para esta investigación.

Los estudiantes invitados correspondieron al 20% de los encuestados, siendo elegidos porque ellos tenían puntajes altos o medios altos en los resultados del inventario administrado anteriormente.

Los grupos se configuraron como se presenta en la Tabla N°2:

Participante	Carrera	Género	Edad	Instancia de Participación	
N°1	Enfermería	Femenino	23 años	Grupo de Discusión	N°1
N°2	Enfermería	Femenino	24 años	Grupo de Discusión	N°1
N°3	Pedagogía	Femenino	23 años	Grupo de Discusión	N°1
N°4	Enfermería	Masculino	27 años	Grupo de Discusión	N°1
N°5	Enfermería	Femenino	31 años	Grupo de Discusión	N°1
N°6	Ingeniería	Masculino	27 años	Entrevista Múltiple	N°1
N°7	Derecho	Masculino	24 años	Entrevista Múltiple	N°1
N°8	Ingeniería	Masculino	23 años	Entrevista Múltiple	N°1
N°9	Ingeniería	Masculino	25 años	Grupo de Discusión	N°2
N°10	Ingeniería	Masculino	35 años	Grupo de Discusión	N°2
N°11	Ingeniería	Masculino	26 años	Grupo de Discusión	N°2
N°12	Enfermería	Masculino	26 años	Grupo de Discusión	N°2
N°13	Ingeniería	Femenino	23 años	Grupo de Discusión	N°2
N°14	Ingeniería	Masculino	24 años	Grupo de Discusión	N°2
N°15	enfermería	Masculino	24 años	Grupo de Discusión	N°2
N°16	Enfermería	Femenino	24 años	Entrevista Múltiple	N°2
N°17	Derecho	Femenino	25 años	Entrevista Múltiple	N°2
N°18	Ingeniería	Masculino	23 años	Entrevista Múltiple	N°2

Tabla 2 Estudiantes con puntajes altos o medios altos en la encuesta.

Los participantes eran estudiantes entre 23 y 35 años de edad, todos cursando el último semestre lectivo de sus carreras o el último semestre correspondiente a práctica profesional.

Durante el año 2014, se presentaron resultados preliminares a un nuevo grupo de estudiantes, todos ellos habían participado en la anterior recolección. Se detallan las características de quiénes participaron:

Participante	Carrera	Género	Edad	Instancia de Participación
N°1	Ingeniería	Masculino	24 años	Entrevista Múltiple N°3
N°2	Ingeniería	Masculino	25 años	Entrevista Múltiple N°3
N°3	Pedagogía	Femenino	24 años	Entrevista Múltiple N°3

Tabla 3 Característica de los participantes.

III.2.3 Muestreo de la Fase 3: Documentos.

Para la elección de los programas, primero se realizó una entrevista con los directores de carrera. Entonces se les explicó lo que pretendía la investigación y lo que se entendía por formación ciudadana. Con esa orientación identificaron asignaturas en cada semestre que denotará más la preocupación por ese aspecto formativo.

Se procedió posteriormente al análisis de los programas de asignatura, con las directrices antes señaladas. Primero se analizaron dos programas por semestre según lo señalado por los directores. A eso se le agregó en ocasiones una asignatura más por semestre, según se fuese dando el análisis de los primeros programas, con el fin de variar lo obtenido, es decir bajo la premisa de la variación máxima de las perspectivas.

La cantidad de programas que se analizaron fueron los que se presentan en la Tabla N°4

Carreras	N° de Programas de Asignaturas
Enfermería	18
Ingeniería	15
Pedagogía	10
Derecho	15
Total	58

Tabla 4 Carreras analizadas.

Se analizaron también los perfiles de egreso de cada carrera. La recolección y análisis de los documentos se realizó durante el año 2013.

III.2.4 Muestreo de la Fase 4: Triangulaciones

El año 2016 se presentan los resultados de la investigación con el fin de triangularlos. El objetivo fue identificar su sintonía o no con los análisis, y recoger propuestas pensadas desde el rol de cada cual.

A continuación se presentan las características del grupo de estudiantes en la Tabla N°5

N°1	Pedagogía	Femenino	22 años	Grupo de discusión	N°3
N°2	Pedagogía	Femenino	23 años	Grupo de discusión	N°3
N°3	Pedagogía	Femenino	24 años	Grupo de discusión	N°3
N°4	Pedagogía	Femenino	23 años	Grupo de discusión	N°3
N°5	Enfermería	Masculino	22 años	Grupo de discusión	N°3
N°6	Enfermería	Femenino	20 años	Grupo de discusión	N°3
N°7	Enfermería	Femenino	20 años	Grupo de discusión	N°3
N°8	Derecho	Masculino	21 años	Grupo de discusión	N°3
N°9	Derecho	Masculino	21 años	Grupo de discusión	N°3
N°10	Ingeniería	Masculino	23 años	Grupo de discusión	N°3

Tabla 5 Estudiantes que asisten a la presentación de resultados.

Las características del grupo de profesores se presentan a continuación en la Tabla N°6

N°1	Pedagogía	Femenino	Directora de carrera	Grupo de discusión	N°4
N°2	Pedagogía	Femenino	Profesora	Grupo de discusión	N°4
N°3	Derecho	Masculino	Director de carrera	Grupo de discusión	N°4
N°4	Derecho	Masculino	Profesora	Grupo de discusión	N°4
N°5	Enfermería	Femenino	Profesora	Grupo de discusión	N°4
N°6	Enfermería	Femenino	Profesora	Grupo de discusión	N°4
N°8	Ingeniería	Femenino	Profesora	Grupo de discusión	N°4

Tabla 6 Grupo de profesores participantes.

Finalmente se presentan los análisis finales sobre las conclusiones y propuestas a una autoridad académica a principios del 2017. El objetivo fue identificar su sintonía con las conclusiones y su evaluación sobre la viabilidad de las propuestas.

III.3 Aspectos Éticos de la investigación Empírica

Durante este estudio se requirió contactar a estudiantes de último año de estudio durante los años 2012, 2013 y 2014. El 2015 se realizó un análisis exhaustivo de los datos, los cuáles se volvieron a presentar a un grupo de estudiantes y a un grupo de profesores el año 2016.

En cada recolección se explicó a los estudiantes y también a los profesores de que se trataba el estudio, y que tenían la posibilidad de rehusarse a participar en cualquier momento de la investigación. Si aceptaban participar en la fase que se les presentaba, se les advertía que podían ser contactados nuevamente, en cuyo caso se les volvía a plantear la idea de la voluntariedad de su participación.

En el primer año de este estudio el primer contacto se realizó con los profesionales directores de cada carrera el año 2012. Fueron encuentros dados en un contexto formal, solicitando previamente a cada decano el nombre del director de carrera o encargado que se debía contactar para cada una de las cuatro carreras. A cada uno se le ubicó en sus lugares de trabajo, todos correspondientes al campus Playa Brava de la Universidad Arturo Prat. En la entrevista con el director o directora se le solicitó su colaboración para elegir programas de asignatura que ellos considerarán más pertinentes en cuanto a la formación ciudadana, y que indicarán horarios de los cursos de último nivel, para lograr contactar a algunos de los profesores para posteriormente administrar el inventario. La solicitud fue muy concreta y precisa, se pretendía no agregar una tarea más a los directores, y poder seguir contando con ellos en otro momento.

A los estudiantes se les administró el inventario el año 2012. Para dicha oportunidad se les informó a través de un consentimiento informado, de la calidad de su participación en cuanto a su voluntariedad, y sobre la confidencialidad de los datos que proporcionaría cada uno.

Ningún estudiante demostró rechazo en esta instancia de participación.

Posteriormente el año 2013 se contactó a los estudiantes con puntajes más altos en el inventario. El proceso implicó carta certificada, correo electrónico y finalmente llamada telefónica. Muchos de los contactados no tenían tiempo por encontrarse en prácticas fuera del campus playa brava. Requirió valerse de estrategias, como darles el dinero de la locomoción para que ellos pudieran asistir sin que implicara costo personal, incentivarlos con algún sorteo al final del grupo de discusión o entrevista múltiple. Fue frecuente el tema de que alguien comprometido faltase. Fue un periodo difícil de recolección, pues implicaba congregarse un grupo que tenía diferentes horarios y muchos compromisos académicos, más aun resguardando el tema de la voluntariedad. Para finales del año 2013 se había logrado conformar 4 grupos, dos grupos de discusión y dos entrevistas múltiples.

El año 2014 se realiza un nuevo grupo, una entrevista múltiple con participantes del año 2013, a los cuales se le mostró el análisis de los datos recogidos durante este, con el fin de determinar si se sentían reflejados por el análisis hasta ese momento realizado, y si agregaban nuevas consideraciones. Igualmente se les advierte antes de la cita de la confidencialidad y voluntariedad. Participaron 3 personas, una de pedagogía y dos estudiantes de ingeniería. Cabe destacar que la persona de pedagogía ya estaba titulada para ese momento.

El año 2016 se convocó a dos nuevos grupos, el primero de profesores en agosto y el segundo de estudiantes en septiembre. El primero, el grupo de profesores de las carreras que son parte de este estudio. A cada uno se le proporciona un resumen de la investigación y se le entrega un consentimiento informado. Todos estiman participar. El segundo de estudiantes, previamente contactados por sus profesores, siendo el criterio que ellos fuesen de tercer año en adelante. Igualmente se les proporciona un resumen de la investigación y un consentimiento informado. Al igual que los profesores todos deciden participar.

Todos los encuentros fueron cordiales, de reflexión, cuidando de participar sin guiar las opiniones, y si la pedían, la investigadora indicaba su posición personal al final del desarrollo de la discusión.

Los lugares de los encuentros fueron salas de reuniones por lo general, y éstas permitían la grabación digital sin mayores inconvenientes. A cada grupo al iniciar se les explicaba el contexto de la conversación y se les entregaba el consentimiento informado en el cual se le advertía de la confidencialidad y de la grabación digital de la reunión. A cada grupo se le ofreció una merienda final para que la situación de la entrevista fuese agradable, y se programaba para durar un máximo de 60 minutos.



Ilustración 1 Frontis de Biblioteca Universidad Arturo Prat.

En el cuarto piso de este edificio se realizaron encuentros con estudiantes y profesores entre los años 2013 y 2016.

A todos los participantes se les indicó el correo y fono de la responsable de la investigación, en caso de querer retractarse de su participación o de requerir los resultados preliminares de la misma.

Cabe destacar que del encuentro de estudiantes del año 2016, la reflexión derivó en la conformación de un grupo denominado Ayllú (comunidad en aymara), el cual posteriormente realizó un encuentro de tipo colaborativo. En la actualidad ese grupo sigue contactado y se pretende continuar realizando iniciativas que pudiesen ser tanto formativas, como de colaboración con la comunidad externa o interna de la universidad. La responsable de esta investigación es parte de ese grupo y lo seguirá siendo mientras las personas sigan demostrando este interés.

Por último se contactó a una autoridad académica a quién se le presentaron las conclusiones y líneas de mejora, con el fin de que la persona evaluara pertinencia y viabilidad de las propuestas. También se le informa de la voluntariedad y confidencialidad de su participación.



Ilustración 2 Facultad de Ciencias Humanas.

En este edificio se realizaron encuentros en los años 2013 y 2014.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación se organizan en tres secciones. La primera resume los datos analizados del inventario de formación ciudadana construido especialmente para este estudio. La segunda sección presenta el análisis de los datos de los diálogos con estudiantes de último año de cuatro carreras de la UNAP. La tercera sección muestra los resultados del análisis de los programas de asignaturas y perfiles de formación de las cuatro carreras.

IV.1 Resultados Primera fase: Administración y Análisis Inventario de Formación Ciudadana

Esta primera fase de recolección de datos tuvo por objetivo identificar quiénes de las cuatro carreras encuestadas (Pedagogía en Educación Básica, Ingeniería Civil Industrial, Enfermería y Derecho) tienen un buen nivel de formación ciudadana para en una segunda fase ser entrevistados en mayor profundidad.

Es posible entonces ubicar a estos informantes ubicados en un buen desempeño en este inventario. También se obtienen datos que se presentan a continuación por la utilidad que representan para este estudio.

IV.2 Descripción del Instrumento Inventario de Ciudadanía

La encuesta tiene 5 sub ítems: conocimiento cívico, participación comunitaria, actitud frente a la comunidad, capital social y percepción de la universidad.

El conocimiento cívico contempla 6 preguntas de tipo alternativa, y es necesario escoger la alternativa correcta, en orden a conocer el concepto de democracia.

La participación comunitaria contempla 4 sentencias en las cuáles la persona debe elegir alternativas dentro de una escala likert.

La actitud frente a la comunidad se refiere a la expectativa, sentimientos, o lo que cada uno cree es un deber social frente a la comunidad. Las sentencias están confeccionadas pensando en lo inminente que están de convertirse en profesionales los estudiantes encuestados. Al igual el sub ítem anterior las sentencias están vinculadas a escala likert.

El capital social se refiere a las redes sociales que poseen los encuestados, en cuanto a lo heterogéneo de la misma, la capacidad de solicitar ayuda, y de sentir que esto es recíproco. Algunas sentencias ligadas a escala likert, otras frente a la dicotomía “si” o “no”.

La percepción de universidad está referida a sentencias que indican lo participativo que ha sido su proceso de formación universitaria, tanto como su percepción de la institución, como de lo que ha sido su experiencia en las salas de clases. También es evaluado en base a escala likert.

IV.3 Resultados del Inventario de Ciudadanía

Se encuestó a 88 estudiantes de los últimos años de las carreras antes nombradas.

Los resultados generales pueden mostrarse en forma simple cuando se transforma las respuestas ideales en respuestas correctas y estas respuestas se ubican en la escala de notas del 1 al 7 (escala de notas de Chile). Para que sea comunicable esta escala puede categorizarse en 5 rangos, donde excelente es notas del 7.0 al 6.6, muy bueno es desde el 6.5 al 6.0, bueno es del 5.9 al 5.0 , suficiente es del 4.9 al 4.0 y malo es del 3.9 hacia abajo.

Los resultados según esto son los siguientes:

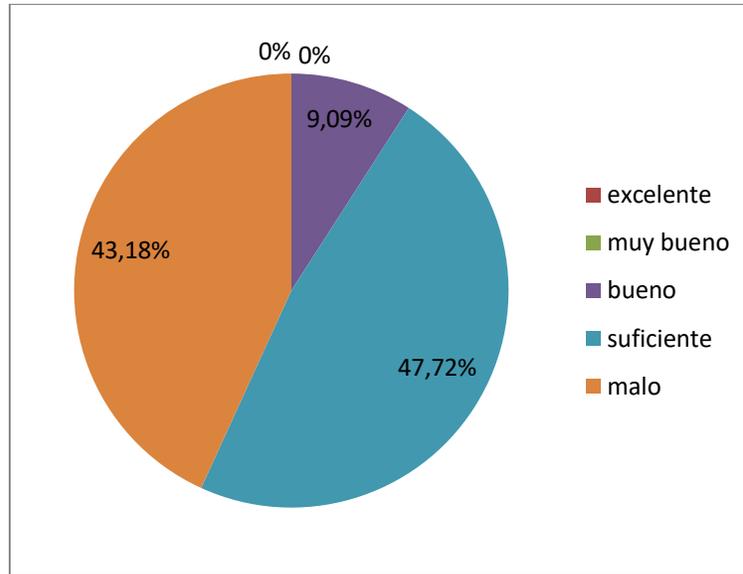


Gráfico N°1: Resultados Globales en Formación Ciudadana

Puede verse en el cuadro N°1 que más de la mitad de los encuestados (56.81%) “aprueba” (según la escala nacional) en su formación ciudadana. Un 43,18% tendría una formación ciudadana insuficiente.

Ningún encuestado se plantea en rangos ideales de formación ciudadana.

Debe recordarse que no sólo se refiere a conocimiento, sino a lo que ellos perciben de su universidad, de su entorno social, etc.

Iremos desagregando para verificar resultados según cada uno de los sub ítems.

IV.3.1 Conocimiento Cívico

Los estudiantes tuvieron que contestar 6 preguntas de conocimiento cívico.

Los resultados se detallan en el siguiente gráfico:

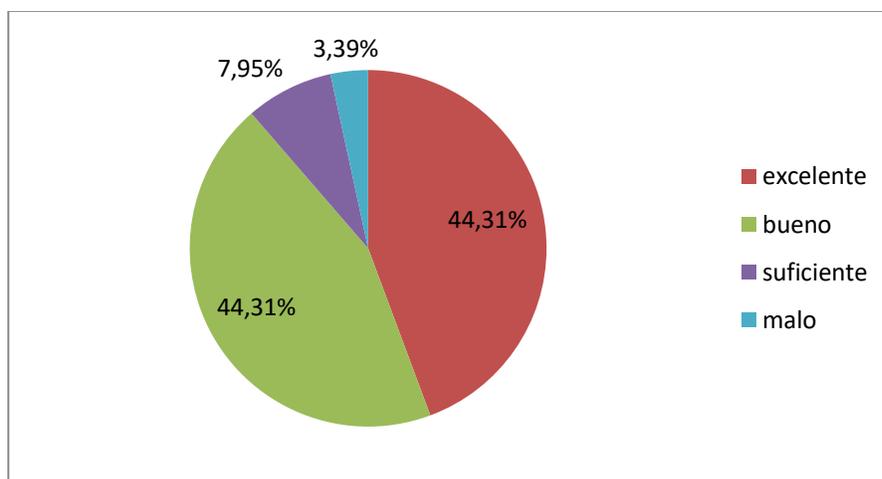


Gráfico N°2: Conocimiento Cívico.

Se puede apreciar que, la gran mayoría obtiene resultados destacados o buenos. Sólo un 3,39% no tiene suficiente conocimiento cívico.

Esto a pesar de ser 3 estudiantes del total de la muestra, puede ser preocupante considerando que son estudiantes de último año.

IV.3.2 Participación Comunitaria

La participación comunitaria es un sub ítem que se evaluó en base a cuatro sentencias, que hacían afirmaciones sobre la participación en el barrio, en actividades deportivas o culturales y voluntariado.

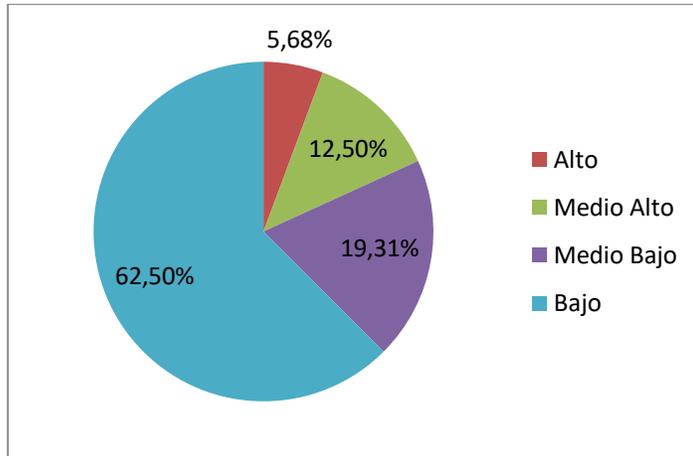


Gráfico N°3: Participación Comunitaria

La mayoría de los estudiantes indica una baja participación comunitaria.

Sólo un 18,18% indica una participación media o alta (16 estudiantes).

IV.3.3 La actitud Frente a la Comunidad

Los estudiantes se refieren aquí a como creen y sienten el tema de comprometerse con temas sociales, haciendo aportes desde su experticia profesional.

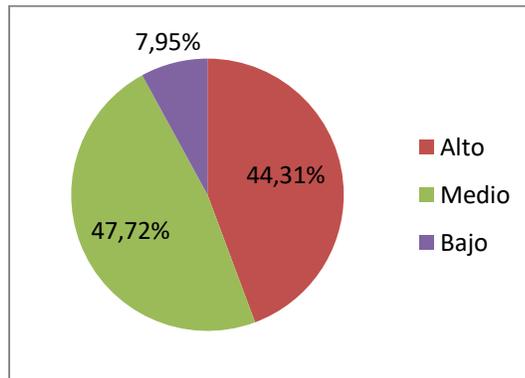


Gráfico N°4: Actitud Frente a la Comunidad

La gran mayoría -47,72%- piensa o siente que su rol en la comunidad debe ser medio.

Un 44,31% piensa que la actitud que se asuma frente a la comunidad debe tener una marcada responsabilidad social.

Un 7.95% piensa que ellos como profesionales no tienen responsabilidad social, o no les corresponde o bien es tarea de otros.

IV.3.4 El Capital Social

El capital social se evaluó preguntando sobre la heterogeneidad de los amigos, la capacidad de solicitar ayuda, la confianza que me dan los demás, y la reciprocidad que veo en mis relaciones de confianza.

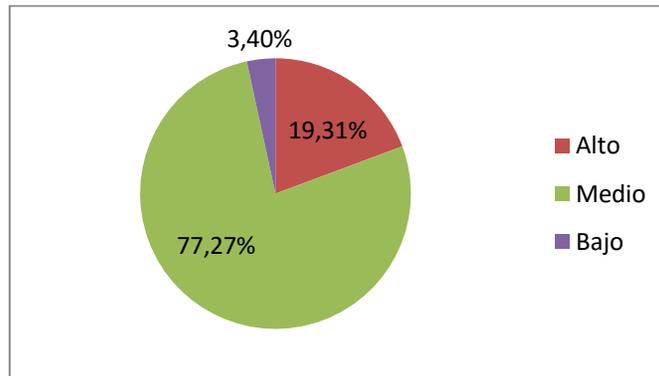


Gráfico N°5: Capital Social

La gran mayoría evalúa que su capital social es medio (77.27%) o bajo (3.4%).

Sólo un 19,31% (17 estudiantes) evalúa que su capital social es lo suficientemente heterogéneo, que es capaz de pedir ayuda, que siente confianza en los demás y que siente estas relaciones de confianza como recíprocas.

IV.3.5 La Percepción de la Universidad

Las sentencias estaban referidas a cuán participativo, dialógico, y crítico de la realidad internacional y nacional ha sido la experiencia universitaria, tanto lo que perciben de la institución, como lo que perciben de lo ocurrido en la sala de clases.

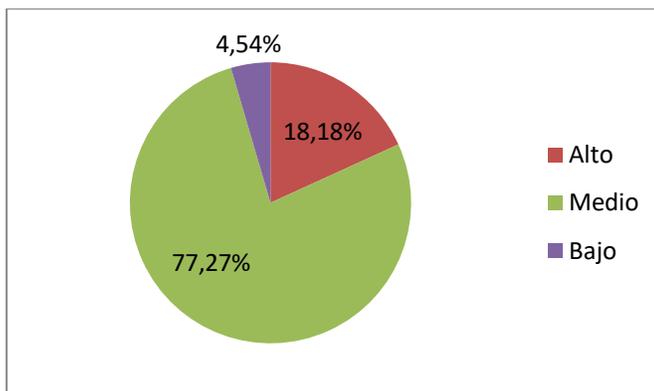


Gráfico N°6: Percepción de la Universidad

La gran mayoría tiene una percepción de la universidad como una institución que logra en forma baja (4 estudiantes) o medianamente (68 estudiantes) transmitir una idea de participación, de diálogo y de análisis crítico.

Un 18,18% percibe que es alto, o sea 16 estudiantes del total.

IV.4 Análisis de los Resultados del Inventario de Ciudadanía

El conocimiento cívico es uno de los sub ítems con mejores resultados.

La participación comunitaria es lo más bajo de todas las sub ítems.

El capital social y la percepción de la universidad son percibidos con un desarrollo mediano. Es decir, ellos perciben que no cuentan con suficientes redes en las que se pueda confiar, y perciben que en su universidad el tema de la creación de participación, diálogo y fomento del análisis crítico, no son un tema que se perciba con fuerza o intención.

Se evidencia que los estudiantes saben de qué se trata la convivencia de la vida democrática, pero la mayoría dice no participar.

La falta de participación se entiende en un contexto social (Delamaza, 2010) que no la fomenta con consistencia y fuerza, y de una formación universitaria que no integra el tema de la

participación en forma sistemática e intencionada (53 personas -de 88- de ésta encuesta dicen que su Universidad se preocupa poco o medianamente de lograr espacios de diálogo y debate).

Esta falta de participación es, como se advertía antes, parte de nuestra realidad nacional. En Chile, la promoción de la participación ciudadana se realiza a partir del regreso a regímenes democráticos a partir de los años 90, Delamaza (2010; pp. 20) plantea lo siguiente:

“De acuerdo a lo expuesto, se puede concluir que el proceso de participación ocupa un espacio institucional reducido y con baja articulación al ciclo de las políticas públicas en las que interviene. Esto debilita su potencial, por cuanto limita sus posibilidades de incremento de escala. Ello en el contexto de políticas focalizadas en sectores pobres y vulnerables tiende a configurar un esquema de participación y concertación de esfuerzos “entre pobres” (habitantes pobres con municipios pobres, por ejemplo), cuyo potencial de transformación de las condiciones de vida y superación de la pobreza también disminuye. Ello desacopla la agenda de participación de otras políticas como las de superación de la pobreza y protección social, perdiendo así la labor social su necesaria alineación”

Según Delamaza, a nivel nacional las políticas de participación no tienen un gran impacto, reduciendo los efectos positivos que podría tener la misma, como es el aumento del capital social y la reducción de la pobreza.

Esta baja participación se extiende a otros tipos de participación, como es la participación política, que año a año veía envejecer el promedio de edad del padrón electoral, por lo cual se hizo necesario impulsar la ley del voto voluntario el año 2012 (Injuv, 2012).

La baja participación es algo que se repite entre los jóvenes universitarios. En un estudio realizado por Ramírez, Castillo y Varela (2012), 60% de los jóvenes declara no participar en nada a parte de la mera asistencia a la sala de clases.

Que la universidad, como instancia educativa, no fomente en los estudiantes la participación, y que el nivel de participación comunitaria sea igual de bajo que el público en general, es preocupante, dado que el estudiante y futuro profesional no se forma pensando en lo importante que es aportar al bien común de su comunidad.

La falta de participación puede ser uno de los factores que explica su nivel medio de capital social. Si bien un nivel medio de capital social podría considerarse en forma positiva, sería importante saber cuál es la calidad de éstas relaciones, si son las propias de un joven estudiante universitario acotadas a su grupos de conocidos y amigos dentro de la universidad, o si éstas relaciones se han ido enriqueciendo en el proceso formativo, dado los vínculos establecidos en sus prácticas o vínculos realizados a raíz de trabajo académico.

La percepción de la formación ciudadana en la universidad es que ésta se intenciona en un nivel medio. Es necesario averiguar qué aspectos de la formación universitaria (por ejemplo, las declaraciones, las metodologías de enseñanza, las posibilidades tecnológicas, etc.) se evalúan positivamente en cuanto a la formación ciudadana, y qué aspectos negativamente. Lo anterior

sobre todo en los estudiantes de derecho, quiénes son los que mejor evalúan la formación ciudadana en la universidad.

En este sub ítem de la percepción de la Universidad se pregunta por la posibilidad de ser escuchado, de permitirte crear y si han estimulado su autonomía. En esta encuesta los estudiantes refieren en su mayoría que la universidad estimula su autonomía de pensamiento y expresión en un nivel medio y bajo (46.59% y 13.63%, respectivamente). Un número importante también dice que la universidad se preocupa por este tema (nivel alto de un 39.77%). Es la misma institución vivida por 88 estudiantes de 4 carreras diferentes. Efectivamente, para algunos la universidad se preocupa porque en la sala de clases existan posibilidades de desarrollo de la ciudadanía, pero no es la vivencia del conjunto, por lo tanto esta preocupación de la institución parece no ser sistemática.

IV.5 Análisis de los Diálogos de los Estudiantes

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al análisis realizado a tres entrevistas múltiples y dos grupos de discusión realizada con estudiantes de último año de cuatro carreras. Las preguntas y reflexiones tienen relación con la formación ciudadana que aprendieron, particularmente en su experiencia universitaria.

Los estudiantes reflexionan entonces sobre su formación universitaria explicando cómo esta formación es débil en la formación de ciudadanía, pero también débil en la integración de conocimientos teórico prácticos. Si bien reconocen que es una formación que prepara en lo técnico disciplinar, esta faceta de la formación no es suficiente para prepararlos en sus roles profesionales que exigen mayor integración, mayor mediación entre lo práctico y lo teórico.

Destacan el rol de las prácticas como espacio de aprendizaje de ciudadanía, aunque son aprendizajes que describen como anecdóticos, porque no se intencionan ni tampoco evalúan.

Le dan importancia a la participación en diferentes instancias, pero al mismo tiempo se quejan de su propia organización estudiantil, apartándose de esa posibilidad por encontrarla muy desgastadora y corrupta.

Identifican que la formación ciudadana que poseen la aprendieron más bien en sus familias, no en la escuela, no en la universidad, perdiéndose el potencial formativo de la escuela y la universidad en tanto espacios de asociatividad. Rescatan si las interacciones sociales y el fácil acceso al conocimiento que otorga actualmente la tecnología como factores que ayudaron a su actual formación como ciudadanos.

Las consecuencias de esta formación universitaria de características más bien aislada y competitiva, es que los estudiantes replican patrones que perciben en la sociedad, el individualismo, y creen que ese patrón no se ve influenciado por la formación universitaria.

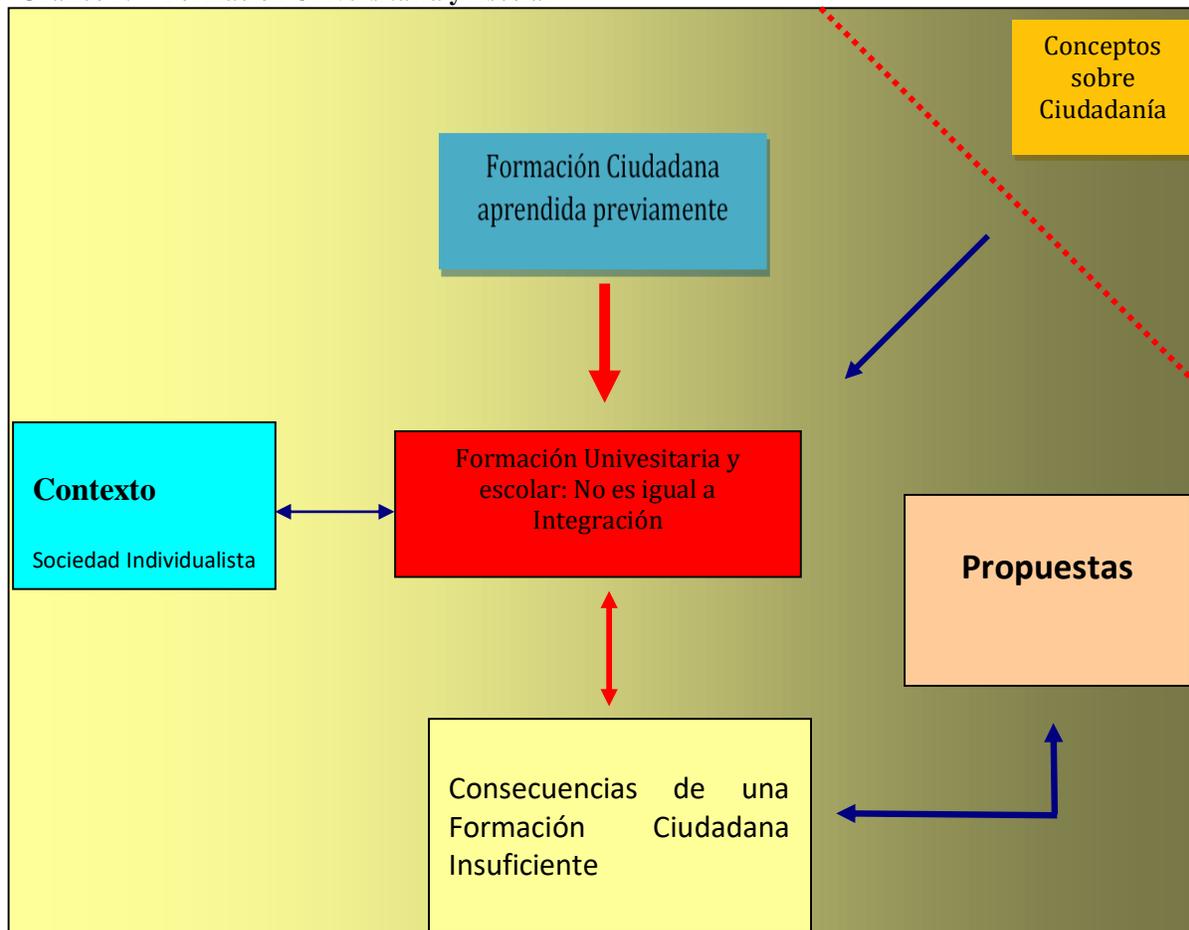
Concurre a estas definiciones que hacen los estudiantes los conceptos de ciudadanía que poseen, concibiendo la importancia de actitudes como la empatía y la crítica, el concepto de sentido de pertenencia y lo relevante de la participación.

Se refieren a un contexto social que no funciona en tanto soporte social, que anida desigualdades y que por lo mismo genera mucho descontento. Desde ahí, generan propuestas hacia su formación universitaria y a la sociedad. Una formación que implique un nuevo trato universidad sociedad, en el que ambas se retroalimenten, de tal manera de otorgarse apoyo mutuo. Proponen a las prácticas como la instancia clave de dicho intercambio.

Y una sociedad que ojalá sea más justa, más inclusiva y solidaria.

A continuación se describen las categorías en relación al orden propuesto por la teoría fundamentada en los datos, es decir, fenómeno central, origen, consecuencias, significados, contexto y propuesta de los estudiantes frente a su formación.

Gráfico N°7 Formación Universitaria y Escolar



IV.5.1 Formación no es igual a Integración

Los estudiantes se refieren a una formación que no ayuda a integrar. Es decir, no integra teoría y práctica, no le ayuda a integrar formación ciudadana y práctica, y que tampoco les ayuda a integrarse al grupo curso, ni a su entorno social.

Los estudiantes perciben que existe una carga académica extenuante que no permite la participación en otras instancias, por ende, no ayuda al estudiante a integrarse al entorno social. Sienten que en las prácticas se recoge conocimiento práctico sin existir una intención pedagógica de su integración con la teoría. Si bien plantean que se aprende ciudadanía en las

prácticas, este conocimiento que se aprende no es intencionado ni evaluado. Por otro lado, describen métodos de enseñanza y evaluación que sobrestiman el trabajo individual y competitivo. Es decir, no se les ayuda a los estudiantes a integrarse a participar dentro del grupo curso.

La falta de integración de la formación universitaria constituye el fenómeno central. Se describirán en detalle las categorías que son parte de la misma.

La carga académica la describen como alta. Debido a lo mismo, se sienten coartados para explorar participaciones en otras instancias universitarias o extra universitarias. Enfatizan este punto como un obstaculizador de la formación ciudadana, ya que no le permite tener tiempo para estar en organizaciones comunitarias, políticas, u otras, desde las cuales ejercer su ciudadanía.

“De repente dan ganas de hacer otras cosas, pero no se puede. Uno tiene sus horas de estudio y sus horas de práctica, Y además de eso uno tiene que llegar a la casa y cumplir más horas de lo mismo, entonces no hay tiempo’ (Entrevista Múltiple N°2; Pp. 142).

La práctica la destacan como instancia de aprendizaje, pero en general describen deudas de esta instancia formativa.

Describen la práctica como una instancia en dónde se construyen conocimientos, pero que se desaprovecha la oportunidad de integrar teoría y práctica. Lo que acontece en la práctica se ve como un conocimiento útil, pero que no es complementado, ni analizado a partir de la teoría revisada en las asignaturas. Desde ahí hablan de dos conocimientos separados, e incluso contrapuestos.

“Eso mismo nos pasa a nosotros en la parte teórica si bien muchas veces nos explican las teorías de aprendizajes de los niños psicología infantil, pero cuando uno llega a la práctica y ve distintos tipos de contextos sociales, distintas realidades que está detrás de cada uno de los niños dentro de la sala, es muy difícil manejar a 40 alumnos con diferentes contextos (...) hay un choque de realidades dentro de una realidad mucho más pequeña que es un aula entonces esas cosas muchas veces acá te enseñan lo teórico pero en la práctica es donde realmente se aprende lo que es la ética” (párrafo N°14; Grupo de DiscusiónN°1)

Para otros en cambio, la práctica no cumple un rol formativo, siendo desvalorizada por sus mismos profesores, ya que les permiten convalidar trabajos de memoria con prácticas, o los tiempos que le destinan son fuera de horario de los semestres académicos, concretándose el aislamiento de esta instancia con el resto de la ruta formativa.

A3: 'depende del individuo. Hay alumnos que convalidan sus prácticas con trabajo, entonces prácticamente no tienen contacto con empresa. Ahora último yo he tenido compañeros que están convalidando prácticas con la memoria, entonces ningún trabajo, y ningún contacto con gente así, (...) en cambio nosotros podemos trabajar en cualquier lugar, puede ser en un hospital o en un juzgado, puede ser, y en ese sentido es bueno, porque puedes conocer diferentes realidades, pero por otro lado se da eso de la convalidación de ramos que trunca esa posibilidad' (párrafo N°130; Entrevista Múltiple N°2)

Algunos declaran haber aprendido FC, -sobre todo en la práctica profesional. Fue una experiencia que les resultó interesante porque pudieron llegar a conocer al usuario destinatario de sus atenciones, y desde ahí pensar en cómo lograr intervenir o comunicarse con éste, vieron casos, personas de diversas culturas, y ver la plausibilidad de las técnicas/conocimiento aprendido. Sin embargo, esto se da por la oportunidad de encuentro con personas y sus culturas diversas, es decir, se hace inevitable llegar a conocer y enfrentar realidades distintas no necesariamente porque su programa formativo haya intencionado ese aprendizaje.

A1: 'por ejemplo, nosotros vamos a prácticas en el hospital, entonces es involucrarse con gente. La población que llega al hospital es harto de extranjeros, entonces uno va conociendo otras realidades, aymaras, no solamente chilenos, colombianos, entonces uno va dándose cuenta de la realidad que hay afuera, no sólo lo teórico, que se pasa superfluo' (Entrevista Múltiple N°2; Pp. 98).

Consideran la práctica como una excelente oportunidad de aprendizaje en general, y de FC en particular. Es un tema destacado por los estudiantes. Sin embargo la práctica también está en deuda con la FC dado que no la integra como un objetivo explícito al interior de ésta.

A3: "o sea en las prácticas, o sea la universidad no busca en ningún momento que en las prácticas uno aprenda prácticas sociales, o sea la universidad tiene estipulado lo que se espera de las prácticas y todo, pero, es como que cae de rebote el que tu aprendas habilidades sociales" (Entrevista Múltiple N°2; Pp. 109).

Es decir, se aprende FC, pero por el contacto con la realidad en la práctica, no porque sea algo intencionado en su programa formativo, pudiendo ser un momento clave para transmitirlo y evaluarlo.

Mencionan explícitamente la ética, la moral, como temas revisados en su formación disciplinar, pero desde un punto de vista teórico, nuevamente separado de una mirada formativa integral.

"A2: yo creo lo mismo que dijo M., si bien se supone que hay algunas asignaturas que debieran ayudar al tema de ética y enseñar cosas diferentes, a veces es solamente el objetivo del ramo, no sé qué tienen que trabajar en pareja, pero los ramos no engloban todo lo que debieran ser las competencias blandas, o sea es como una falencia encuentro yo (...)" (Grupo de Discusión N°2; Pp. 34).

Lo que dicen los estudiantes es que en la práctica construyen un aprendizaje, y que desde las asignaturas construyen otro. Es decir, la evaluación general que realizan los estudiantes sobre su trayectoria formativa es que no tiene una visión integradora.

Son aprendizajes separados que no logran coincidir o construirse el uno al otro.

Desde un punto de vista constructivista de los aprendizajes Jonnaert plantea que el conocimiento de la práctica es algo muy particular, en donde la contextualización – descontextualización – recontextualización de la situación depende del sujeto que esté interactuando. Así el sujeto realiza relaciones entre los conocimientos que construye y su viabilidad en otros contextos. No se parte de la idea del isomorfismo de las situaciones (situación en donde se enseña versus situación donde se aplica el conocimiento), sino que la contextualización de los conocimientos es lo central, y ello dependería del estudiante en interacción con el contexto (Jonnaert, 2001).

Desde este paradigma entonces lo que se debiera realizar es ayudar al estudiante a reflexionar sobre su proceso práctico desde las miradas que ofrecen las asignaturas y sus diferentes perspectivas teóricas. Este proceso de mediación, que en algunas experiencias se les ha denominado comunidad de aprendizajes, o mentorías ayudaría a los estudiantes en práctica a analizar e integrar la experiencia práctica y el conocimiento teórico, construyéndose de esa forma un nuevo saber –teórico-práctico-. Este proceso el estudiante no lo hace sólo sino a través de la mediación de su contacto con la realidad laboral y acompañado de sus profesores en la modalidad que cada institución formadora elija (Inostroza, 2005).

La separación que visualizan los estudiantes entre conocimiento práctico y teórico indica que las asignaturas no están actuando como subsidiarias a la práctica sino que se imparten cada una como si correspondieran a una micro realidad.

Los métodos y evaluación de enseñanza son temas presentes en la realidad del aula, y pueden ser aprovechados para formar en ciudadanía. No obstante, los estudiantes no lo ven así ya que describen las formas de enseñanza y evaluación como de corte individual y de carácter competitivo. Si bien describen conductas solidarias entre ellos, dichas conductas no aparecen porque sean intencionadas por sus profesores sino más bien por iniciativa personal. La forma de trabajo de sus profesores puede llegar incluso a provocar problemas de convivencia entre ellos, sobre todo cuando no se respetan las pautas de evaluación. Es decir, aplicar pautas para todos iguales se evalúa como justicia, y no respetar las pautas como actos de favoritismo e injusticia.

“a mí lo que me molesta es que se cometan injusticias, no en cuanto a que me hagan algo malo, sino que favorezcan a alguien que están en la misma de uno, que alguien pase un ramo, que faltó a todas las clases, que en las pruebas tenía puros tres, y que fue a hablar con el profe y el profesor le ayudó con un trabajo, siendo que dejen reprobando a otro (...) eso es súper injusto (...) (Grupo de Discusión N°2; Pp. 175).

Es decir, lo que ocurre afuera de la universidad, la sociedad individualista, dentro de la universidad se replica entre los estudiantes.

“Entonces ahora lo veo, por ejemplo, en cuanto al tema del compañerismo. Yo estoy terminando una carrera que duró 6 años, bueno ahora 5 años, y me doy cuenta que hay compañeros que son muy superiores en temas técnicos, pero en cuanto a temas de compañerismo no lo tienen y eso es un valor. Se hizo trabajo en equipo, si muy bien, pero eso nunca se reforzaba” (párrafo N°68, grupo de discusiónN°2)

Los estudiantes resaltan algunos aspectos que consideran que son modeladores de actuación ciudadana. Una de ellas es la figura del profesor(a). Si sus formadores eran considerados modelos de actuación ciudadana ellos les admiraban y seguían. Puntualizan que eso fue la excepción, siendo la regla general percibir a sus profesores como desinteresados de formar, por ejemplo, en opinión crítica.

Otro tema que consideran importante para la formación del juicio crítico, fue la exigencia académica de utilizar fuentes verificables en sus trabajos dado que eso les demandaba argumentar con base sólida, basados en evidencias y reflexiones de autores.

Y lo otro, los conflictos sociales, mientras más largo el conflicto mejor, más rato conversas de ética, como las del 2011, hasta los profes iban a la asamblea [la expresión tiene relación con una común marginación de los profesores en los movimientos sociales] (párrafo N°119; Entrevista Múltiple N°2)

Estudiante 3: “yo creo que estimula harto, el cambio que hubo en cuanto a cómo se accede a la información. (...) ahora que unos estamos viejos, uno se preocupa de donde viene la información, ante leías y punto, y con eso tenías una discusión con un amigo, sentado afuera de la calle, ahora ya tienes algo más concreto de donde guiarte” (párrafo N°110; Entrevista Múltiple N°1)

Los estudiantes también se refieren al ámbito extracurricular.

Se repite la idea de la falta de tiempo dada la excesiva carga académica. Desde esa evidencia, los estudiantes perciben una universidad que no se interesa por el mundo social, ya que el mensaje es lo que importa es que vayas a clases, que hagas tus trabajos, en general el cumplimiento de lo meramente académico.

“si hay re pocos horarios, por ejemplo, yo siempre he querido participar, en la tarde había la danza del vientre, había yoga, pilates, pero siempre todo en horario de clases, entonces como voy a faltar a clases por ir a, nooo” /los demás asienten/ (Entrevista Múltiple N°2; Pp. 143)

Por otro lado, la organización estudiantil no recibe buena crítica de parte de los estudiantes. Los estudiantes tienen una crítica negativa de los dirigentes, no destacando el aspecto de la dedicación de ellos al tema organizativo. También tienen una crítica negativa sobre las reuniones de estudiantes, ya que les describen como instancias de discusión y enfrentamiento y no de debate constructivo. Desde esa mirada tienden a marginarse de la orgánica estudiantil.

Cuestionamiento a la organización estudiantil:

"A6: no no me llama la atención, porque encuentro que los que están ahí son los que les gustan los pitutos, son los que están becados, algunos que ya no están pero llevaban como 10 años estudiando con becas ministeriales, y siendo que ellos eran los mismos que repartían las becas, hacían postular a la gente y todas esas cosas dejé de ir a asambleas, porque los que reclamaban que la igualdad de los compañeros, y la cuestión, comían gratis, tenían hogar, estudiaban gratis, pucha y si lo necesitarán, pero se nota cuando alguien lo necesita y cuando no, en cosas tan básicas como tener auto/otro asiento mientras A6 habla/" (Grupo de Discusión N°2; pp. 206)

Destacan que la universidad les facilitó la participación a partir del encuentro con pares, la realización de acciones sociales y la movilización estudiantil. Sin embargo, si bien estas instancias facilitan la participación, son descritas como instancias que se crean o aparecen fuera de las intenciones formativas de la universidad, y dado que es así no se capitalizan lo suficiente para promover el ejercicio de la ciudadanía.

Movilización estudiantil sirve:

"y no y justamente se ha tenido que tocar este tema, por obligación, la última toma grande de 8 meses, nos obligó a juntarnos profesores, profesores por primera vez hablándonos de lo que son las leyes, las políticas..., por primera vez, ahí iba como en tercero o cuarto, por primera vez" (Entrevista Múltiple N°1; Pp. 140)

Los estudiantes también se refieren a la educación ciudadana que recibieron en la escuela. A pesar de que la escuela podría ser un lugar privilegiado para aprender ciudadanía, esto no es aprovechado dado que la escuela tiene otras prioridades marcadas por un modelo eficientista que pretende formar ciudadanos productivos más que reflexivos, donde se espera la respuesta convergente y centrada en contenidos.

"y eliminemos horas de historia, y eliminemos horas de arte, y eliminemos horas de música, para meter más matemáticas, más lenguaje, para crear masa productiva, manejable, y que no piensen y produzcan (...) en ese sentido yo creo que la educación chilena está mal y no, no crean el pensamiento crítico para nada, eso uno en realidad, como tú me preguntabas antes, si fue la universidad, creo que ahí es donde uno más lo lleva a la práctica, y lo empieza a desarrollar mayormente.." (Entrevista Múltiple N°1; Pp. 146).

Igual que en la universidad destacan a sus profesores en tanto modelos, recordando tanto modelos negativos -los intolerantes-, como positivos -los que aprovechaban el conflicto para enseñar-.

“fuimos al mismo colegio, el colegio siempre había un problema y se tenía que solucionar ahí, era un colegio que tomaba esas cosas importantes, y me sirvió mucho, estuve 5 años ahí, fueron años en que aprendí mucho en el tema valórico” (Grupo de Discusión N°2; Pp. 68) .

Puede verse cómo la escuela al igual que la universidad no intencionó aprendizajes ciudadanos. Si estos aparecen es por el encuentro con pares, o por acciones específicas de los mismos estudiantes, o por la suerte de contar con algunos profesores que destacaron el tema.

Esta escasa importancia de la FC en el currículo explícito (el formulado, el enseñado, el aprendido y el evaluado) hace pensar que el currículum, tanto en la universidad como en la escuela es de tradición racionalista técnico.

El currículum racionalista técnico tiene una tradición industrial: la preocupación por la producción, e intereses conservadores de estabilidad y estratificación social.

Coincidente con esta perspectiva los estudiantes hablan de una sobrevaloración de los contenidos, y que éstos ocupan la mayor parte del tiempo de la vida de ellos, dada su carga académica.

La idea de la neutralidad aún está viva también, porque los profesores no caen en cuenta de la importancia de su rol como modelos de actuación. Desde el modelo racional no son ellos, sino lo que transmite, los contenidos, lo verdaderamente importante. Esto concurre con lo que los estudiantes hablan acerca de sus profesores, profesores alejados de los temas estudiantiles-universitarios, y honrosas excepciones de profesores modeladores de ciudadanía.

La formación ciudadana y, o, la formación valórica del estudiante están circunscritas en esta misma mirada del currículo racional técnico, siendo su tratamiento no integrado a una idea de construcción de conocimiento, sino que es revisado también de manera teórica perdiendo su potencial transformativo.

Existe una falta de sincronía entre lo que la universidad se propone en su formación de profesionales y lo que verdaderamente está pasando en éstas.

IV.5.2 Origen de conocimientos de Formación Ciudadana

De dónde provienen los aprendizajes de formación ciudadana de los estudiantes, ya que evalúan que lo que saben de la universidad o de la escuela es más bien producto de la interacción o de la iniciativa producida entre ellos mismos. Los estudiantes plantean que

aprendieron de ciudadanía de su familia, de las interacciones sociales y de las movilizaciones sociales.

En cuanto a la familia se refieren al apoyo recibido en la conformación de la identidad, el reafirmarse como individuo en cuanto a la opinión y toma de decisiones propia.

"E: en cuanto a los valores que decías que te transmitieron los papás, ¿Cómo cuáles son?

A1: la responsabilidad, el tener las cosas claras, saber dejarse llevar, y saber que tienes que llegar a tal punto, llegar a hacerlo y tener las cosas claras, a pesar de todo lo que cueste, llegar a una meta" (Entrevista Múltiple N°2; Pp.71).

Se refieren entonces a una preparación que la familia realiza para la vida colectiva, en tanto individuo.

Las interacciones sociales, son un factor de influencia que no necesariamente se evalúa positivamente. Así los *otros* más que ser vistos como una fuente de aprendizaje de ciudadanía, es una puesta a prueba desde lo individual, el juego en dónde se define si te dejas o no te dejas llevar por la opinión de la mayoría.

"Yo creo que lo principal generalmente es cuando están las famosas malas juntas (mientras habla sonríe) las que te llevan a de repente cometer errores o muchas veces a transgredir los valores que te dieron tu familia porque no es que la familia de repente este.. Porque hay niños que vienen de muy buena familia, madres súper preocupadas y padres también que están presentes pero, que las famosas malas juntas te llevan a cometer errores a hacer cosas que después tu cuando estas más grande dices porque hice eso, si yo no tenía que hacerlo, a mí no me enseñaron eso, y lo hice" (Grupo de Discusión N°1; Pp. 68)

Se refieren también a otros aspectos en tanto preparativos de la ciudadanía. El uso de la tecnología, dado que gracias a esto existe información accesible, desde la cual cada uno evaluará y se formará una opinión. También se refieren al Darse Cuenta, como acto reflexivo a partir del cual se realizan juicios autocríticos.

La tecnología:

Estudiante 1: "ya, o sea por ejemplo tu tuviste unos papás, y hay una crianza de chiquitito, pero alguien que no tuvo esa formación, y se mete a internet toda la información bombardea, entonces la va a tener más difícil, es difícil, (...), yo creo que esa formación se tiene que dar externa e interna" (Entrevista MúltipleN°1, Pp. 125)

Darse cuenta:

" Bueno en mi caso fue bien particular y lo tengo bien identificado eh bueno fueron hartos factores que influyeron, porque hijo de madre soltera, (...) mi papá tenía problemas de alcohol, harto, entonces, yo en mi etapa de pequeño fui desordenado, vivía con mis abuelos y todo el tema, y tuve en la educación media

un problema con drogas importantes, entonces en ese momento ahí hice como ese clic, que tome las riendas de mi vida, y dije, esta malo lo que estoy haciendo y todo el asunto y salí de las drogas y empecé a meterme en un tema de estudiar y toda la cosa y de ahí como que me encasille en el cambio ese fue como el factor más importante” (Grupo de Discusión N°1; pp. 57)

Se menciona un factor de aprendizaje como instancia de aprendizaje y ejercicio de la ciudadanía: las movilizaciones sociales. Lo nombran en carácter de testigo, no como protagonistas necesariamente, pero si como hechos que influyeron en ellos para informarse y saber más.

“y si lo que nos hacía pensar fueron las situaciones extremas, como cuando ocurrieron las tomas, ahí como que ocurrió una conversación de lo que se trataba ser ciudadano” (Entrevista Múltiple N°2; pp. 66)

Los estudiantes destacan entonces el aporte de la familia en su formación. No obstante desde un nivel social los aprendizajes transmitidos por el grupo familiar no debieran bastar para asegurar la formación de ciudadanía, ya que la familia mantiene un discurso privado al respecto y no necesariamente formador de valores y competencias ciudadanas (Muñoz, et al, 2013).

Formar en ciudadanía implica protagonismo civil y aprender a vivir en democracia. La escuela es un espacio de asociatividad (Redón, 2010), así como la universidad, dónde puede llegar a comprenderse y practicarse la ciudadanía de un modo privilegiado.

IV.5.3 Consecuencias de la Formación Ciudadana recibida.

Los estudiantes visualizan una universidad que no propició la formación ciudadana. La aparición de conductas solidarias es descrita como algo anecdótico, la experiencia de acción social es escasa. Son conductas que no se intencionan desde el currículum.

“Hubo un año aquí que los niños de quinto apadrinaron un jardín infantil que es de alto riesgo social, el turrón, y lo pintaron y jugaban con los niños, y juntaron juguetes, ropa y un listado de cosas que los niños necesitaban..” /es interrumpida por consulta de su compañero/

"A3: ¿pero esa fue iniciativa de los alumnos?

A2: si y de una profesora / muestra un dedo/ [enfatisa que sólo fue de una profesora]

E: ¿De acá derecho?

A2: si, y se juntaba el listado, por ejemplo se necesitan 15 zapatos talla 20, pantalones talla tanto, y uno traía las cosas para acá...” (Entrevista Múltiple N°2; Pp. 150 y 151)

Esta falta de integración, comunitaria, teoría-práctica, entre estudiantes y éstos con sus profesores, hace que algunos lleguen a entender su profesión como algo que no tiene relación posible con el mundo social, aislada, circunscribiendo su posible aporte profesional como algo eminentemente técnico.

“es lo que te decía desde un principio, nosotros somos así cuadraditos, es lo que te decía desde un inicio, no estoy muy ligado a un tema de lo social, ni la ciudadanía. Porque no va por mi rubro, yo hago pega de ingeniero” (Entrevista Múltiple N°1; Pp. 198)

“depende de las personas, de ser empático y todas esas cosas, como que no depende de la universidad”. (Grupo de Discusión N°2; Pp. 162)

Tampoco hay mayor conciencia de la necesidad de retribuir a la sociedad a través del ejercicio profesional.

Los estudiantes piensan que fueron formados para actuar responsablemente, pero desde lo técnico.

Una actitud individualista al ingresar y al egresar de la universidad después de años de formación en la universidad.

Idea de retribución social disminuida:

“nosotros nos buscamos las prácticas, y por lo general nos interesa más el dinero que ayudar a la comunidad, cuando uno conversa, como te fue, más o menos no más, con suerte me pagaron el pasaje, nosotros nos preocupamos más de eso, más que a esa gente los ayude” (Grupo de Discusión N°2; Pp. 145).

Profesional responsable:

“si te enfocas en las cosas que tiene que hacer cada profesión, el tema disciplinar es súper es esto y tienes que hacer esto, más que nada lo veo ligado con un tema de responsabilidades, si vas a hacer algo, cumple con la hora de hacerlo, lo hago bien, lo hago mal, va más por ese lado, ligo disciplina a responsabilidad”. (Grupo de Discusión N°2; Pp. 39).

Es así porque la sociedad es desigual:

“yo estoy en el caso de que quiero estudiar para ganar plata, porque para cambiar un poco lo de mi padre, que va a cumplir 60 años y sigue trabajando en la construcción, sacándose la mugre, ganando un sueldo que no corresponde con el esfuerzo físico, por eso yo estudié”. (Grupo de Discusión N°2; Pp. 149).

Los estudiantes resienten también su falta de competencias comunicativas. Dificultad para comunicarse con personas de otras culturas, falta de empatía, que repercute en dificultades

para entenderse con usuarios de sus prestaciones, quedando en ocasiones sin herramientas para poder otorgar un apoyo profesional efectivo.

A1: “con respecto a eso que dice ella, es súper complicado entenderse con gente que plantea sus cosas y son de diferente lugares, y entenderse, es súper complicado” (Entrevista Múltiple N°2; Pp. 102)

“tengo varios compañeros que están sentaditos ahí sin poder empatizar con la persona que tienen al frente, de tratar de entender su realidad y tratar de contenerlos de repente /los demás escuchan atentos y asienten/ falta, falta. La clínica nos sirve bastante para poder aterrizar la materia, pero cuesta ser empático con la diversidad de gente que llega”. (Entrevista Múltiple N°2; Pp. 101)

IV.5.4 Conceptos de Ciudadanía de los Estudiantes

Los estudiantes aclaran que entienden por formación ciudadana. Al contrario de lo que podría sospecharse dada una escasa o nula formación ciudadana universitaria, ellos si tienen una conceptualización bastante completa de ciudadanía.

Piensan que la FC debiera ser enseñada, tanto en la escuela como en la universidad, de tal manera que las personas lleguen a apropiarse del tema y que éste sea parte de su proyecto formativo y de vida.

“después uno se da cuenta en la universidad hay cosas que ya no te las enseñan y algunos piensan que es tarde para aprenderlas pero yo creo que no, que no es tarde para adquirir eh... Valores para querer ser buenas personas y para surgir como profesional y creo que es una responsabilidad de todos partiendo por uno” (Grupo de Discusión N°1; Pp. 46)

Sinónimos de FC para ellos son: ética, moral, habilidades blandas, valores, como la responsabilidad, el compromiso con el entorno, la tolerancia.

Destacan dentro de su visión la actitud empática y crítica. La empatía ayuda a comunicarse y la actitud crítica a ir más allá de lo establecido e intentar mejorarlo.

Se nombra también como valor, el sentido de pertenencia, ya que desde el arraigo al lugar o las personas uno siente el deseo de querer cuidar y desarrollar dicho hábitat. Esto coincide con la observación de Redón (2010) quién describe el “terruño”, tierra que la gente siente propia, base sobre el cual se constituye la cohesión social y la formación ciudadana.

“Yo creo que también el hecho de sentirse parte de algo en el sentido de cuando ingresas a la universidad te sientes parte de una carrera, en especial cuando te representa. Es importante que te da la sensación de que puedas hacer cambios porque, no sé, yo antes estaba en la media y habían problemas y tu llegabas y decías los problemas y el profesor decía no, y no no más, y no había tanta opinión en cambio cuando llegas a la universidad y tienes tu primer paro tu primera marcha y ves problemas en donde la gente se

une los conversa los habla y cuando hay resultados positivos tú te das cuenta que hay una buena unión entre todas las personas y eres parte de algo y hay un buena unión es un buen trabajo en equipo y que puedes cumplir cosas y hacer cambios importantes y eso te ayuda como a sacar tu voz sentirte importante apoyar en el desarrollo de eso donde estas inserto” (Grupo de Discusión N°1; p. 83)

Se refieren también al ejercicio de la ciudadanía desde diferentes instancias en donde es necesario dar la opinión, desenvolverse en un grupo, escuchar con respeto, ser líder.

Ejercer la ciudadanía:

“Bueno según la ley es ser mayor 18 años, ser chileno, tener ciertos límites, legalmente hablando, pero ser ciudadano, pero saliendo de esa definición técnica, es pertenecer a un núcleo social en este caso de magnitud de ciudad, ciudadano, cierto, pertenece a ese grupo y vive se relaciona, eso básicamente” (Grupo de Discusión N°2; Pp. 41)

Competencias para Trabajar en equipo:

“trabajar en equipo, la capacidad de trabajar en equipo, y generar interacciones de equipo, que sea una sinergia, y no una suma de esfuerzos individuales, que se complementen”

“eso a ti te permite manejarte dentro de todo ámbito social, proyectos, cosas así, y eso no está muy familiarizado dentro de lo que es la ingeniería, esto es nuevo, eso se está viendo” (Entrevista Múltiple N°1; Pp. 12-13)

Competencias para el debate:

“primero respetar al otro, después tener opinión, también escuchar la opinión del otro y respetarla” (Entrevista Múltiple N°2; Pp. 40)

Desde esta visión se entiende la desvalorización que realizan los estudiantes de su formación universitaria, en tanto ésta omitió el ejercicio de la ciudadanía de la cultura universitaria.

Los estudiantes se quejan también de la actitud popular demandante de derechos versus una actitud irreverente frente al cumplimiento de deberes. Esta crítica de los estudiantes indica un reconocimiento profundo de la alteridad y lo que realmente significa ser parte de una sociedad.

“pero si hablamos de política cada uno tiene su creencia sus partidos y también está la opinión fuerte de los jóvenes que ya no se sienten representados por los políticos porque sienten que todos llegan a lo mismo y para mí las dos opiniones son válidas entonces, creo que ahora yo me incluyo, también reconozco que no soy una ciudadana hecha y derecha porque no voy siempre a votar de hecho lo hago muy poco pero si me gusta cobrar mis derechos, pero no cumpla todos mis derechos” (Grupo de Discusión N°1; pp. 31)

IV.5.5 Contexto Social

Los estudiantes describen un contexto marcado por la desigualdad, por el individualismo.

Un contexto que impregna también a los estudiantes. Sienten que en esta sociedad, aunque no les guste, están obligados a elegir carreras que les garantice la subsistencia.

El individualismo que se vive en la sociedad también se vive en la universidad, reconociendo esta actitud en sí mismos, dada su baja participación en instancias comunitarias.

Su formación universitaria no logra revertir esta realidad.

Contexto social:

“la realidad de cada gente, cuando uno ve que sus papás, influyen mucho lo de los papás, creo que puedo decirlo así, y que ganan 200 lucas, sueldos que son miserables, creo que son 210 mil pesos, que es lo que da el gobierno, es un sueldo miserable, yo con 210 lucas no hago nada, creo que nadie hace na con 210 lucas, /varios dice “no po”, asintiendo/ los demás con eso pago la universidad y hasta ahí se gastó el sueldo, entonces ese cambio de que me hago el loco con lo que me gusta, sino que cuanto le va a dar y cuanto le va a ayudar a superar su vida en tema económico, está produciendo que la gente no haga lo que le gusta, me incluyo porque también estoy dentro de esta sociedad, sino por plata, porque si no hay plata, como dice, si no hay plata no bailan los...” / “los monos” dicen los demás/” (Grupo de Discusión N°2; pp. 152)

No participamos:

‘yo lo que he visto acá es que los estudiantes de último año, son los rezagaditos, son los que menos participan, porque comienza a funcionar una mentalidad totalmente egoísta, de que tengo que terminar esto, no puedo seguir aplazando los ramos, hay que darle full al estudio y de repente claro, estas todo el día aquí en la universidad, y todo el tiempo que tengo se lo dedico a mi vida familiar, no me gusta dejarlos de lado, mi mayor tiempo, buen’ (Entrevista Múltiple N°2; Pp. 29)

Carga académica:

“De repente dan ganas de hacer otras cosas, pero no se puede. Uno tiene sus horas de estudio y sus horas de práctica, Y además de eso uno tiene que llegar a la casa y cumplir más horas de lo mismo, entonces no hay tiempo”. (Entrevista Múltiple N°2; pp. 142)

La familia en este contexto funciona sin redes de apoyo, haciendo compleja su tarea de educar

“Porque los niños vienen desde la casa así, entonces si los profesores intentan retarlo o corregirlo los niños no lo respetan y no tienen el sentido de autoridad hacia esa persona, no logran nada” (Grupo de Discusión N°2; Pp. 62)

Según los estudiantes, esta sociedad si está presta a marginar, a excluir a lo que le parece se aparta de la norma. Es una sociedad individualista que no se hace cargo, por ejemplo, de los niños que quedan en abandono, pero sí está dispuesta a castigarlos si de adultos cometen delitos. La familia en este contexto funciona sin redes de apoyo, haciendo compleja su tarea de educar

“A esa gente cometemos el error de marginarlo, no debería ser. Él no es culpable, es una víctima más, de la sociedad, de su familia, le tocó un mal escenario. Si tuviera otro escenario, sería otra persona”. (Grupo de Discusión N°2; Pp. 103)

IV.5.6 Propuestas de los Estudiantes

Los estudiantes piensan que las prácticas deben ser reivindicadas como instancia formativa.

‘depende del individuo. Hay alumnos que convalidan sus prácticas con trabajo, entonces prácticamente no tienen contacto con empresa. Ahora último yo he tenido compañeros que están convalidando prácticas con la memoria, entonces ningún trabajo, y ningún contacto con gente así, (...) igual es distinto, yo sé que en enfermería la práctica es en el hospital, y en el hospital y donde más.../le respondemos en el consultorio/toda esa historia /ríen/ en cambio nosotros podemos trabajar en cualquier lugar, puede ser en un hospital o en un juzgado, puede ser, y en ese sentido es bueno porque puedes conocer diferentes realidades, pero por otro lado se da eso, de la convalidación de ramos que trunca esa posibilidad’ (Entrevista Múltiple N°2; Pp. 130)

Otro aspecto que proponen es que la universidad se preocupe de la acción social. Eso ayudaría a la universidad a vincularse con el medio, y a los estudiantes a insertarse en el mundo social a través de prácticas de apoyo. El entorno social y universidad mantendrían así una estrecha relación de retroalimentación mutua. No aclaran que tipo de acción social están entendiendo, pero si se lee en sus discursos un entendimiento desde lo asistencial.

‘yo creo que sería bueno, acá a la vuelta hay un hogar de ancianos, yo nunca he visto que digan a vamos a ver a los abuelitos, o llevarles algo .De hecho ahora un ensayo de tsunami, y de hecho salió en el diario que si venía una ola, ellos iban a ser víctimas, y cómo no vamos a poder hacer algo si estamos todos aquí (Entrevista Múltiple N°2; Pp. 150)

Piden que exista un equilibrio entre lo disciplinar y la FC. Y dentro de esto que los profesores se interesen por temas estudiantiles, que son temas de ellos también, de política universitaria, por ejemplo. Su propuesta y reclamo es que sus profesores estén más cercanos a sus necesidades e inquietudes.

Solicitan de los Profesores:

‘yo creo que la motivación de los profesores. Al menos en el caso de enfermería los profesores no están involucrados con nosotros, por lo menos no sea que los profesores vengan a reunión de nosotros, no se da, no están interesados y eso es importante para motivar a los estudiantes’. (Entrevista MúltipleNº2; Pp. 122)

Equilibrio curricular:

“Yo pienso que debiera haber un equilibrio entre la formación profesional y las habilidades, mal llamadas, habilidades blandas. Quizás lo de esa formación en las carreras no se toca mucho, en la carrera de nosotros si se toca el tema de las habilidades blandas, pero quizás en otras carreras no mucho. Y sería bueno considerarlo, por ejemplo, anoche en la tv, viendo un programa, contacto, se veía como la gente actúa sin ética, sin respeto por nadie. Quizás ese tema sería bueno que se abordara ese aspecto en la universidad”. (Grupo de Discusión Nº2; p. 32)

También reclaman una sociedad más solidaria, basada en el bienestar de todos. Una sociedad que en su conjunto promueva una convivencia respetuosa e inclusiva.

“A7: es como tener una base cultural para ser un buen ciudadano, es como tener una conciencia colectiva, porque claro uno puede decir, vamos a remar todos para el mismo lado, pero eso es como utópico

A1: claro vamos todos a remar pal mismo lado, pero por ejemplo, que pasa si no desayunaste, si no te preparaste, tiene que haber un antes para que tú puedas ejercer tu ciudadanía de buena forma”. (Grupo de Discusión Nº2; Pp. 87-88)

“Yo creo que otro aspecto, tomando lo que dijo M. es la convivencia con las personas, y la paciencia mutua, a veces puede haber diferencias de opiniones muy fuertes, pero mientras exista respeto y paciencia para escuchar los puntos de vista y que puedan llegar a un mutuo acuerdo y para llegar a un objetivo que sería aportar en esta sociedad, sean dos tres, la ciudad entera, es posible, pero cuando no existe eso, no se puede. Eso es importante”. (Grupo de Discusión Nº2; p. 85).

IV.6 Análisis de Perfiles Profesionales y Programas de Asignatura

Los programas analizados, fueron elegidos por los jefes de carrera o su representante, a quienes se les explicó en encuentros con la investigadora, que se entiende por formación ciudadana. De esa forma, con dicha información ellos eligieron las asignaturas que les parecían más sensibles a dicho tema. Las asignaturas que ellos indicaron fueron sometidas a análisis.

El análisis de los programas formativos se realizó en dos planos. Un plano analiza la secuencia formativa propuesta, es decir describir como se está planificando a nivel general, que tipo de objetivos, y con qué metodologías se abordan dichos objetivos y cómo se evalúan. También se describe la relación, si es que se declara, entre estos objetivos-metodología y evaluación.

El segundo plano, es parte fundamental de esta tesis: La referencia en los programas sobre la formación ciudadana. Desde este punto de vista se hace una mirada más detallada en cuánto a referencias explícitas y componentes de la formación ciudadana. Se detallan intenciones formativas en esta dirección, cómo se aborda metodológicamente y si existe evaluación afín o evaluación de dichos objetivos formativos.¹¹

Estudio de Las Secuencias a Nivel General

IV. 6.1. Los objetivos.

Los objetivos formativos o intenciones que se pesquisaron están referidos a actitudes, habilidades, saberes de diferente naturaleza. Todos objetivos a lograr con los estudiantes. También se establecen como objetivos, temáticas, que corresponden más bien a objetivos del profesor.

IV.6.1.1. Actitudes

Se propone que los estudiantes aprendan ciertas actitudes, que cada carrera incluye dentro de la formación profesional, ya sea en su descripción de proyecto académico, o como parte de alguna asignatura (Ver Tabla N°7 en Anexo N°10).

En orden, de los más nombrados dentro de los programas fue el compromiso social, descrito desde diferentes aspectos de la vida profesional. Compromiso que se evidencia a partir de anhelos formativos como son el respeto y sensibilidad a la diversidad, lo que implica respetar costumbres, cultura y entorno al realizar una intervención profesional, destacándose que este quehacer debe entonces realizarse con vocación de servicio. Por otro lado, se recalca que se le dé importancia a la dignidad del ser humano, ayudando a las personas a aceptarse a sí mismas y a reconocer sus derechos. Dentro del tema compromiso, se enfatiza la posibilidad de que el

¹¹ Tablas de análisis en el anexo N°10: Cada categoría estudiada es mostrada en un cuadro: cada código o sub código presenta sus evidencias que se pueden encontrar en el documento, con número y carrera. Cuando sale un asterisco en números iguales, es que se trata de diferentes documentos y que se trata de una coincidencia en el número del párrafo. Cada código o sub código es ejemplificado con alguna evidencia extraída del documento y al pie de cada cita textual, se encuentra el número del párrafo, la asignatura o documento y la carrera a la que pertenece, en ese orden.

profesional promueva la calidad educativa y la calidad de vida, como horizontes de profesional que se está formando.

*“Aplicar la legislación vigente relativa a la evaluación del impacto ambiental
Conocer y comprender el concepto de ecosistema y las relaciones ecológicas con las actividades industriales”*
(Nº 8; “gestión ambiental”; ingeniería)

“Desarrolla y evalúa su programación orientada a colaborar en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, familias y comunidades a su cargo”
(Nº 91; internado extrahospitalario; enfermería)

En segundo lugar está la actuación profesional eficiente. Actitud que se demuestra a través de declaraciones como la necesidad de transmitir la responsabilidad, en cuanto a cumplimiento de objetivos, horarios, y seguir formándose en el área. Por otro lado, la probidad, el actuar con rectitud respetuosos con la vida en comunidad. Se expone dentro de esta actitud eficiente, la actuación profesional en consideración al respeto normativo, el actuar profesionalmente respetando una metodología de trabajo, y una actitud proactiva que lo ubiquen como líder entre sus pares.

“Junto con reforzar aptitudes para la generación de nuevos negocios” (nº6; taller de creatividad y generación de nuevos negocios; ingeniería)

“Respetar, cumplir y hacer cumplir el reglamento y normas del hospital y del servicio que lo acoge” (nº166; internado intrahospitalario; enfermería)

“Propender a que el alumno tome conciencia del valor de la formación continua ayudándole a construir su ideario de desarrollo profesional” (nº2953; desarrollo profesional; pedagogía)

En tercer lugar, se plantea la idea de la colaboración, es decir que el profesional sea capaz de trabajar en equipo para conseguir metas, tanto con compañeros de trabajo, como promoviendo la participación de los beneficiarios de su trabajo profesional (pacientes, estudiantes, etc). Cabe destacar que esto se nombra en dos carreras fundamentalmente (enfermería y pedagogía).

La disposición para establecer relaciones positivas y colaborativas con los miembros de la comunidad educativa en la que trabaja, generando acciones tendientes a apoyar la tarea formativa de los alumnos nº2670; “línea talleres”; Pedagogía)

En cuarto lugar está la idea de formar en juicio crítico. Esto se evidenciaría a través de una actitud reflexiva, a partir de la cual se obtenga autonomía en el aprendizaje, y la incorporación

de la necesidad de auto actualización, de tal manera de apoyarlo en formar su ideario de desarrollo profesional.

Estimular actitud de estudio, profundización, actualización permanente (Nº 1152; “enfermería salud mental”; enfermería)

Los siguientes temas son nombrados con menor frecuencia:

La actitud integradora dice relación con formar a una persona que sea capaz de integrarse a su comunidad, pero también que apoya la integración de la región con los países vecinos. Cabe destacar que la integración, si bien es menos nombrada, está presente en programas de tres de las cuatro carreras estudiadas.

“...orienta sus actividades de docencia, investigación, extensión y de prestación de servicios hacia los temas que refuerzan el proceso de integración subregional andino, y aprovecha las específicas modalidades de inserción de nuestras regiones nortinas en el área del centro oeste de América del Sur y en la Cuenca del Pacífico” (Nº 24; “definición del perfil del estudiante de derecho; derecho)

Por otro lado, la actuación ética. Se explicita que la actuación profesional debe realizarse dentro de un marco normativo ético propio de la disciplina.

“La alumna (o) interna (o) de Enfermería será capaz de asumir el rol profesional; desempeñando las funciones inherentes al quehacer de la enfermera (o): atención directa, administración, educación e investigación, para lo cual, considera todas las acciones de recuperación, rehabilitación, promoción y prevención para la salud, integrando y respetando los aspectos éticos y legales de la profesión en el marco de la gestión del cuidado” (Nº 152; internado intrahospitalario; enfermería)

También se nombra que el estudiante desarrolle una actitud positiva frente a la familia, la identidad nacional, la comunicación, el derecho, la flexibilidad al cambio, y la sensibilidad estética.

Reconocer la importancia de la familia como célula básica de la Sociedad (Nº 2134; ciencias sociales; pedagogía)

Comprender la importancia de la comunicación en sus diferentes formas (Nº 26; interacción humana y comunicación; enfermería)

“Valorar el desarrollo de la historia de Chile, como una instancia para reafirmar el sentido de la Identidad nacional” (nº2455; ciencias sociales II; pedagogía)

“el papel y grado de importancia del Derecho en la formación y modo de existencia y funcionamiento del Estado y las formas democráticas de gobierno, en Chile y en Política Comparada” (Nº 13; derecho político; derecho)

“y capacidad de adaptación a las innovaciones impuestas en el campo del Derecho por los cambios sociales y el entorno internacional del país” (Nº 23; definición del perfil de derecho; derecho)

“Sensibilidad estética: capacidad de apreciar y valorar diversas formas artísticas y los contextos de donde proviene” (Nº 22; interacción humana y comunicación; enfermería)

IV.6.1.2 Habilidades o Estrategias

Las habilidades o estrategias, se refieren al conocimiento de procedimientos que se espera que el estudiante llegue a demostrar (Ver tabla N°8 en Anexo N°10).

IV.6.1.2.1 Habilidades Generales

Se pueden reconocer habilidades o estrategias de nivel general, más allá de la disciplina en particular que se estudie, común a toda formación profesional.

La habilidad de observación del contexto está referida a técnicas que permiten observar, y por tanto describir contextos educativos, regionales o de salud de una comunidad, dependiendo de la disciplina de la que se trate.

Comprenden las características fundamentales de los contextos educativos y de los actores que participan en él, conocen los fundamentos del aprendizaje, manejan las características del aprendizaje significativo y de algunos contenidos disciplinares (nº168; Línea pedagógica; Pedagogía)

El saber asesorar, refiere a que el estudiante sea capaz de ayudar a otros a tomar buenas decisiones.

En este orden de ideas, se hace necesario entregar al futuro licenciado en Derecho, los conocimientos básicos e introductorias de la llamada “Teoría del Conflicto”, (...) dando prioridad a los contenidos referentes a vías no adversariales de solución, las que permiten colocar al egresado en posición ventajosa sobre otros profesionales del área jurídica, al permitirle tomar decisiones de asesoría empresarial, laboral e incluso familiar (...) (Nº 481; solución alternativa de conflictos; Derecho)

En cuanto a las habilidades mediadoras, se refiere a que el estudiante sea un buen árbitro, o mediador de un conflicto evitándole a las partes mayores costos en el proceso de resolución, facilitando llegar a una solución.

Que ante un conflicto jurídico pueda plantearse como un facilitador de la eventual solución no adversarial del mismo (Nº 488; Solución alternativa de conflictos; Derecho).

Como un punto importante de la formación profesional se destaca la de fomentar la capacidad de liderazgo, ya que es necesario que lidere equipos, o que lidere procesos con los destinatarios de una intervención.

Identificar las diversas componentes tanto organizacionales como conductuales que inciden en el desempeño y satisfacción de las personas y así desarrollar políticas y prácticas de un liderazgo efectivo de recursos humanos (Nº 8; Gestión de personas; Ingeniería)

Comunicación efectiva, en tanto desarrollar la capacidad de interacción empática, el reconocimiento de las interferencias, la importancia de los silencios.

Desarrollar un sistema de comunicaciones interpersonales asertivo y eficiente, aplicable a su vida personal, estudiantil y profesional (Nº 27; Interacción Humana y Comunicación; Enfermería)

Que el estudiante ejerza su comprensión de la ética, en tanto demuestra atender bien a las personas a su cargo.

Desarrollar habilidades en el proceder de la ética en el manejo de información y atención de las personas que tendrá a su cargo (Nº 450; Procesos de atención a la enfermería II; Enfermería)

La habilidad de reconocimiento personal, refiere a ser capaz de reconocer el mundo emocional, a reconocer capacidades emprendedoras, y a reconocer modelos de ser profesional.

Tiene una visión de mundo que privilegia una concepción más humana del hombre y la relación que este establece con su entorno como asimismo desarrolla una permanente capacidad de introspección que le permite tomar conciencia de su quehacer pedagógico (Nº 103; Proyecto académico de básica; Pedagogía)

La habilidad para investigar propone que el estudiante aprenda a recolectar datos, a comprender una realidad, y a reflexionar sobre la misma.

Introducir a los alumnos al manejo de algunas técnicas de investigación en Antropología (Nº 101; antropología; Enfermería)

La habilidad de búsqueda de información, en específico declara que se enseñe a utilizar diferentes fuentes de datos y tecnologías que le permitan acceder a una visión de los sucesos de estudio.

Que el alumno se familiarice con las nuevas herramientas tecnológicas de búsqueda de información (Nº 502; Derecho Procesal II; Derecho)

Las estrategias sociales plantean el favorecer la capacidad de comunicación, pero también favorece la posibilidad de armar y trabajar en equipo con colegas o con los beneficiarios de su acción profesional.

Aplica el método científico en actividades y en seminarios, asumiendo el rol de un profesional de Enfermería inserto en un equipo multidisciplinario de salud (Nº 87; Internado extrahospitalario; Enfermería)

La habilidad para resolver problemas tiene que ver con el aplicar análisis crítico o reflexión a situaciones y luego ayuda a tomar decisiones.

Resolver situaciones que exigen poner en juego la capacidad interpretativa, de análisis, de síntesis, de decisión y ejecución (Nº 6; Introducción a la ingeniería; Ingeniería)

La habilidad para construir su propio proyecto profesional, es un objetivo menos frecuentemente nombrado, pero importante de destacar, puesto que se intenta ubicar al estudiante en un rol activo en el planteamiento de sus propios objetivos profesionales.

Completar su autoformación haciendo uso de la bibliografía y otras fuentes de información pertinentes (Nº 164; Internado Intrahospitalario; Enfermería)

IV.6.1.2.2 Habilidades Disciplinarias

Las habilidades disciplinarias son referidas a las herramientas específicas a cada formación profesional (ver Tabla 9: Habilidades disciplinarias en Anexo N°10).

Estas habilidades son:

- Habilidad para litigar

Que el alumno diseñe estrategias de defensa y ataque a partir de las herramientas procedimentales entregadas por el legislador (Nº 489; derecho procesal II; Derecho)

- Habilidad para intervenir significativamente, se refiere a la capacidad de intervenir respetuosamente según las características del entorno y, o de las personas que le componen.

Aplican al proceso didáctico su comprensión de los contextos, del aprendizaje, del currículum y de los conocimientos disciplinares fundamentales (Nº 970; línea talleres; Pedagogía)

- La habilidad para prevenir riesgos,

Aplicar las principales técnicas que se usan en la prevención de riesgo y seguridad (Nº 7; Relaciones legales del trabajador; Ingeniería)

- Las habilidades requeridas en procesos de atención en enfermería,

Adquirir diversas habilidades y aplicarlas en las diversas actividades básicas de enfermería en el cuidado del bienestar de la persona que le corresponda atender, identificando los problemas de salud dependientes de enfermería (Nº 331; Procesos de atención a la Enfermería I; Enfermería)

- Habilidad de agente comunitario, que moviliza recursos y potencia calidad de vida en la comunidad,

Asignatura teórico-práctica que capacita al estudiante en funciones de la Atención Primaria de salud de la comunidad, priorizando la atención en el ciclo evolutivo del adulto y adulto mayor, en el Modelo de Salud Familiar, a través de acciones de promoción, prevención, recuperación, y rehabilitación, para las cuales debe aplicar el Proceso de Atención de Enfermería como metodología de trabajo (Nº 695; Enfermería comunitaria II; Enfermería)

- Habilidad para educar,

Preparar su accionar pedagógico a través de planificaciones, recursos didácticos y evaluaciones (Nº 3391; Práctica profesional; Pedagogía)

- Habilidad para realizar diagnóstico de situaciones o personas. Se considera además, en algunas declaraciones, la habilidad para devolver la información diagnóstica,

Que el aprendiz integre a las situaciones de salud – enfermedad que vive el adulto, adulto mayor y los grupos familiares, los fundamentos teórico -prácticos de enfermería, permitiendo una comprensión científico – humanista frente a dichas situaciones (Nº 800; Enfermería médico quirúrgica I; Enfermería)

- Habilidades para administrar, prepararía al profesional para liderar procesos o personas,

Identificar las diversas componentes tanto organizacionales como conductuales que inciden en el desempeño y satisfacción de las personas y así desarrollar políticas y prácticas de un liderazgo efectivo de recursos humanos (Nº 8; Gestión de personas; Ingeniería)

- Y la habilidad para interpretar y aplicar nociones del derecho,

Y aplicar adecuadamente dicho conocimiento a la hora de interpretar las normas, y llevarlas a la solución de casos concretos (Nº 14; Derecho del trabajo; derecho)

IV.6.1.3 Saberes

El saber de múltiples aspectos necesarios para el futuro profesional, viene dado por variada cantidad de verbos, como son, conocer, comprender, analizar, identificar, relacionar y describir (ver Tabla 10: Saberes para el futuro laboral en anexo N°10)

- El conocer está referido a conocer conceptos de índoles diversas relacionadas con el perfil formativo de cada carrera,

conocer la sistemática general y en especial de la Parte Especial del Derecho Penal común, y en segundo lugar conocer los principales delitos que conforman el Derecho Penal Común: el bien Jurídico protegido, las figuras bases, privilegiada o calificadas (Nº 285; Derecho procesal; Derecho)

- La comprensión es algo más complejo. Se refiere a entender algo que es multicausal, aprendiendo a mirarlo desde las diferentes variables que le rodean,

Comprender el proceso de enfermar como una construcción social (Nº 96; Antropología; Enfermería)

- Analizar, es un medio y fin, es analizar una situación propia de la disciplina, pero además busca que el estudiante adopte el análisis como metodología de trabajo profesional

Análisis de la Situación socio - cultural y epidemiológica de los problemas de salud del adulto y adulto mayor. Mundial, Nacional, Local (Nº 810; Enfermería médico quirúrgica I)

- Identificar, permite al estudiante ubicar códigos del contexto de trabajo, manejar un vocabulario profesional,

Identificar el rol de la Enfermera o Enfermero, en la Atención Primaria de salud del adulto y adulto mayor (Nº 705; Enfermería comunitaria II; Enfermería)

- Distinguir o discriminar, es aclarar conceptos de uso profesional, que muchas veces en el vocabulario del lego se confunden

Distinguirlo de los demás órdenes normativos: el religioso, el moral, el de los usos sociales, identificar las ciencias y técnicas que se ocupan del Derecho (que trabajan con él como objeto): la Sistemática o Dogmática Jurídica, la Hermenéutica Legal, la Técnica Jurisprudencial, etc. (Nº 157; Introducción al estudio del Derecho; Derecho)

- El metaprendizaje está relacionado con el aprender a aprender y con la capacidad de mirar críticamente los fenómenos

Pensamiento crítico: capacidad para utilizar el conocimiento, la experiencia y el razonamiento para emitir juicios fundados (Nº 17; Interacción Humana y Comunicación; Enfermería)

- Relacionar,

Introducir al novel estudiante de Derecho en el conocimiento de, primero, las relaciones que existen entre conducta social y normas jurídicas, con especial énfasis en la vinculación del Derecho con la política y las diferentes formas de poder (Nº 13; Derecho político; derecho)

- Metaconocimiento, está referido a un conocimiento disciplinar, orientado para que el estudiante detecte la utilidad del mismo,

Mejorar el conocimiento del estudiante en relación con los fines de una educación en la ingeniería (Nº 6; Introducción a la Ingeniería; Ingeniería)

- Describir,

Describir características y orientación de los programas establecidos, en el país, para la atención del adulto y adulto mayor, en el ámbito de los problemas prevalentes (Nº 704; Enfermería Comunitaria II; Enfermería)

- Se propone la reflexión como una meta,

Al final del curso se espera que los alumnos sean capaces de reflexionar y comprender la naturaleza y función del Derecho del Trabajo como ordenamiento, y en especial, sus finalidades (Nº 13; derecho Laboral; Derecho)

IV.6.1.4 Intención: Revisión Temática

Para aclarar esta sub categoría es necesario distinguir entre meta formativa y tema o contenido. Tema o contenido, es lo que podrías sacar del índice de un libro propio de un campo disciplinar. Meta formativa es lo que pretendes que el estudiante aprenda.

Habitualmente en los programas de asignatura se subdividen en objetivos a lograr, que normalmente están establecidos en términos de lo que se pretende lograr en cuanto a aprendizajes, y otro apartado que indica contenidos, tipo índice temático.

La ligazón lógico temática o conexión entre objetivos y temas es algo que los expertos en las disciplinas pueden comprender. No es evidente para un lego en el tema, puesto que esto no necesariamente está explicitado. Por ejemplo: curso de administración de proyectos, que contiene temas como control de programación, control de costo, control de calidad. La importancia de los temas sólo el ingeniero la entiende y puede justificar de porqué se selecciona como contenido.

Los temas se detallan en la Tabla Nº 11 (anexo Nº10).

Son tan variados, como las temáticas propias de cada perfil formativo. Lo que tienen en común estas definiciones es que son temas propios de cada profesión, que según lo que popularmente se puede ubicar dentro de cada carrera, uno puede suponer la importancia de su inclusión, sin embargo, en su mayoría, son sólo temas que se enlistan, sin aclarar la meta de aprendizaje en el estudiante respecto de dichas temáticas.

Resolver problemas, se refiere a dilemas de salud, sociales, o conflictos de diversa naturaleza. Los encabezados de programas hacen una referencia a que se espera que conozcan las problemáticas, y que puedan participar en acciones de intervención. Posteriormente los programas enumeran temáticas relativas, similar a un índice.

Unidad III: Atención de Enfermería al individuo portador de Enfermedades neuropsiquiátricas.

- *Estados depresivos.*
 - *Dependencia al alcohol y otras drogas.*
 - *Epilepsia.*
 - *Demencia senil. Alzheimer.*
 - *Alteraciones del sueño en el adulto mayor*
- (N° 739; Enfermería Comunitaria II; Enfermería)

La administración de proyectos, de personas, de la escuela, es un tema recurrente en las formaciones profesionales,

Programación del proyecto y su aplicación

Definición y determinación de los costos del proyecto

Control de la programación, control de costo, control de calidad, control de cambios

Actividades de la puesta en marcha

La administración de proyectos y seguridad

(N° 13; Administración de Proyectos; Ingeniería)

Temas de salud, son temas propios de la carrera de enfermería, que se incluyen en los programas. Así se enumeran, atención a diferentes enfermedades, procedimientos, programas de salud, conceptos de comunicación, la interculturalidad aplicada a la salud, la historia de la disciplina, entre otros.

Unidad I: Énfasis en la Planificación de Cuidado Integral de Enfermería de adultos y AM, con problemas de salud del orden médico y/o quirúrgico en la etapa pre – postoperatoria mediata; con enfermedad de tipo agudo y/o crónico, considerando la Promoción de la Salud y Estilos de Vida Saludables

(N° 804; Enfermería médico quirúrgica I; Enfermería)

La Ética se nombra como una temática,

Unidad I: Introducción a la Filosofía y Ética

Concepto de ética y moral

Ética a través de la historia: Aristóteles, moral estoica, epicúrea, del deber, utilitarista, personalismo, vitalismo

Puntos de referencia básicos de la bioética: Valores éticos, principios morales fundamentales (autonomía, beneficencia, justicia), normas morales, juicios éticos particulares

(N° 642; Bioética; Enfermería)

En la misma asignatura se aclara la meta formativa respecto a la ética

Manejar conocimientos que faciliten comprensión, valoración y actitudes de compromiso ético con las personas motivo de interacción en su quehacer estudiantil, profesional y personal

(N° 632; Bioética; Enfermería)

Sin embargo, no se explica la conexión entre la lista temática y el logro de la actitud ética que se pretende lograr.

Hombre y sociedad, es una temática que en los encabezados de los programas se anuncia que el estudiante debe comprender los contextos sociales y, o históricos de desarrollo del ser humano, que eso permite conocer los fenómenos, de los que se trate, a cabalidad. Posteriormente se hace el enlistamiento temático,

Estos conocimientos serán el soporte para atender las necesidades de sus futuros alumnos de los niveles NB1 y NB2. Con ellos podrá crear, diseñar y desarrollar nuevas propuestas para hacer más dinámico su rol como conductor del proceso de Aprendizaje de las nuevas generaciones (N° 2131; Ciencias sociales; Pedagogía)

Unidad I: Familia

Unidad II: Paisajes Urbanos y Rurales

Unidad III: Identidad Nacional

Unidad IV: Orientación Temporo-Espacial

Unidad V: La Tierra, nuestro hogar

Unidad VI: Visiones de Chile

(N° 2143; Ciencias sociales; Pedagogía)

El liderazgo, de igual forma se describe objetivos y luego listas temáticas.

Entregar una perspectiva general del comportamiento organizacional de los individuos, la estructura, la tecnología y el ambiente externo a las organizaciones, de forma que se posibilite el alcanzar metas superiores en los empleados y la organización que el futuro ingeniero civil industria tenga a su cargo (n°7; Gestión de Personas; Ingeniería)

- Sentido de liderazgo

- Funciones de liderazgo

- Técnicas asertivas y promoción de habilidades sociales

- Estilos de liderazgo

(N° 2910; Desarrollo Personal; Pedagogía)

Pensar críticamente,

- *Gestión del Cuidado y Autonomía Profesional.*
 - *El pensamiento crítico en Enfermería, visión general:*
 - *(...) ¿Cómo pensar en forma crítica?*
 - *Práctica de habilidades del pensamiento crítico*
- (N° 339; Proceso de atención enfermería I; Enfermería)

La revisión del derecho ambiental es especificada en los programas, como una manera de enseñar al futuro profesional a preservar el ambiente para el futuro,

Exponer y ponderar la forma cómo la legislación ambiental sectorial-especialmente la ligada directamente a problemas y conflictos con el entorno de nuestra primera región-realiza el paradigma de un auténtico desarrollo económico y equitativo sustentable en nuestra realidad ecológica (natural y artificial), social y cultural, de manera de no comprometer las expectativas de las generaciones futuras (...) (N° 343; Desarrollo sustentable; Ingeniería)

Luego se indican, listados temáticos,

- 1.1 *Desarrollo sustentable y derecho. Lo que últimamente se denomina derecho del desarrollo sustentable:*
- *Fundamento y concepto*
 - *Bienes jurídicos protegidos*
 - *Directrices metodológicas (...)*
- (N° 346; Desarrollo sustentable; ingeniería)

El desarrollo personal es nombrado también como un tema importante de abordar. Se intenta, a través de estos temas que el futuro profesional llegue a tener su proyecto de desarrollo profesional propio. Tampoco se explicita el camino de cómo ello se lograría. Si se explicitan los temas,

- 5.1. UNIDAD I: *Motivación y autoestima*
- *Concepto de autoestima y motivación*
 - *Componentes, dimensiones e importancia de la motivación y autoestima*
 - *Características de los que poseen baja autoestima y motivación*
- (N° 2905; Desarrollo Personal II; Pedagogía)
- *Concienciar al profesional novel a establecer estrategias de desarrollo docente en su vida profesional.*
 - *Diagnóstico de las necesidades de formación.*
 - *Proyectos de desarrollo profesión*
- (N° 2973; Desarrollo Personal II; Pedagogía)

Los planes especifican lo que el futuro profesor debe saber. Algunos temas referido al marco curricular, su rol como guía, y que considerar para observar el aula. Otros son más específicos

de temas propios de la formación de licenciatura (fundamentos filosóficos) y otros referentes al currículum escolar (ciencias sociales).

(...) 5.2 UNIDAD II : *Análisis de la situación de aula*

- *Caracterización del aula*
- *Dinámica entre profesor – alumno*
- *Convivencia escolar*
- *Interacciones en clase*
- *Disciplina en el aula*

(Nº 3194; Práctica inicial; Pedagogía)

La capacidad creativa se nombra, aunque con poca frecuencia,

Esta asignatura tiene como objetivo desarrollar capacidades creativas en los alumnos utilizando metodologías altamente innovativas y fuera de lo tradicional, junto con reforzar aptitudes para la generación de nuevos negocios (Nº 3246; Taller de creatividad y generación de nuevos negocios; Ingeniería)

Argumentos,

La argumentación como base de la investigación en Derecho (Nº 322; Introducción al estudio del derecho; Derecho)

En una asignatura se especifica que la familia debiera ser el foco de intervención, luego aparece el índice temático ligado a esa idea.

Unidad II: La familia como unidad biopsicosocial, ámbito de acción de la enfermería comunitaria.

- *Modelo de salud familiar.*
- *Teorías del funcionamiento familiar.*
- *Factores de riesgo y protectores de la familia.*
- *Desarrollo evolutivo de la familia (...)*

(Nº 565; Enfermería comunitaria; Enfermería)

Temas relativos a la ingeniería son por ejemplo, temas introductorios, técnicas propias de la ingeniería, el marco legislativo industrial, conceptos de prevención de riesgos. Todos de igual forma descritos como índices temáticos,

Problemas de ingeniería

Los orígenes de la ingeniería moderna

Cualidades del ingeniero competente

(Nº 8; Introducción a la Ingeniería Industrial; Ingeniería)

En el derecho, habitualmente la estructura es también de índice temático. Se abordan así temas sobre derecho civil, derecho laboral, derecho penal II, derecho civil, arbitraje extrajudicial, derecho procesal, derecho penal, derechos humanos, derecho constitucional, el derecho como ciencia. No obstante, lo referente a derechos laborales es también parte de programas de ingeniería,

*“Introducción al derecho
Marco jurídico de las actividades industriales
Derecho comercial
Derecho del trabajo
Derecho tributario”*
(Nº 11; Relaciones legales del trabajador; Ingeniería)

IV.6.1.5 Intención: Enriquecimiento experiencial

Con menos frecuencia se explicita que el estudiante se involucre en actividades que aumenten sus experiencias de vida. Dado lo inusual es un código y sub categoría en sí mismo (ver Tabla N°12 en Anexo N°10)

“Así mismo los estudiantes se iniciarán en el trabajo grupal vivenciando los procesos de comunicación y liderazgo propios de la interacción con otros. , realizando trabajos de terreno que le permitirán un primer acercamiento a los recintos y programas donde se desempeña el profesional enfermero”
(nº 18; Introducción al estudio de la enfermería; Enfermería)

IV.6.2 Evaluación

La evaluación es un apartado dentro de los programas. El cómo se evalúa, por lo general, aparece detalladamente descrito. En contraparte a eso, muy pocas veces se identifica qué se evalúa o quién evalúa.

A continuación la descripción detallada:

IV.6.2.1 Qué se evalúa: Relación Objetivo y forma de evaluación

La mayoría de las veces los programas no especificaron que evalúan. Si la forma de evaluación (ver Tabla N°13 en Anexo N°10).

Cuándo se aclaró que se evaluaba estaba referido a estrategias, conocimiento y actitud -de responsabilidad.

Evaluación de conocimientos,

- *Test final para evaluar conocimientos* 30%
(N° 103; Internado extrahospitalario; Enfermería)

- Evaluación de estrategias,

- *Investigación o auditoria*.....40%
 - *Programa educativo*.....20%
- (N° 205; Internado intrahospitalario; Enfermería)

- Evaluación de actitud: responsabilidad, específicamente en relación a cumplimiento de horarios y otras formalidades propias del programa en cuestión.

REQUISITOS: El alumno realizará su internado en un total de 13 semanas, con un total mínimo de 576 horas, las que se distribuirán de acuerdo a la rotación de cada servicio y/o a la programación de turnos de su enfermera guía
(N° 183; Internado Intrahospitalario; Enfermería)

IV.6.2.2 Quién Evalúa

Es la pregunta que por lo general no se responde. Se deja sin especificar.

En las oportunidades que los programas lo especificaron, señalan a profesores, estudiantes y co evaluación (ver Tabla N°14 en Anexo N°10).

- Profesor,

Práctica (exigencia de un 80%) en base a pauta de evaluación aplicada por la enfermera guía.
(Nº 200; Internado Intrahospitalario; Enfermería)

- Estudiante,

Autoevaluar en forma continua sus acciones y su propio desarrollo profesional.
(Nº 3350; Práctica avanzada; Pedagogía)

- Co evaluación,

Trabajo Grupal = 30% (corresponderá a la sumatoria del 20% evaluado por el docente; 5% de Autoevaluación; 5% de Coevaluación)
(Nº 58; Interacción Humana y Comunicación; Enfermería)

IV.6.2.3 Cómo se evalúa

Los programas se refieren a la forma de cómo se evalúa.

Se especifican códigos y sub códigos, dado lo detallada de esta categoría (ver Tabla N°15 en anexo N°10).

- La evaluación formadora entendida como aquella evaluación en dónde el alumno propone aspectos de evaluación, basándose en el autoaprendizaje, se hallaron dos

propuestas de evaluación: el portafolio y la autoevaluación. Ambos aparecen propuestas en prácticas de la carrera de Pedagogía.

Portafolio de desempeño
(N° 323; Práctica Inicial; Pedagogía)

Autoevaluación
(N° 3358; Práctica avanzada; Pedagogía)

La evaluación diagnóstica es planteada sólo en una de los programas estudiados, y se propone a fin de obtener información sobre competencias de entrada y poder tomar decisiones sobre remediales,

De acuerdo a resultados de instrumento de medición de conductas de entrada (test diagnóstico), que considere un inventario de procedimientos, técnicas y aprendizajes asociados a aspectos disciplinares relevantes, se implementarán medidas remediales orientadas a la respectiva nivelación que se estime necesaria.

(N° 436; Proceso de atención en enfermería; Enfermería)

La evaluación formativa intenta dar cuenta del proceso del desarrollo de la actividad docente, y proviene del docente. Este tipo de evaluación se manifiesta a través de evaluaciones de supervisión, evaluaciones de tipo participativo, y evaluaciones práctico reflexivas.

- Las evaluaciones de supervisión están propuestas normalmente para monitorear el proceso de prácticas

Supervisión de actividades en contextos educativos
(N° 342; Práctica Profesional; Pedagogía)

Las evaluaciones participativas se caracterizan por ser evaluaciones en las que se requería una participación activa de parte del estudiante, por el contrario de la prueba de papel y lápiz en la cual sólo responde a preguntas convergentes. La evaluación participativa requiere de su iniciativa y actividad desarrollada. Las evaluaciones de este tipo son el plenario, la disertación, talleres y los trabajos grupales.

- Trabajos grupales,

"• *Trabajo Grupal = 30% (corresponderá a la sumatoria del 20% evaluado por el"*
(N° 58; Interacción Humana y Comunicación; Enfermería)

- Plenarios,

Plenario
(N° 3442; Práctica Profesional; Enfermería)

- Talleres,

"Evaluaciones de actividades y talleres 25%"
(N° 296; Psicología; Enfermería)

- Disertación,

Disertaciones
(N° 494; Fundamentos Filosóficos; Pedagogía)

Las evaluaciones práctico reflexivas, se entienden como actividades que no solo requiere de la participación, sino también de reflexión y análisis. Las evaluaciones de este tipo son, diagnósticos e intervenciones en instancias de salud, seminarios, y trabajos de investigación.

- Diagnósticos e intervenciones,

"- Diagnóstico y programación del servicio..... 40%"
(N° 204; Internado Intrahospitalario; Enfermería)

- Seminarios,

Presentación "seminario"
(N° 3204; Práctica Intermedia; Pedagogía)

- Trabajos de Investigación,

Reportes de investigación
(N° 494; Fundamentos Filosóficos; Pedagogía)

Las evaluaciones sumativas, es decir aquellas que miden resultados finales, se refieren a temas como, la asistencia y cumplimiento de ciertas horas de trabajo, de lecturas, de la evaluación de

teoría o de teoría más práctica, evaluaciones de aplicaciones a partir de lo aprendido, evaluaciones de temas prácticos, y pruebas de lecturas recomendadas.

- Asistencia y cumplimiento de Jornada

"- *Asistencia: 85 % : condición mínima*"
(Nº 2872; Desarrollo Personal I; Pedagogía)

- Evaluación de lecturas,

Pruebas Bibliográficas
(Nº 2982; Desarrollo Profesional; Pedagogía)

- Evaluación de teoría,

"*Evaluaciones teóricas (mínimo 3) 45%*"
(Nº 490; Procesos de Atención a la Enfermería I; Enfermería)

- Evaluación de teoría y práctica,

"*Laboratorios y act. Propuestas. 10%*"
(Nº 1291; Enfermería de urgencias; Enfermería)

- Evaluación de aplicaciones,

" *Trabajos aplicados 30%*"
(Nº,220; Educación para la Salud; Enfermería)

- Evaluación Práctica,

" *Subtotal Experiencia práctica: 40%*"
(Nº 826; Enfermería médico quirúrgica I; Enfermería)

- Pruebas escritas,

Prueba escrita
(Nº 494; Fundamentos filosóficos; Pedagogía)

IV.6.3 Metodología

Las metodologías se describen en un apartado de los programas al igual que la evaluación.

Se describen las metodologías según tipo y justificación teórica que se da de ellas, en algunos de los programas (ver tabla N°16 en Anexo N°10)

IV.6.3.1. Tipos de Metodología

Los tipos de metodología, se han subdivido en cuatro tipos: Interactivas, participativas, de investigación y expositiva.

La metodología interactiva se refiere a metodologías en las cuales el estudiante debe implicarse activamente en su proceso de aprendizaje. Dentro de estas, están, las clases teórico prácticas, lecturas, autoformación, con apoyo de Tics y tutorías.

- Clases teórico prácticas,

Clases teóricas, laboratorios, talleres, trabajos colaborativos, experiencia práctica clínica, visitas domiciliarias; en la exposición de los seminarios o casos clínicos, investigaciones, u otra actividad pedagógica que se le encomiende.

(N° 915 Enfermería médico quirúrgica II; Enfermería)

- Lecturas,

" Lectura y análisis de guías y textos"

(N° 488; Fundamentos Filosóficos; Pedagogía)

- Autoformación,

Completar su autoformación haciendo uso de la bibliografía y otras fuentes de información pertinentes.

(N° 164; Internado Intrahospitalario; Pedagogía)

- Interactiva con apoyo de Tics,

Las clases y documentos de interés se hacen llegar a los alumnos vía plataforma virtual

(N°1180; Enfermería salud mental; Enfermería)

- Tutorías,

"- Tutorías"

(N° 176; Internado Intrahospitalario; Enfermería)

Las metodologías participativas son aquellas en las cuales el estudiante se agrupa, con compañeros, con comunidades educativas o comunitarias, con unidades de salud, según corresponda, viviendo así en forma colectiva y cooperativa el proceso de aprendizaje.

En orden de mayor aparición, se presentan las siguientes: Prácticas, talleres, debates, demostraciones/laboratorios, juego/rol playing, análisis de casos, disertaciones, visitas, actividades solidarias, trabajo dirigido y lluvia de ideas.

- Prácticas,

"Participar en reuniones de padres y apoderados, consejo de profesores, preparación y realización de actos y en todas aquellas actividades que sean propias de los educadores y del centro educativo."

(N° 3436; Práctica Profesional; Pedagogía)

- Talleres

Talleres: presentaciones de casos clínicos, análisis individual y colaborativo.

(N° 485; Proceso de atención enfermería I; Enfermería)

- Debates,

Discusión y debate

(N° 3426; Práctica Profesional; Pedagogía)

- Demostraciones,

Laboratorios: Demostraciones y devoluciones de los Procedimientos y/o técnicas Básicas de Enfermería, que contribuyen al bienestar de las personas: Aseo - Confort.

(N° 397; Proceso de atención a la enfermería I; Enfermería)

- Juegos de rol,

Utilización de Juegos de Rol

(N° 2929; Desarrollo personal II; Pedagogía)

- Análisis de casos,

Presentación de Pacientes.
(Nº 1101; Enfermería Infantil; Enfermería)

- Disertaciones;

Disertaciones
(nº 291; Psicología; Enfermería)

- Visitas,

Visitas
(nº 1179; Enfermería en salud mental; Enfermería)

- Actividades solidarias,

- *Participación en una acción social individual o grupal.*
(Nº 2864; Desarrollo personal I; Pedagogía)

- Lluvia de ideas,

Lluvia de ideas
(Nº 53; Interacción Humana y Comunicación; Enfermería)

Metodología de investigación, se refiere a actividades que implican activamente al estudiante, pero que además se plantean como actividades donde se reflexiona y se crea, un material, una nueva comprensión sobre un fenómeno, un nuevo análisis, un diagnóstico de alguna realidad, una sistematización, etc. Este tipo de metodologías está presente en algunas definiciones de prácticas en donde se explicita que la intencionalidad sea la reflexión del sistema (educativo o dispositivo de salud).

Evidencias de este tipo de metodología son:

Metodología de investigación/resolución de problemas,

Investigación. Búsqueda y análisis de información con apoyo Bibliográfico.
(Nº 831; Enfermería médico quirúrgica I; Enfermería)

Las Metodología Práctico Reflexiva, pretenden que las experiencias de prácticas sean una instancia formativa importante, desde dónde extraer datos, analizarlos y crear soluciones. Es su pretensión superar la idea de conocer meramente el espacio laboral y acomodarse al mismo.

"- *En la tercera etapa se realizarán talleres de sistematización, revisión bibliográfica, discusión y presentación del trabajo realizado durante la Práctica.* "
(Nº 3437; Práctica Profesional; Pedagogía)

- Creación de material,

Confección de material didáctico de acuerdo al nivel y al contenido
(Nº 3414; Práctica profesional; Pedagogía)

- Seminarios,

"- *Seminarios: Presentación de casos clínicos, planificando el cuidado.*"
(Nº 464; proceso de atención Enfermería II; Enfermería)

- Diagnósticos educativos o clínicos,

La Práctica Profesional de Docencia Directa, contempla una primera etapa de una semana de talleres de preparación y de realización de un diagnóstico de la Comunidad Educativa en la que posteriormente el alumno realizará su práctica
(Nº 3430; Práctica Intermedia; Pedagogía)

- Análisis de información,

Análisis de información entregada por las docentes.
(Nº 590; Enfermería comunitaria; Enfermería)

- Confección de informes,

"- *Preparación y discusión de informe*"
(Nº 3342; Práctica Avanzada; Pedagogía)

- Planificación/Intervención,

Planificación de Cuidados, analizando, aplicando el P. A. E.
(Nº 835; Enfermería Médico Quirúrgica; Enfermería)

- Elaboración de portafolio,

Portafolio: Desarrollo de espíritu crítico.
(Nº 487; Proceso de Atención Enfermería II; Enfermería)

- Metodología expositiva, se refiere a clases de carácter tradicional, en las cuáles el profesor expone materias propias del curso respectivo. Se definen algunas combinadas, con Tics, o con dinámicas.

Clases expositivas con dinámicas grupales
(Nº 53; Interacción Humana y Comunicación; Enfermería)

IV.6.3.2 Justificación Teórica de la Metodología

Se plantean justificaciones teóricas que subyacen a las metodologías planteadas.

Una de éstas es la metodología por descubrimiento, en la cual el estudiante, tiene un rol protagónico en la búsqueda, análisis y meta de su propio aprendizaje. Frases comunes en las evidencias son “arquitecto de su propio aprendizaje” y “aprender a aprender”,

El estudiante, en la nueva modalidad del Proceso Metodológico de Aprendizaje - enseñanza, debe preparar cada actividad docente; investigando, estudiando los contenidos planificados; dados a conocer en el Programa de la Asignatura y a través del SIGA.
(Nº 914; Enfermería Médico Quirúrgica II; Enfermería)

Método de aprender haciendo, se refiere a la coherencia clara y, o, explicitada entre objetivo y metodología. Por ejemplo, es aprender a observar una realidad educativa, observando una realidad durante una práctica o aprender animación comunitaria llevando a cabo la misma en un trabajo comunitario.

"-La Práctica Inicial de observación contempla una primera etapa de dos semanas de talleres de preparación y de realización de un diagnóstico de la Comunidad Educativa en la que posteriormente el alumno realizará su práctica. En esta etapa recogerá información, acerca de la realidad educativa y del curso al que se incorporará como profesor ayudante (...)
(Nº 3215; Práctica inicial; Pedagogía)

*"- Diagnóstico de salud y administrativo del servicio donde se desempeña.
- Programación de internado.
- Revisiones bibliográficas."*
(Nº 171; Internado Intrahospitalario; Enfermería)

IV.6.3.3 La relación Metodología, Evaluación, y Objetivo

En las “metodología de aprender haciendo” y “metodología práctico reflexiva”, se explicita la relación entre objetivo y metodología. En la primera se trata de objetivos procedimentales que son ejercitados en ramos de carácter práctico. En los segundo se refiere a prácticas de diferente nivel, y que implican insertarse, reflexionar y dependiendo del nivel de la práctica, intervenir en un sistema. Las demás metodologías descritas no explicitan la relación que tienen con el objetivo del programa. Así, tanto para la justificación teórico metodológica del “aprender haciendo”, como en la práctica reflexiva, metodología y objetivo son coincidentes.

La relación metodología y evaluación declarada es muy escasa (ver Tabla N°17 en anexo N°10).

Estas relaciones están presentes en dos asignaturas, en Internado extrahospitalario y Práctica avanzada, de enfermería y pedagogía, respectivamente.

- Evaluación asistencia y actitud de responsabilidad/Metodologías participativas-práctica

Cumplimiento del rol del profesional de Enfermería en horario laboral de acuerdo al Centro de salud asignado
(N° 109; Internado Extrahospitalario; Enfermería)

- Evaluación del estudiante/Metodología de aprender haciendo y metodología participativa práctica

Autoevaluar en forma continua sus acciones y su propio desarrollo profesional
(N° 3350; Práctica Avanzada; Pedagogía)

Las secuencias pedagógicas, tal y cómo se establece en la referencia sobre el tema (Giné y Parcerisa, 2003), en la cual se plantea la necesidad de planificar objetivo, metodología y evaluación en forma alineada, no está presente en las asignaturas. Es decir, el proceso a seguir no está descrito, sino parcializadamente, haciendo así las declaraciones de objetivos, metodologías y evaluación, por lo general en forma atomista. Esto no significa que en la acción educativa concreta éstos objetivos no se lleven a cabo, o no se ligen con metodologías y evaluación adecuadas, pero esto no está descrito en los documentos oficiales que se manejan en la universidad. Si esto no está declarado se arriesga a que muchos de los objetivos planteados se conviertan sólo en intenciones escritas.

A continuación, sirviéndose de la descripción anterior, se detallan los objetivos presentes en los programas sobre formación ciudadana.

Las Secuencias de la Planificación de la Formación Ciudadana

La formación ciudadana fue estudiada en cuanto a los componentes que le son propios, y que son reconocidos por la referencia al respecto. Sólo en algunos programas es referida explícitamente como formación ciudadana.

Es así entonces que los componentes de formación ciudadana que son pesquisados en los programas son los siguientes:

- 1) Enseñar a participar
- 2) Enseñar Juicio Crítico
- 3) Enseñar compromiso con la comunidad
- 4) Enseñar a crear redes sociales
- 5) Enseñar a tomar decisiones
- 6) Enseñar deberes y derechos
- 7) Enseñar competencias comunicativas
- 8) Enseñar competencia comunicativa intercultural
- 9) Enseñar ciudadanía como patriotismo

Cada uno de los temas es referido en cuanto a intención formativa. Algunas de esas intenciones o metas formativas se les agregan la metodología de enseñanza, y, o, la evaluación acorde a dicha meta.

IV.6.4. Enseñar a Participar

Es la categoría más nombrada (ver Tabla N°18 en Anexo N°10). Se pretende que el estudiante aprenda a participar, a ser parte, a contribuir, pero que también enseñe a participar a otros.

En cuanto a meta formativa, se plantean conocimientos, actitudes, habilidades y revisión temática relativa a la participación. Respecto del conocimiento se especifica que aprenda a ser organizacional y a ser social. Ser organizacional es el conocimiento de la institución y el rol profesional que le tocará cumplir en ese espacio laboral. Ser social es que conozca el funcionamiento social a nivel teórico, idea de sociedad, grupo, individuo y en algunos programas también se enfatiza la idea de conocer las características idiosincráticas de una comunidad.

- Conocimiento/ser organizacional

En lo concreto el alumno en práctica deberá lograr una comprensión real del mundo escolar, sus conflictos, sus fortalezas y actuará en relación a él de una manera progresiva ocupando los roles de observador, ayudante, profesor por hora y profesor de curso, abarcando así todas las instancias de gestión pedagógica y curricular que se puedan vivenciar en el entorno escolar
(Nº 3164; Línea Prácticas Pedagógicas; Pedagogía)

- Conocimiento/ser social:

Conocer los distintos procesos, avances y progresos del hombre occidental, que avanza hacia la conformación de un mundo globalizado.
(Nº 2454; Ciencias Sociales II; Pedagogía)

Las actitudes que apoyan la enseñanza de la participación son la de integración, de colaboración y sensibilidad social. Estas actitudes indican un tipo de participación que intenta definirse no sólo desde la formalidad del rol profesional, sino que intenta comprometer al estudiante con las personas.

- Integración,

Interesarse y participar activamente con el entorno, más allá de lo estrictamente profesional
(Nº 29; Interacción Humana y Comunicación; Enfermería)

- Colaboración,

- *Valorar la contribución de la Enfermería Comunitaria, ya sea en forma individual o en colaboración con otros, en la mantención de la salud de las comunidades.*
(Nº 698; Enfermería comunitaria II; Enfermería)

- Sensibilidad social,

Desarrollo de sensibilidad
(Nº 11; Taller de Liderazgo y gerenciamiento; Ingeniería)

Las actitudes que apoyan la participación son nombradas en 10 asignaturas de las 58 analizadas. Es decir es un tema que está presente, aunque quizás le falta solidez o consistencia.

- La habilidad es la interpersonal referida fundamentalmente a que se dé la oportunidad de trabajar en equipo.

La participación de los estudiantes ha de ser activa, integrativa a grupos de trabajo reconociendo y ejercitando diferentes roles de participación, de empatía, autocrítica, actitud reflexiva, con la práctica de comunicación efectiva

(Nº 2844; Desarrollo personal I; Pedagogía)

- La revisión de temas tiene que ver con conocer el marco contextual de participación, social, comunal, estado y también a herramientas que permitirían emprender la enseñanza de la participación a otros, como son el trabajo comunitario y la planificación. Se presentan estilo índice de texto,

5.1 *Concepto de poder y “poder político”*

5.2 *Poder e instrumentos de poder*

5.3 *Características empíricas del poder*

5.4 *La obediencia al poder. (...)*

(Nº 54; Derecho laboral; Derecho)

- Por otro lado, las metodologías participativas contribuirían a que esto se aprenda significativamente, porque se aprende a participar participando. También la justificación teórica propia de la metodología por descubrimiento pretende contribuir a que el estudiante abandone el usual rol pasivo frente a su proceso de aprendizaje,

Participar con autonomía en la construcción de su conocimiento

(Nº 634; Bioética; Enfermería)

- En algunas asignaturas se especifica evaluación participativa. Es importante aclarar, que la evaluación que se plantea es participativa en tanto es una instancia de trabajo grupal. No se evalúa directamente la participación, sino que se evalúa el desempeño a nivel grupal.

Evaluaciones de actividades y talleres 25%

(Nº 296; Psicología; Enfermería)

Esta meta formativa aparece en 26 asignaturas. En 12 asignaturas aparece una coherencia entre objetivo y metodología, es decir, la meta de participar está señalada y la metodología de enseñanza de la asignatura es también de tipo participativa.

En sólo 6 asignaturas aparece la meta formativa de participación alineada con metodologías y evaluaciones acordes. Por el contrario, en algunas sólo aparece la meta de que los estudiantes participen, o en otras aparece sólo la descripción metodología participativa, sin explicitar la intención formativa de tal forma de trabajo.

IV.6.5 Enseñar Juicio Crítico

Enseñar juicio crítico, como meta formativa, tiene como preocupación que la persona tenga elementos básicos para reflexionar, para criticar y aportar algún nuevo elemento a la comprensión y transformación de la realidad estudiada, pudiendo ser esta realidad él mismo (ver Tabla N°19 en Anexo N°10).

Los conocimientos relativos al juicio crítico son:

- Analizar críticamente,

"- Análisis de la Situación socio - cultural y epidemiológica de los problemas de salud del adulto y adulto mayor. Mundial, Nacional, Local."
(N° 810; Enfermería médico quirúrgica I; Enfermería)

- Comprender un fenómeno,

Desarrollar la capacidad de análisis para comprender los diferentes fenómenos que intervienen en la vida del hombre y la relación de éste con la naturaleza.
(N° 2133; Ciencias sociales; Pedagogía)

Las actitudes nombradas son la reflexiva y la de autoactualización.

- Reflexiva,

Incrementar su capacidad reflexiva frente a situaciones vivenciadas.
(N° 3250; Práctica Intermedia; Pedagogía)

- Autoactualización,

Estimular actitud de estudio, profundización, actualización permanente
(N° 1152; Enfermería salud mental; enfermería)

Las habilidades que promoverían llegar a realizar juicios críticos que fueron encontradas son la de observación, de investigación y de búsqueda. Esto se entiende en el sentido de que sólo teniendo un conocimiento cabal de la realidad en la que toca vivir o trabajar, podemos llegar a comprender, analizarla, y aportar desde dichos análisis.

- De observación,

*"Adquirir destreza en el empleo sistemático de diversas técnicas de observación
Observar la realidad escolar en distintos niveles (...)"*
(N° 3179; Práctica inicial; Pedagogía)

- De investigación, referidas a los distintos momentos de una investigación, o de una investigación acción,

Programar y ejecutar educación en servicio según investigación previa realizada sobre temas relevantes a tratar.

(Nº 161; Interacción Humana y Comunicación; Enfermería)

- De búsqueda,

Desarrollar la habilidad para realizar indagación bibliográfica e interpretar la información contenida en los distintos medios de comunicación, con el propósito de lograr una visión objetiva de los sucesos contemporáneos.

(Nº 2459; Ciencias sociales II; Pedagogía)

Las temáticas que son habitualmente expuestas como un índice que más sirven de guía para el profesor, y vinculadas con el enseñar juicio crítico son:

- Autoformación,

"Unidad III: Estrategias de construcción del desarrollo docente."

(Nº 2957; Desarrollo Personal II; Pedagogía)

- Argumentos,

1. *La argumentación como base de la investigación en Derecho*

(Nº 322; Introducción al estudio del derecho; Derecho)

- Contexto curricular de la escuela,

UNIDAD I : Organización de la Práctica

UNIDAD II: Marco para la Buena enseñanza

UNIDAD III: Programación de la Didáctica

(Nº 3395; Práctica profesional; Pedagogía)

- Pensar críticamente,

Gestión del Cuidado y Autonomía Profesional.

El pensamiento crítico en Enfermería, visión general: (...)

¿Cómo pensar en forma crítica? (...).

(Nº 339; Proceso de atención Enfermería I; Enfermería)

- Investigación,

Así mismo dotará a los alumnos de algunas herramientas de investigación antropológica.

(Nº 94; Antropología; Enfermería)

La metodología que se asocia a este objetivo formativo son de investigación o también particularmente de investigación acción, alguna metodología interactiva, y la justificación teórica de aprendizaje por descubrimiento. Todas son formatos metodológicos que ayudarían al estudiante a ser protagonista de su proceso, a comprender y actuar sobre los fenómenos que estudia.

El estudiante, en la nueva modalidad del Proceso Metodológico de Aprendizaje -enseñanza, debe preparar cada actividad docente; investigando, estudiando los contenidos planificados; dados a conocer en el Programa de la Asignatura y a través del SIGA.

(Nº 914; Enfermería médico quirúrgica; Enfermería)

Clases teóricas apoyadas de metodologías de apoyo al aprendizaje colaborativo: formación de grupos, trabajos grupales, investigación y resolución de problemas.

(Nº 60; Introducción a los estudios de la enfermería)

La evaluación formadora, dadas sus características, en tanto ayuda a crear autonomía en el aspecto evaluativo, contribuiría a formar el juicio crítico.

- confección de portafolio docente para ejecutar análisis de las relaciones teórica-prácticas de su accionar docente.

(Nº 124; Práctica Profesional; Pedagogía)

Esta meta formativa aparece en 24 asignaturas. En 17 asignaturas aparece una coherencia entre objetivo y metodología, es decir, la meta de enseñar juicio crítico está señalada y la metodología de enseñanza de la asignatura es también de tipo reflexivo crítica.

En sólo 4 asignaturas aparece la meta formativa alineada con metodologías y evaluaciones de tipo reflexivo críticas.

IV.6.6 Enseñar Compromiso con la Comunidad

En cuanto a la meta formativa de enseñar compromiso con la comunidad, las intenciones formativas se refieren a actitudes, habilidades y revisión de temas relativos (ver Tabla N°20 en Anexo N°10)

- Las actitudes como la sensibilidad social, se refieren a que la persona sea sensible a la conservación de su entorno y a la dignidad e importancia del ser humano.

Se integran aspectos cognitivos, afectivos, emocionales, y espirituales que reafirmen la aceptación de sí mismo, y de los demás como seres humanos legítimos en su esencia, para reafirmar y / o despertar los fundamentos de la vocación pedagógica profesional.

(N° 2843; Desarrollo Personal; Pedagogía)

- Promover calidad, señala que el estudiante tenga un compromiso con la gente que trabaja, y que se plantee como meta lograr mejorar índices iniciales, tanto de calidad de vida como de calidad educativa,

"-Valorar la importancia de la salud comunitaria como una propuesta para mejorar la calidad de vida de la población y orientar la organización de los servicios de salud."

(N° 533; Enfermería comunitaria; Enfermería)

- Dentro de este compromiso, se establece también la actitud favorable hacia la salud mental,

Lograr que las alumnas y alumnos de Enfermería conozcan, comprendan y valoricen la salud mental e incorporen la promoción y prevención de salud mental, en sus prácticas de formación, en su quehacer profesional y en su vida personal.

(N° 1153; Enfermería en Salud mental; Enfermería)

- La actitud de responsabilidad es enfatizada en algunas carreras. Se describe la importancia de que se aprenda a cumplir, pero también de autoformación, dada la responsabilidad que tiene como profesional,

Propender a que el alumno tome conciencia del valor de la formación continúa ayudándole a construir su ideario de desarrollo profesional.

(N° 2953; Desarrollo Profesional; Pedagogía)

- Se plantea el compromiso social, es decir un compromiso con el desarrollo en un amplio sentido, como otra actitud que el profesional debe desarrollar.

Situar los distintos saberes y proyectar el suyo propio hacia la comprensión de la complejidad humana, el compromiso con la sociedad y el enriquecimiento de la cultura.

(Nº 175: Línea formación especializada; Pedagogía)

- El estudiante elige su carrera por que ésta le motiva, lo que se traduce en una vocación de servicio. Se define esta actitud como previa, no se desarrolla en la carrera, sino que es como requisito previo

Se caracterizará por una vocación de servicio que se traduce primordialmente en un sentido de compromiso y solidaridad con la comunidad regional, nacional e internacional, particularmente con los segmentos más vulnerables económicamente y socialmente

(Nº 102; Proyecto académico; Pedagogía)

- La probidad es otra actitud que el profesional debe desarrollar a partir de la formación moral que se le proporcione,

Una sólida formación moral que acentúe conductas, actitudes y hábitos de rectitud congruentes con la vida en comunidad y de una sociedad civilizada y altamente tecnologizada.

(Nº 104; Proyecto académico básica; Pedagogía)

Las habilidades que se enseñan enfatizan el cuidado, protección y respeto del destinatario de la intervención o diagnóstico. La habilidad profesional es más que una técnica, se aplica a personas dentro de contextos que deberían ser considerados primordialmente.

- Así se enseñan habilidades técnicas en salud, con intención de que estas más que sólo técnicas, sean custodiadas, administradas, enseñadas a la persona, en un contexto de profundo respeto de su dignidad como ser humano,

Identificar, planificar, programar y aplicar Educación para la Salud, con énfasis en el autocuidado, para la (s) persona (s), familiares que le corresponda atender, aplicando técnicas educativas innovadoras, creativas y participativas.

(Nº 454; Proceso Atención Enfermería; Enfermería)

- La habilidad para intervenir significativamente, explicitado para las áreas de salud y educación,

La habilidad para establecer una comunicación pedagógica efectiva con sus alumnos y la capacidad para considerar en sus propuestas de intervención educativa el contexto cultural en que realiza su acción.

(Nº 2669; Línea talleres; Pedagogía)

- El saber realizar un diagnóstico comprensivo que considera el contexto del paciente,

Considerando en la planificación de los “cuidados de enfermería”, como un Ser Integral, perteneciente a una familia e inserto en una Comunidad, aplicando la metodología del “Proceso de Atención de Enfermería”.

(Nº 874; Enfermería médico quirúrgica I; Enfermería)

- Parte importante del compromiso, es entender al ser humano en su dignidad. De ahí que la devolución diagnóstica se entienda como fundamental,

Información entregada a las personas, y/o familiares, durante la hospitalización, al momento del alta y/o traslados.

(Nº 896; Enfermería Médico Quirúrgica II; Enfermería)

- El poseer habilidades de prevención de riesgos, es un compromiso del profesional trabajador al interior de su empresa, para consigo mismo y con otro,

Aplicar las principales técnicas que se usan en la prevención de riesgo y seguridad

(Nº 7; Relaciones Legales del Trabajador; Ingeniería)

La revisión de temas, como es usual es un índice temático que responde más bien a una guía del profesor dentro del programa. Los temas relacionados con compromiso frente a otros, fueron:

- Los relativos a responder necesidades sociales,

La formación de personas orientadas hacia el estudio e investigación, en sus respectivos campos de acción de manera que puedan contribuir en forma eficiente al desarrollo del conocimiento y, por consiguiente, responder a las demandas profesionales, sociales, y culturales tanto a nivel local, nacional e internacional
(Nº 50; Proyecto académico pedagogía; Pedagogía)

- De salud,

"Unidad III: Atención de Enfermería al individuo portador de Enfermedades neuropsiquiátricas.

-Estados depresivos.

-Dependencia al alcohol y otras drogas.

-Epilepsia.

-Demencia senil. Alzheimer.

-Alteraciones del sueño en el adulto mayor."

(Nº 739; Enfermería comunitaria II; Enfermería)

- Conceptos sobre prevención de riesgos,

Entregar conceptos sobre accidentes de trabajo, legislación, seguridad y principios de prevención de riesgos

(Nº 6; Relaciones Legales del Trabajador; Ingeniería)

- Y revisión de temas ambientales.

EL DERECHO DEL DESARROLLO SUSTENTABLE.

(...) 1.2 Tendencias y doctrinas sobre las implicancias de regulaciones de actividades productivas en el uso de recursos naturales:

- Tendencias restrictivas

- Tendencias de libre asignación y reconocimiento de derechos privados

(...)

(Nº 345; Desarrollo sustentable; Derecho)

La metodología que se asocia a este objetivo de formación son las investigación acción, las prácticas y las clases teórico prácticas. Estas formas participativos-interactivas permiten un contacto directo del estudiante con las personas beneficiarias de su intervención.

- La investigación acción, en las diferentes fases en las que se menciona, diagnóstico, planificación o intervención, requiere que el estudiante se centre en problemas detectados y que se comprometa a hacer un aporte para la solución del mismo,

"- En la segunda etapa el alumno permanecerá dos veces a la semana como profesor ayudante, durante diez semanas (...) realizando las siguientes acciones:

- Desarrollar y evaluar situaciones de enseñanza y de aprendizaje en un curso de Primer Ciclo Básico.

- Ayudar en la elaboración de material técnico pedagógico.

- Ayudar al profesor en la supervisión de actividades escolares diversas

- Colaborar en actividades programáticas del curso y de la escuela

- Autoevaluar en forma continua sus acciones y su propio desarrollo profesional.

- Participar en reuniones de padres y apoderados, consejo de profesores, preparación y realización de actos y en todas aquellas actividades que sean propias de los educadores y del centro educativo."

(Nº 3282; Práctica Intermedia; pedagogía)

La práctica también implica un compromiso con los beneficiarios de la misma,

Participará interviniendo activamente en la "ejecución de actividades de enfermería de mediana a mayor complejidad"; en la recuperación, rehabilitación de la salud, sin dejar de considerar las actividades de Promoción y Fomento de la Salud, a través de Educación para la salud, con énfasis en el Autocuidado.

(Nº 875; Enfermería médico quirúrgica II; Enfermería)

- Y Las clases teórico prácticas, en tanto el componente práctico involucra contacto compromiso con personas y sus necesidades,

Sí como también herramientas teórico-prácticas sobre la elaboración de diagnósticos educativos comunitarios y metodología de la educación y animación comunitaria, elementos esenciales para una educación efectiva en los diversos grupos de la comunidad
(Nº 159; Educación para la salud; Enfermería)

Esta meta formativa está presente en 28 asignaturas. Por otro lado, alineamiento entre objetivo y metodología se ve coherencia en sólo 7 asignaturas.
No se plantea evaluación de esta meta formativa.

IV.6.7 Enseñar a Crear Redes Sociales

Se refiere a aprender a trabajar con otros, integrar o integrarse, con temas que potencian la capacidad de impacto de la labor profesional (ver Tabla N°21 en Anexo N°10).

El crear redes sociales está presente en algunos objetivos formativos y metodologías.

- La actitud de colaboración, se refiere a mantener una actitud de apoyo en el grupo de trabajo o la población beneficiaria de la intervención,

Flexibilidad, creatividad, facilitador, innovador, que maneje óptimas relaciones interpersonales, que trabaje en equipo, que serán el pilar fundamental del éxito.
(Nº 326; Proceso de Atención Enfermería I; Enfermería)

- Las habilidades como el saber trabajar en equipo, ayudan a que el futuro profesional aprenda a relacionarse positivamente en pro de un objetivo en común,

Aplica el método científico en actividades y en seminarios, asumiendo el rol de un profesional de Enfermería inserto en un equipo multidisciplinario de salud.
(Nº 87; Internado Intrahospitalario; Enfermería)

- Las habilidades de interacción, son necesarias para establecer una buena relación, empática, colaborativa, con los beneficiarios o con compañeros de trabajo,

Aplicar y desarrollar habilidades en la interacción con la (s) persona (s), familia, equipo de salud, pares, interactuando en una relación de cordialidad, respeto y colaboración en el caso que se requiera.
(Nº 451; Proceso atención enfermería II; Enfermería)

- Las temáticas propias de esta meta formativa son las referentes al rol administrativo en la escuela y las que consideran a la familia un foco importante de intervención en salud,

*"Unidad II: La familia como unidad biopsicosocial, ámbito de acción de la enfermería comunitaria.
-Modelo de salud familiar.
-Teorías del funcionamiento familiar.
-(...)
(Nº 565; Enfermería comunitaria; Enfermería)*

Las metodologías que abordan este objetivo de formación son algunas prácticas, clases teórico prácticas y la formación de grupos o equipos de trabajo, es decir metodologías interactivas y participativas.

- Las práctica es una instancia formativa privilegiada ya que provocaría un aprendizaje situado, en donde, de planificarse, convergen la teoría y la práctica en pro de la reflexión e intervención con personas, en lugares reales que requieren que el estudiante sepa relacionarse y apoyarse de las redes existentes,

*"-Construir diagnósticos educativos en salud, determinando los problemas reales de la comunidad, el grupo al cual va dirigida la educación, el contexto histórico y social en el que está inmerso y los conocimientos previos que posee el grupo como base para la educación."
(Nº 163; Educación para la Salud; Enfermería)*

- Se describe una clase teórico práctica que aporta en su componente práctico a que el estudiante se relacione con la comunidad beneficiaria, así como eventuales equipos con los cuáles le corresponda trabajar,

*Asignatura teórico práctica que capacita al alumno en funciones de la Atención Primaria de salud, a fin de colaborar en conjunto con los individuos en la satisfacción de sus necesidades de salud, mediante el trabajo con familias y grupos comunitarios, para lo cual deberá aplicar el Proceso de Atención de Enfermería según el modelo de Nancy Rooper.
(Nº 528; enfermería comunitaria; Enfermería)*

- La formación de grupos se plantea con el fin de que la persona aprenda a trabajar en equipo, aunque no se precisa cómo exactamente,

*Integrar equipos de trabajo interdisciplinario con sus pares, profesores, supervisores, guías y docentes de la Universidad, favoreciendo el trabajo en equipo.
(Nº 3390; Práctica Profesional; Pedagogía)*

Esta meta formativa se da en 20 asignaturas de tres de las cuatro carreras. En sólo 5 asignaturas se da un alineamiento entre objetivo de creación de redes sociales y metodología.

No se encontró evaluación de este objetivo en los programas revisados.

IV.6.8 Enseñar a Tomar Decisiones

La toma de decisiones se presenta en los programas como una meta. No obstante no existe metodología ni evaluación asociada a tal objetivo (ver Tabla N°22 en Anexo N°10).

La toma de decisiones se refleja en sub metas presentes en actitudes, habilidades, revisiones temáticas, y conocimiento que se planifica enseñar a los futuros profesionales.

- La actitud de pro mediación se refiere a que el estudiante tome decisiones y ayude a otro a tomar decisiones sobre un problema específico frente al cual le pide ayuda profesional,

2.-Que los alumnos aprendan a valorar la relación costo – beneficio, de entregar la resolución de un conflicto jurídico a un tercero ajeno al mismo, sea éste un órgano estatal jurisdiccional o no.
(Nº 486; Declaración alternativa de conflictos; derecho)

Las habilidades asociadas ayudan a que el estudiante aprenda a valorar las variables de una determinada situación y a partir de ahí, tomar decisiones y ayudar a otros a hacerlo. Están entonces:

- La habilidad para resolver problemas,

"-Programar la atención de enfermería, jerarquizando de acuerdo a las condiciones de los pacientes en situación de emergencia"
(Nº 1213; Enfermería de urgencias; Enfermería)

- Liderar procesos,

Identificar las diversas componentes tanto organizacionales como conductuales que inciden en el desempeño y satisfacción de las personas y así desarrollar políticas y prácticas de un liderazgo efectivo de recursos humanos
(Nº 8; Gestión de Personas II; Ingeniería)

- Destreza frente al conflicto,

4.-Que ante un conflicto jurídico pueda plantearse como un facilitador de la eventual solución no adversarial del mismo.

(Nº 488; Solución alternativa de conflictos; Derecho)

- Asesorías,

En este orden de ideas, se hace necesario entregar al futuro licenciado en Derecho, los conocimientos básicos e introductorias de la llamada "Teoría del Conflicto", que incluye la descripción de aquel, su conceptualización, caracterización y clasificación, para luego abordar los diversos medios de solución del mismo, dando prioridad a los contenidos referentes a vías no adversariales de solución (...)

(Nº 481; Solución alternativa de conflicto; Derecho)

Los temas que se proponen son la administración, el tema del conflicto y la asesoría. Todos revisados como temáticas, pero como tales, importantes para ayudar al futuro profesional a tomar decisiones o para apoyar para que otros las tomen.

- Está así, la administración,

"Formación de equipos

Análisis transaccional

Interpretación de papeles"

(Nº 12; taller de Liderazgo y Gerenciamiento; Ingeniería)

- El conflicto,

"-El Conflicto, sus etapas y los métodos de solución de conflictos

-Conflictos: Teoría Clásica, los Mecanismos de Defensa.

-Estrategias Básicas de Resolución de Problemas"

(Nº 283; Psicología; Enfermería)

- Y el liderazgo,

"- Sentido de liderazgo

- Funciones de liderazgo

- Técnicas asertivas y promoción de habilidades sociales

- Estilos de liderazgo"

(Nº 2910; Desarrollo Personal II; pedagogía)

- El conocimiento, como objetivo, se refiere a un saber que se espera que logre el alumno, en este caso a saber identificar los aspectos dentro de un conflicto,

1.- Que los alumnos sean capaces de determinar cuál es el alcance del conflicto a resolver.

(Nº 485; Solución alternativa de conflictos; derecho)

En esta meta, como ya se dijo, no hay evaluación ni metodología asociada al mismo.

IV.6.9 Enseñar Deberes y Derechos

El enseñar deberes y derechos se plantea como meta. No obstante, no se define ni metodología ni tampoco evaluación (ver Tabla N°23 en Anexo N°10).

Fundamentalmente las evidencias de estos códigos se encuentran en una de las carreras. Como objetivo genérico no está presente en las demás.

Integrantes de esta meta son el objetivo de conocer, específicamente el conocer principios cívicos, procedimientos de defensa, y conocer de derechos de diferente naturaleza (procesal, penal, derechos humanos, civiles):

- Conocer principios cívicos,

·Conocer y manejar principios básicos de educación cívica y vida económica.

(Nº 2458; Ciencias Sociales II; Pedagogía)

- Procedimientos de defensa,

" a) Que el alumno sea capaz de conceptualizar el procedimiento declarativo ordinario, distinguiendo sus fases y las modificaciones de su estructura dependiendo de la cuantía del asunto (...)

(Nº 493; derecho Procesal II; Derecho)

- Derechos,

Los objetivos generales de esta asignatura consiste en primer lugar, conocer la sistemática general y en especial de la Parte Especial del Derecho Penal común, y en segundo lugar conocer los principales delitos que conforman el Derecho Penal Común: el bien Jurídico protegido, las figuras bases, privilegiada o calificadas

(Nº 285; derecho del trabajo; Derecho)

- Los temas que se describen son relativos al derecho en sus diferentes aspectos,

"PRIMERA PARTE DE LAS OBLIGACIONES.

CAPITULO I

Nociones Preliminares

Noción de obligación, su objetivo, su rol Jurídico. El Derecho personal o crédito. Acreedor, deudor, objeto debido. Características de las obligaciones.

(...)

(Nº 15; Derecho Civil II; Derecho)

- La habilidad asociada es la de litigar,

" a) Que el alumno sea capaz de elaborar una línea argumental sólida.

b) Que el alumno adquiera destrezas de investigación y manejo bibliográfico suficiente para apoyar su línea argumental, con doctrina y jurisprudencia.

c) Que el alumno se familiarice con las nuevas herramientas tecnológicas de búsqueda de información."

(Nº 500; derecho procesal II; Derecho)

IV.6.10 Enseñar Competencias Comunicativas

Las competencias comunicativas son formuladas como meta formativa y son abordadas a partir de algunas metodologías en forma más explícita, aunque en escasa evidencia (ver Tabla N°24 en anexo N°10)

En cuanto a conocer (es decir, de reconocer, analizar) se determinan como elementos integrantes la comunicación efectiva, el conocer el ser en su dimensión psicológica, y el conocer los grupos, o las características de una organización.

- En cuanto a comunicación efectiva, se describen aspectos generales, de cómo comunicarse mejor, pero también aspectos de la comunicación profesional, a través de documentos, y fichas, métodos que sirven para la comunicación efectiva entre profesionales.

(...)Comunicación Laboral: Registros en enfermería, Importancia ético-legal de los registros (...)

(Nº 35; Interacción Humana y Comunicación; Enfermería)

"con la práctica de comunicación efectiva, elementos destinados a identificar formas de vinculación, tendientes a establecer grados de compromisos personales e institucionales.

(Nº 2844; Desarrollo Personal I; Pedagogía)

- Ser Psicológico, se refiere a temas que permitirían entender mejor al ser humano y al sí mismo y así poder establecer mejor comunicación.

Asignatura que posibilita a los alumnos entender, analizar y explicar los componentes del comportamiento humano y en especial aquellos que facilitan en el individuo la adaptación a su medio biopsicosocial, y aplicarlos a la práctica clínica
(Nº 248; Psicología; Enfermería)

- Ser grupal/organizacional, revisa cómo se da la comunicación en los grupos y en el trabajo.

-El hombre social: interacción v/s aislamiento; la familia; los pares; los jefes
(Nº 49; Interacción Humana y Comunicación; Enfermería)

- La revisión de temas, se refiere a un punto expuesto en uno de los programas, que refiere a la administración de la comunicación de carácter formal propias de los espacios laborales.

Administración de las comunicaciones
(Nº 12; Gestión de Personas; Ingeniería)

Habilidades relativas a la comunicación, son el intervenir significativamente y la comunicación efectiva.

- El intervenir significativamente, implica intervenir siendo sensible a lo que el grupo destinatario de la intervención “dice”.

Aplican al proceso didáctico su comprensión de los contextos, del aprendizaje, del currículum y de los conocimientos disciplinares fundamentales
(Nº 970; Línea Pedagógica; Pedagogía)

- La comunicación efectiva, implica interactuar con empatía, escuchando e interviniendo en relación a lo que los destinatarios de la comunicación plantean.

"-Reconocimiento de la importancia del silencio, en la comunicación formal, para lograr autodominio de los elementos emotivos innatos, que la interfieren y dificultan"
(Nº 2862; Desarrollo personal I; Pedagogía)

- Las metodologías nombradas son escasas, lo que habla de cómo también esta meta formativa queda más bien en la intención en cuanto a lo que se declara en los programas. Si se establece una modalidad de taller que destaca la comunicación como un elemento a considerar en la enseñanza.

Se realizan exposiciones teóricas y ensayos prácticos reconociendo la efectividad de la comunicación, sus elementos, y las condiciones necesarias para lograr compromisos.
(Nº 2868; Desarrollo personal I; Pedagogía)

IV.6.11 Competencias Comunicativas Intercultural

La competencia comunicativa intercultural, es sensible a los diferentes lenguajes que pueden existir y de cómo enseñar las características culturales idiosincráticas, con diversos lenguajes o códigos, para que el futuro profesional pueda entender y comunicarse en diferentes contextos culturales (ver Tabla N°25 en Anexo N°10).

Esta meta formativa establece sub metas relacionadas con conocimiento, actitudes y habilidades. No se establecen como se enseñaría esta meta, ni cómo se evaluaría, quedando la explicación de su secuencia inconclusa documentalmente.

- Uno de los temas que componen esta meta formativa es el conocimiento de la diversidad cultural,

Esta asignatura permitirá al alumno comprender los diversos fenómenos antropológicos y sociales que determinan la cultura e identidad tanto de individuos como de colectivos humanos y que estarían influyendo de manera importante en los procesos de salud-enfermedad-atención en poblaciones diversas culturalmente.
(Nº 94; Antropología; Enfermería)

- En cuanto a actitud se refiere al respeto a la diversidad,

Sensibilidad social: capacidad para respetar y valorar la diversidad de costumbres, etnias, creencias, ideas y prácticas de las personas, grupos y comunidades.
(Nº 21; Interacción Humana y Comunicación; Enfermería)

Las habilidades se refieren a enseñar a observar contextos sensiblemente, con tal de intervenir significativamente, es decir, a que se sea capaz de planificar y, o intervenir de acuerdo a las características del contexto.

- Observar contextos,

(...) de manera de no comprometer las expectativas de las generaciones futuras, identificando bajo este prisma aspectos productivos, sociales y culturales que constituyen rasgos de identidad regional de Tarapacá, con significación jurídica.

(N°3 43; Desarrollo sustentable; Derecho)

- Intervenir significativamente,

"La habilidad para establecer una comunicación pedagógica efectiva con sus alumnos y la capacidad para considerar en sus propuestas de intervención educativa el contexto cultural en que realiza su acción"

(N° 163; Proyecto Académico Pedagogía; Pedagogía)

IV.6.12 Enseñar Ciudadanía como Patriotismo

Una manera de enfocar la ciudadanía, según Giroux (2003), es relacionándola con patriotismo, cuyo objetivo es subordinar a los ciudadanos a los imperativos del estado (ver tabla N° 26 en Anexo N°10) Pero también según el autor se puede entender como el compartir un espacio público de diálogo y solidaridad en el cual se pueda criticar y reorganizar la forma de vida social y su relación con el estado, de modo de criticarlo y reorganizarlo.

- En relación a lo primero, existen evidencias, aunque de poca aparición en los documentos.

Valorar el desarrollo de la historia de Chile, como una instancia para reafirmar el sentido de la identidad nacional.

(N° 2455; Ciencias sociales II; Pedagogía)

Síntesis del Análisis de Programas Formativos

Como ya se dijo, el análisis se realizó en dos planos.

En un primer plano de estudio general de los programas, se estableció que existen actitudes, tales como el compromiso social y comunitario, la eficiencia, la colaboración, la actitud pro juicio crítico, la flexibilidad al cambio, la integración, la sensibilidad estética, actitud pro derecho, familia, ética, comunicación e identidad nacional, que se intenciona inculcar en los estudiantes de las diferentes carreras.

De estas actitudes intencionadas no se establece metodología asociada. Por lo general no se establece tampoco evaluación, a excepción del objetivo “responsabilidad” que ubicamos en la actitud de eficiencia.

Se establecen también habilidades tales como, observación de contextos, asesoría, mediación, liderazgo, comunicación efectiva, competencia ética, reconocimiento personal, investigación, búsqueda de información, de estrategias sociales, de resolución de problemas, y habilidades para construir proyectos personales de vida. Es interesante que aparezcan estas habilidades explicitadas, más allá de la formación de la especialidad, ya que dan cuenta del propósito de formar profesionales integrales, probos, autónomos.

Al igual que en el caso anterior, no se asocian las habilidades con metodología para abordarles, y tampoco con evaluación. Sólo hay alineamiento entre el objetivo de enseñar investigación con evaluación acorde.

Se declaran además habilidades propias de las disciplinas, como por ejemplo, para litigar, para intervenir significativamente, procesos propios de enfermería, para ser un agente comunitario, para educar, para diagnosticar, para administrar, y para interpretar y aplicar el derecho. No se vinculan a metodología o evaluación.

Se exponen en los programas saberes de diferente naturaleza, como conocer, comprender, analizar, identificar distinguir, metaaprendizaje, relacionar, metaconocimiento, describir, y reflexionar. Tomando en cuenta la taxonomía de objetivos de aprendizaje de Bloom, estos corresponderían a aprendizajes de diferentes niveles de complejidad en cuanto al pensamiento. Se podría relacionar algunos de estos objetivos con metodologías, pero en estricto rigor, no está declarada su relación en los programas. Sobre la evaluación aparece sólo declarado en una referencia sobre el objetivo de “conocimientos”.

Por último se especifican temas a revisar en los programas, cuyo formato asemeja al índice de un libro. Son temas vinculados a las diferentes especialidades y especificidades de cada programa. Algunos de estos temas son, temas administrativos, resolución de problemas, temas de salud, hombre y sociedad, ética, liderazgo, pensar críticamente, derechos ambientales, desarrollo personal, temas pedagógicos, argumentos, creatividad, familia como foco de intervención, temas de ingeniería y temas de derecho. Concordante con las actitudes, la declaración de estos temas da cuenta de la aspiración de formar profesionales integrales, no sólo preocupados por su disciplina o por sí mismos. No se declara vinculación con metodología ni tampoco evaluación.

En resumen de este primer nivel de análisis de los programas, en cuanto a la secuencia, existen actitudes, saberes, habilidades, y temas que se proponen que parecen estar muy ligados a la formación ciudadana, lo que corrobora que hayan sido elegidos por sus jefes de carrera.

No obstante, la secuencia al no estar lo suficientemente definida, son intenciones formativas que no necesariamente están alineadas a una metodología, ni tampoco a una evaluación que ayuden a ir construyendo el aprendizaje del objetivo del que se trate (Giné y Parcerisa, 2003). Metafóricamente hablando, la forma en que están presentados los programas, es que presenta un edificio, pero con el olvido de las escaleras regulares y las de emergencia, que no permite saber cómo se llegaría hasta al último nivel, si es que fuese posible llegar sin escaleras. Como ya se advirtió, esto no significa que no haya aprendizajes, puede que haya personas que llegan al último nivel, pero con escaleras que se van dando durante el desarrollo de la clase, cuya planificación no está declarada en este documento oficial que son los programas.

Por otro lado hay declaraciones que parecen excederse, ya que este documento es un instrumento de comunicación del profesor hacia los estudiantes de su clase, y existen temas que se proponen tipo índice de texto que más bien parecen una propuesta de comunicación entre expertos. Es necesario entonces, definir que es un programa, una comunicación escrita de quién a quién, especificar lo necesario de lo accesorio.

Los programas de las diferentes carreras, tienen una estructura similar. Existen secciones dónde se estipulan los objetivos o intenciones antes descritos, y en otros apartados, y sin mayor vinculación con estos, se describen la evaluación y la metodología.

En cuanto a la evaluación, se analizó, qué se evalúa, quién y cómo se realiza.

En muy escasas ocasiones se aclaró que se estaba evaluado en el apartado evaluación. Sólo hay 3 códigos dónde esto se detalló: una sobre estrategias de investigación, otra sobre conocimiento, y otra sobre la actitud de responsabilidad.

Lo mismo ocurre cuando se especifica quién evalúa. En muy pocas evidencias se especifica y se hace en referencia a tres códigos: profesor, estudiante y co evaluación.

Más densamente descrito está el cómo se evalúa. Se describen diferentes y variadas formas de evaluación. Se organizó la información en 4 principales formas de evaluación según se fue dando la evidencia. Estas son, evaluación formadora, evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa. La evaluación formadora se entiende como aquella basada en el autoaprendizaje, dónde el estudiante establece sus objetivos de aprendizaje. La evaluación formativa intenta dar cuenta del proceso de aprendizaje del estudiante. Las otras son más tradicionalmente usadas, como son la evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa, de inicio y final de una actividad de enseñanza, para estudiar competencias de entrada y resultados, respectivamente. Se destacan por la cantidad de evidencias dentro de la formativa, la evaluación participativa, como los debates, disertaciones, los plenarios, trabajos grupales. Se destaca dentro de la sumativa, de resultados, la evaluación teórica. La evaluación diagnóstica, no obstante ser una evaluación muy difundida y tradicional aparece escasamente en los programas estudiados.

Cabe destacar que la deficiencia en la descripción de la secuencia es un nudo crítico común en la definición de los programas de asignatura universitarios. Instrumentos que continúan usándose con la misma forma y fondo, a pesar de que las aulas y las universidades han ido cambiando paradigmas educativos que sustentan sus proyectos institucionales.

En cuanto a la formación ciudadana, se fue buscando intenciones, metodologías y evaluaciones que tuvieran que ver con la construcción de ese aprendizaje. También se evidencia que este objetivo de aprendizaje no tenga secuencias pedagógicas alineadas. Así pasa que se puede hallar, por ejemplo en cuanto a participación, objetivos, metodologías y evaluación participativa, pero sólo en algunas de las asignaturas estudiadas (6 de 26 asignaturas que proponían la participación como un objetivo).

Pasa lo mismo en cuanto a juicio crítico. Sólo en algunas de las asignaturas en que aparece este objetivo (4 de 24) aparece una adecuada planificación del proceso de enseñanza, es decir, intención ligada a metodología y evaluación.

En las demás intenciones formativas vinculadas a ciudadanía no se estableció una forma de evaluación.

En otros objetivos se encontró vínculo sólo entre intenciones formativas y metodología. En esa categoría están, *compromiso con la comunidad, el crear redes sociales, y competencias comunicativas.*

Posteriormente en el resto de los aspectos ligados con formación ciudadana como son competencia comunicativa intercultural, tomar decisiones, deberes y derechos, patriotismo, son objetivos que sólo aparecen declarados sin encontrarse evidencia en las asignaturas estudiadas de una planificación que explicita el proceso formativo de dichas intenciones.

Así entonces, en cuanto al análisis de los programas en un plano general, el que no se explicita la secuencia, hace que los programas sean un instrumento que no permite visualizar la trayectoria en cuanto a los objetivos que se plantean. Esto vulnera la posibilidad de consecución de los mismos, y no sólo en cuanto a lo que a esta tesis revela, formación ciudadana, sino que en cuanto a todo objetivo planteado.

Es importante potenciar que esta formación no corra el riesgo de convertirse en letra muerta, y potenciar su logro a partir de ciertos aspectos de la formación profesional.

IV.7 Triangulación de Resultados con Estudiantes y Profesores de la UNAP

Durante al año 2016, y como fase final de recolección y análisis de datos, se presentaron los resultados a distintos grupos sobre, los diálogos, el análisis de programas, así como del inventario de ciudadanía. La finalidad de las reuniones era determinar si compartían el diagnóstico e identificar propuestas que pudieran ser posibles de realizar desde el rol de cada cual.

Se realizaron dos grupos focales, el primero con profesores de las cuatro carreras: asistieron:

Dos profesores de la escuela de derecho

Dos profesoras de pedagogía básica

Dos profesoras de las escuelas de enfermería

Una profesora de la escuela de ingeniería civil industrial

El segundo grupo se realizó con estudiantes a las cuáles asistieron:

Cuatro estudiantes de pedagogía básica

Tres estudiantes de enfermería

Dos estudiantes de derecho

Un estudiante de ingeniería civil industrial

La discusión que se produjo, se grabó, luego se transcribió y analizó a nivel de codificación abierta, según la referencia de la teoría fundamentada en los datos, con la ayuda del software maxqda.

A continuación se presentan los resultados de los grupos de discusión.

IV.7.1 La Opinión de los Profesores frente a los Hallazgos

Los profesores se refieren a la Institución, a su rol docente, a la situación de la formación en ciudadanía de la UNAP, las fortalezas de la UNAP en cuanto a la FC, y los acuerdos y desacuerdos que tiene con el documento que se les presentó. A continuación se presentan las categorías de análisis que surgieron:

IV.7.1.1 Paradigma constructivista: Contradicciones desde la visión del Sujeto que aprende.

Los profesores piensan que la institución tiene una visión de los estudiantes errada. Una visión de estudiantes que no saben, que no manejan información y por tanto infantilizados.

Los profesores piensan que los estudiantes de la universidad son críticos, pero al mismo tiempo individualistas.

Esta visión de ser humano proveniente de la institución, no es propia de un modelo constructivista, dado que existiría una visión de sujeto cuya mente es una tabula rasa. Desde esa perspectiva el rol del profesor se vuelve de instructor y no de mediador. Se pierde la mirada sobre las riquezas culturales que pueden traer los aprendices, un aspecto básico del paradigma constructivista de los aprendizajes.

Y ahí la universidad se va casando también, tenemos esto de que en todas las carreras se pasan listas de asistencia a todos los chicos, lo estamos mirando como pollos o como adultos (...) son una tabla en blanco que hay que llenar con contenido o son personas con experiencia dentro de sus espacio social donde si tenemos riquezas que sacar, y de ahí el rol profesor o es un entregador de contenidos, o es un facilitador de aprendizaje, o es el profesor el que está en el centro, o es el estudiante el que está en el centro(...) (P2; pp. 83)

IV.7.1.2 Rol Docente

Los profesores han ido haciendo cambios en las planificaciones de la carrera (forma de enseñanza, modificaciones de mallas curriculares, etc.). Llevar a cabo estos cambios, piensan, depende de la motivación y convicción de ellos mismos, de ser realmente catalizadores de cambio. Esta motivación por los cambios es variable al interior del profesorado.

“Sin embargo esto en (..) tiene que ver con la motivación del docente, hasta ahora, más que con una planificación de la carrera, incluso mal visto por el resto de la carrera, estos docentes que hacen cosas comunitarias, la relación con la comunidad es como una pérdida de tiempo, o un sacar a los estudiantes de lo que verdaderamente deben ser, que es aprender a hacer y cuando planteamos pensamiento crítico y metodologías para eso, tiene que ver con algunos docente que están pensando en esta idea, y por último no fuese nada que el resto de los docentes fuesen neutros, pero no son neutros: Cuando un estudiante es crítico, y este niño como se le ocurre, que falta de respeto, cuando se está formando en tema crítico” (P2; pp. 7)

Los sentimientos de los profesores frente a su labor fluctúan entre sentirlo como una herramienta poderosa de transformación social o sentir que desde su rol docente nada se puede hacer sintiéndose impotente frente al contexto que se vive.

“Si se puede cambiar, pero cómo, no tengo idea. No sé qué tendría que pasar en este mundo para que esta sociedad y conjunto decida cambiar el rumbo que estamos caminando hoy en día” (P6, Pp. 26).

IV.7.1.3 Situación de la Universidad sobre Formación Ciudadana

Los profesores se refieren a la situación actual de la universidad. Analizan debilidades, fortalezas, problemas y también realizan propuestas.

Primero aclaran algo del contexto. Por un lado que las revisiones y mejoramiento de las formaciones universitarias es algo siempre inacabado, ya que las exigencias del medio son altas, continuas y cambiantes. Otro aspecto de contexto es la sociedad que es individualista y exitista, contrapuesto al discurso de ciudadanía, de solidaridad, y de transformación.

Contexto de permanente cambio:

“Pero eso es algo que estamos trabajando y que, o sea, esto es algo que nunca termina, porque siempre aparece algo y que hay que integrarlo y siempre van apareciendo nuevas cosas” (P2; pp. 29).

Contexto social:

“Conseguir empleo rápidamente, fortalecerse individualmente, tener su casa, el auto, todas las cosas que implican esta sociedad liberal de hoy en día, es decir, se está trabajando contra un monstruo, el liberalismo de hoy en día” (P6 ; pp.24).

Por último un aspecto de contexto que apoya la formación ciudadana es la política ministerial de reciente promulgación:

“(..). Es una ley de un artículo único y que refiere que cada escuela debe realizar su propio plan de formación ciudadana, entonces que me hace pensar a mí ¿Qué los sostenedores que por años han lucrado con la educación, van a hacer un plan de formación ciudadana? Lo veo complejo, (...) pero si lo plantea, ya lo empieza a plantear” (P6; pp. 24).

Las debilidades que describen en cuanto a la formación ciudadana pasa por condiciones externas no propicias y aspectos internos propios del rol docente en cuanto a la relación con los estudiantes o las metodologías empleadas.

Para abordar formación ciudadana en principio se refieren a **complejidades propias del tema y del contexto**. El tema para algunos es complejo en sí mismo dado que es difícil evidenciarlo, y por otro lado, porque el contexto social es tan aplastante en cuanto a lo competitivo y lo individualista que es difícil cambiar actitudes de los estudiantes hacia un sentido más solidario o con mayor conciencia crítica o humanidad.

“Y por otra parte es un tema complejo de abordar, de hecho recién ahora algunas universidades recién ahora lo van a abordar, la parte ética, o esos ámbitos y cuando uno declara un perfil, nosotros que hemos pasado por rediseños, hay aspectos que preferimos dejar afuera porque son difíciles de medir, también, nos hacemos cargo, pero no los declaramos, por un tema estratégico, porque ya es difícil oye tu como lo mides, como lo haces. Entonces ahí nos vamos más a lo técnico que es más claro y más evidenciable” (P1; pp. 5).

“cómo abordamos desde nosotros, dentro de un plan que tiene tanta exigencia, como meto un tema más, que es tan relevante, tan transversal, si tengo más conciencia cívica, ciudadana, más conciencia del ser humano, voy a ser más solidario, pero hablamos de la solidaridad dentro de un sistema que nos tiene totalmente complicados, no tengo respuesta para eso” (P3; pp.8).

Referente a las condiciones se refiere por un lado, a las **políticas ministeriales** como un factor que actuaría en contra de la FC, esto porque la acreditación evalúa positivamente la retención o la salida oportuna y la empleabilidad, no hacer reflexionar a alguien sobre lo que está estudiando y el por qué y para qué, ni tampoco que se dedique a actividades pro bono. Lo que se mide y valoriza es que se le retenga en la carrera, el que egrese oportunamente, o que sea rápidamente absorbido por el mercado laboral, no que reflexione, no que sea solidario.

“(…) la exigencia de afuera no es formar a una buena persona , la exigencia es saque al estudiante en 4 años 5 años al estudiante porque le vamos a medir el egreso, que no se le vayan a los alumnos en primero, me importa nada que el alumno en primer año quería ganar mucha plata y luego se dio cuenta que la cosa no era así, que no era su vocación, no importa, lo que importa es mantenerlo, es mantenerlo como sea, porque nos van a medir la retención en primer año” (P8; pp. 34)

Por otro lado, **las condiciones laborales propias del trabajo en la universidad** hacen que el trabajo formativo sea complejo. No se cuenta con equipos estables de docentes, muchos profesores hora versus pocos docentes de planta. Los recursos en general son limitados en ese sentido y en otros. Así por ejemplo, está el rol del supervisor de prácticas presente en varias carreras. Este supervisor por lo general es un externo que no necesariamente comparte la visión de la carrera sobre la formación, produciéndose incongruencias en los mensajes que se transmiten al estudiantado.

“Exacto, por las interrupciones que hemos tenido, y también por algo que es muy propio de la carreras de salud, que nuestras carreras por decreto del ministerio de salud y del ministerio de educación, tiene que tener un supervisor por cada 4 estudiantes, lo cual significa, que tenemos mucho profesor externo, porque no podemos tener un profesor por cada 4 trabajando las 24 horas acá, en la Facultad. El profesor externo, (...) Tiende a repetir modelos con los cuales fueron educados” (P8; Pp. 49)

No menor como condición son las **interrupciones al trabajo docente programado** para un semestre. Las planificaciones sufren reveses a partir de paros estudiantiles u otros motivos. Muchas veces eso impide que se reflexione con la profundidad que se hubiese querido o para que se logren integrar aspectos teóricos y técnicos como se habían planeado.

“No solamente desde lo que yo sé, sino de lo que le está pasando al estudiante y que pueda aprovechar ese material y poder seguir construyendo conocimiento, lo cual no ha podido pasar nunca , porque llevamos 3 años con este plan nuevo, y en el primer año tuvimos terremoto, en el segundo tuvimos toma y en el tercero tuvimos otra toma, y lo que nos ha pasado es que las prácticas se han dado igual por separado(..) nosotros no podemos parar las prácticas porque están copados, tenemos fechas específicas que vienen de la universidad, y no hay manera de decirle vamos después, y cuando vuelven pasamos la materia rapidito (...)” (P8; Pp.45)

Otra condición que vuelve el trabajo en formación ciudadana complejo es el contexto que determina un **perfil de estudiante acostumbrado a trabajar de forma individual**. Se vive en un mundo que impregna al estudiantado con ideas como la competencia, el exitismo. Así por ejemplo, aunque se realicen ajustes curriculares respecto a la carga académica, muchos optan por tomar más para salir antes.

“Porque no hay una valoración de lo que es la formación ciudadana, y no hay una valoración de lo que es el compromiso con la comunidad entonces ¿por qué?, porque lo que se está valorando siempre es,

conseguir empleo rápidamente, fortalecerse individualmente, tener su casa, el auto, todas las cosas que implican esta sociedad liberal de hoy en día, es decir, se está trabajando contra un monstruo, el liberalismo de hoy en día” (P6; Pp. 24).

Los profesores también se refieren al perfil de ellos mismos. Se describen como personas que **no cuestionan su quehacer** y que también procuran que los nuevos docentes tampoco sean personas cuestionadoras. Los académicos definen que **no reclaman** sus propias demandas, menos aún hacerse parte de las demandas estudiantiles.

“Y también nos ven los estudiantes así, porque nos ven que trabajamos con profesores hora, que estamos el 80% a contrata, y no hacemos nada, no decimos nada, no estamos hablando, con mucho miedo, porque además el que habla o está complicado, puede perder el puesto” (P2; Pp.83).

En cuanto a **la enseñanza** son muy críticos respecto a la universidad y sobre el propio gremio. Critican que las **prácticas autoritarias** que atentan contra la calidad docente y la autonomía estudiantil. También refieren a la enseñanza tradicional más propia de algunas carreras, enseñanza que persiste impermeable por tradición, prácticas como la exposición, la relevancia en el manejo de datos y conceptos, o sea en la línea de la transmisión más que en la del cambio conceptual -en términos de Biggs (2005)-.

- *Critica al gremio:*

“Como directora de docencia que ha tocado verificar hechos, que son lamentables que sucedan en este siglo, que aún se mantienen ciertos paradigmas, o situaciones de docentes que se sienten que están sobre los demás, por ejemplo el usar mucho la autoridad por sobre otras cosas, el utilizar el mecanismo de si quiero te entrego la prueba o no, o la pauta de evaluación (...)” (P2; pp.82).

- *Critica a la universidad:*

“Pero no tiene que ver entonces con una coerción de que si no viene a clase no va a poder pasar por asistencia” (P1; pp.83).

- Enseñanza tradicional que enfatiza el poseer información:

“Yo vengo de (...) y (...) es una carrera, voy a decirlo así, muy tradicional, en donde los cambios son muy difíciles y complejos, estamos enseñando a lo mejor, de la manera como se enseñaba hace 100 años porque es la dinámica de nuestra carrera, eso es aquí, en Santiago, en Valdivia, en todos lados es igual y nuevas formas de enseñanza son complejas de implementar,(...) a mí me enseñaron así, y a él le enseñaron así(...)por lo tanto, por ejemplo, competencias de trabajo en equipo, que haya aprendizaje colaborativo, es difícil que se dé,(...)Y lo que nos interesa en general es que nuestros estudiantes sepan, no sé cómo decirlo, no sé si saber, que sepan, que se sepan el concepto (...) es una cuestión súper rígida.” (P4; pp.9).

IV.7.1.4 Fortalezas para la FC

Los profesores se refieren a las fortalezas que dan cabida a una FC dentro del proceso formativo universitario.

Los profesores piensan que la FC se ha estado integrando en las formaciones universitarias sobre todo partir de los rediseños que varias de las carreras presentes están haciendo o están diseñando. En particular lo están haciendo parte de la línea de formación práctica, consciente o inconscientemente, ya que la práctica para muchos implica esencialmente vincularse con la comunidad, el estudiante aprende de la misma, y al mismo tiempo se integran prácticas en espacios de trabajo no tradicionales, como por ejemplo, juntas de vecinos.

“Eso para nosotros es importante, creemos que eso hoy día lo tenemos sistematizado y que lo que no tenemos es los lineamientos institucionales claros de hacia donde debemos dirigirnos, pero como carrera si lo tenemos integrado.” (P. 2; pp.27)

“Enfoque no es tengamos la clínica para estar vinculados con la comunidad, aunque lo estamos, es de nuestras actividades de vinculación con la comunidad y nosotros la presentamos así porque efectivamente se produce eso , pero nuestro enfoque tiene que ver con ese espacio sirva también para la enseñanza práctica del derecho, es una doble dimensión”.(P4; pp.9)

Los profesores especifican entonces las temáticas que se han ido incorporando en estos ajustes curriculares: Especifican temas relativos a las prácticas: se refieren a los nuevos espacios de trabajo en éstas prácticas (junta de vecinos, hogares de menores, etc.), en las cuáles las personas de la comunidad (dirigentes de vecindarios, por ej.) se vuelven también co formadores de éstos futuros profesionales. Las personas de la comunidad no sólo reciben un beneficio de la práctica, sino que participan en la formación. Este acento en las prácticas ha permitido que los estudiantes se centren primero en el contexto social y familiar de los destinatarios de la intervención, así entonces no sobrevalora lo técnico sobre la mirada holística de las problemáticas. El diseño de estos ajustes intenta resguardar la integración teórico-práctica, y no como antes en los cuales la práctica era sólo un momento estresante de calificación que comprobaba aprendizajes anteriores. Sin embargo, no todas las carreras han centrado su rediseño en las prácticas. Algunos no lo han considerado, o bien, aún no entran en rediseño.

- Eje en las prácticas:

“En eso estamos. Pensamos que tempranamente el chico tiene que conocer la realidad, la calle, (...) porque cuando llegan a los consultorios por ejemplo, cuando llegan a la comunidad, para la gente de salud, la comunidad es un lugar abstracto donde vamos a cumplir metas, donde pudiera o no conocer a la comunidad, podría o no conocer a la comunidad, es un ente uniforme, ideal además, (...) cuando uno va a la comunidad se da cuenta que es una cosa totalmente diferente. Entonces estamos haciendo desde muy

temprano, en segundo ya, que ellos salgan, que hagan visitas, que reconozcan a la comunidad, y les damos trabajos pequeños pero ya con contacto con la comunidad, y creo que la universidad tiene una responsabilidad con la comunidad” (P1; pp. 38)

- No incorporado por todos:

“En segundo, no es en quinto, /refiriéndose al curso o nivel de formación/ porque cuando tú ya sabes ahora si puedes ir a vincularte con la comunidad, entonces entiendo que no sé si incorporar otras prácticas más tempranas sea, no se ha pensado, no se ha discutido y espacios solos y vinculados con esto de compromiso con la comunidad no tenemos, no sé si en otras carreras será así, no tenemos” (p4; pp. 9)

Por otro lado plantean que en los PAC (programa de actividad curricular) se han incorporado evaluaciones de tipo colaborativa.

“Incluso en el sistema evaluativo, por supuesto eso a partir del 2013, y por supuesto lo vamos a tener afianzado más adelante, no ahora” (p2; Pp. 6)

Fuera de procesos de rediseños que aún están implementándose y cuyo seguimiento está pendiente, hay aspectos como la formación de pensamiento crítico que es inherente a algunas carreras, las cuales lo tienen explicitado. Eso el profesor lo destaca, ya que va en pro del objetivo de formación en ciudadanía.

“A pesar de los resultados de tu investigación al menos nuestro perfil de egreso está pensado para la formación del pensamiento crítico, asignaturas que están destinadas a esa parte del perfil de egreso. No hemos evaluado si ha sido efectivo esa asignatura” (P4; pp.9)

IV.7.1.5 Acuerdos y desacuerdos

Los profesores se plantean explícitamente con respecto al documento que se les presentó. Responden a la invitación de pronunciarse sobre lo que escucharon y profundizan al respecto.

Así por ejemplo plantean que la práctica debiera ser un tema central para dar cuenta del modelo educativo institucional. El nivel de discusión o de implementación de este tema en cada carrera es variable, pero hay consenso en la importancia de ésta para la integración de teoría y práctica y para materializar la formación ciudadana.

“Si por supuesto, ellos tienen prácticas tempranas que se desarrollan en comunidades, ellos van a las caletas, van a terreno, una vez nos tocó un lugar van a hacer desarrollos tecnológicos en función de sus necesidades y luego (...) intentamos medir como esa comunidad se benefició con eso y que esas

comunidades lo reciban y eso se recibe desde los afectos, y eso ellos lo viven, y de hecho cambia la relación que ellos tienen con su comunidad y el grado de responsabilidad que ellos tienen (...)" (P2; Pp. 64).

También coinciden en que la universidad a nivel macro **no tiene especificado el horizonte en cuanto al rol social que cumple y sobre la formación ciudadana** que debería impartirse consecuentemente. Es necesario un pronunciamiento para que las carreras actúen en coherencia dentro de sus planificaciones.

"No, oye y podrías haberlo hecho solo, no, no puedo. Pero desde la universidad, como nos responsabilizamos, y que compromiso tomamos en relación a esta temática, que es muy válida, en función de, por ahí se decía, ¿Con un taller basta?" (P3; pp. 8)

"Lo que no tenemos es los lineamientos institucionales claros de hacia donde debemos dirigirnos" (P1; pp. 27)

También plantean que la **desintegración teoría-práctica** dentro de la formación es un problema que aún no se resuelve, no obstante se han creado diseños que intentan abordar el problema (por ejemplo, las prácticas reflexivas).

"Por lo tanto me llamaba la atención hace mucho tiempo, en (...) tenían una práctica en cuarto año, (...) estudia la sociedad, entonces yo decía como vamos a estudiar desde los libros la sociedad sin conocer la sociedad, cuando los libros están escritos hace muchos años, que dice la comunidad, se cuida, se autoayuda, y uno va a la comunidad y no tiene nada que ver con eso" (P1; Pp. 38)

Se coincide también en las **consecuencias de la formación que omite ciudadanía**. Egresa un profesional tecnócrata y no formado en temas éticos, que sabe hacer su trabajo profesional pero que no tiene la mirada del contexto para intervenir, que no se sabe comunicar adecuadamente con las personas o comunidades destinatarias de su intervención.

"Si uno lo ve a todo nivel, y por eso uno ve las grandes críticas actuales, porque los políticos hacen lo que hacen, porque en salud pasa lo que pasa, porque las empresas se comportan de esta manera, y es precisamente porque las universidades estamos enseñando a saber, o sea a saber y hacer, pero el ser como persona no lo estamos logrando enseñar" (P4; Pp. 34)

"Claro que es importante, porque no podemos seguir sacando tecnócratas de la universidad, estamos sacando gente que hace muy bien su pega, pero sin contexto y nos pasa en todas las universidades" (P4; pp. 34)

Los profesores entrevistados plantean también sus desacuerdos con el texto que escucharon. Uno de los temas es **sobre la carga académica**, ya que los profesores plantean que se han hecho esfuerzos por disminuirla, algo similar a una jornada de 8 horas entre lo lectivo directo y el

trabajo indirecto, considerando los SCT-Chile. No obstante los estudiantes optan por tomar más créditos de los mínimos exigidos porque quieren egresar y salir pronto.

“Y por otro lado, nosotros en el rediseño hemos hecho esfuerzos en poder regular carga, para que no estén sobrecargados, hemos hecho los estudios, lo hemos medido, lo hemos cuantificado y lo hemos diseñado, y también tenemos integrado los aspectos de integración y colaboración en las metodologías, sin embargo los estudiantes insisten en tomar más carga.” (P2; pp. 5)

Sobre el tema de **la sintonía con los estudiantes** algunos plantean su desacuerdo, ya que prefieren pensar los gremios estudiantiles y académicos en forma separada, dado que no necesariamente se comparten ideologías detrás del análisis de las necesidades universitarias. No obstante esto no es unánime en el grupo. Otros plantean la necesidad del diálogo, independientemente de las ideologías, como una necesidad para dar respuesta a problemas propios de la calidad o gestión educativa.

- *Sintonizar con “beneficio de inventario”:*

“Si sabes que si estoy contigo, tomate la universidad no más y ojalá que sea por unos dos o tres meses y ojalá volvamos en agosto así no me echas a perder el receso de septiembre, eso no es educación de calidad(..) esa petición de los estudiantes me parece muy falsa , no es verdadera, ah o sea que los profesores estén más en sintonía con nosotros, además fíjate que me parece una petición hasta ilegítima porque eso implica que yo tengo acuerdo ideológicos con los estudiantes y a lo mejor no” (P4; pp. 77)

- *Es cierto, no sintonizamos:*

“Y si me hace sentido eso de que no estamos en sintonía porque no estamos atendiendo lo que tenemos que hacer para que ese alumno se sienta tranquilo, libre y que pueda aprender bien, a veces los mismos procesos administrativo lo entrapa, lo mandan de acá para allá, y el alumnos está esperando de cuando termine un proceso y finalmente el alumno pierde oportunidades, y que se cometen algunos abusos también, no son la mayoría, pero todavía suceden, (...)” (P2; pp. 82)

Otros plantean que la práctica final no es un momento necesariamente crucial en la trayectoria formativa. La valoración de la misma la hace el mismo estudiante, por tanto va en él o ella si la aprovecha y la convierte en una experiencia importante para su formación.

“Entonces desde esa mirada hay estudiantes que tienen más madurez y sacan provecho de la práctica y otros que no, que es una lata, porque toda practica tiene un objetivo y tiene que cumplir un cierto rol que está estipulado pero no todos logran una buena práctica, entonces por eso a algunos les toca algo que es muy fome y que ellos no valoran, entonces es muy libre, entonces ahí no hay algo de que nosotros podamos dar cuenta” (P2; pp. 62).

Los profesores plantan algunas propuestas que podrían apoyar la FC y con ello el rol social de la universidad:

Para fomentar el rol social de la universidad existe motivación y personas que están dispuestas a hacer trabajo en esa dirección. Hace falta que la institución a nivel macro aclare el horizonte, los alcances y calidad de esa meta que por ahora se ve intencionado pero no clarificado, ni consensuado.

“Y nosotros queríamos proponerle a vinculación (...) de poder hacer esta línea de responsabilidad social comunitaria, y que todas la carreras pudiéramos tener parte en esto, en las juntas de vecinos, con los dirigentes, el tema es que nosotros vemos a la comunidad, como que no saben, como que son pobres, vulnerables, y que nosotros vamos a enseñar, y el que ha estado dentro de la comunidad sabe que los dirigentes sí que saben, que tienen clarita la película, lo que si necesitan apoyo, apoyo de derecho, de arquitectura, de trabajo social, y que se necesita una línea (...)” (P1; pp. 40).

Reparan en la necesidad de crear equilibrios entre lo técnico y la mirada comprensiva de los fenómenos. En esa dirección se debe seguir avanzando.

“Todavía falta mucha reflexión, pero ya tienes esa mirada, pero de hecho tenemos que ajustarla un poco, porque tenemos de profesores de último año que nos dicen que los planes de atención de algunos alumnos es netamente social y no tienen nada de (...), entonces eso lo tenemos que revisar de que hemos perdido un poco el equilibrio, pero para mí eso es una avance importante” (P8; pp. 57).

Plantean la necesidad del diálogo, para acercar posturas, entre los académicos, entre los académicos y los estudiantes. Que exista reflexión crítica.

“hay disposición para querer otra forma, entonces tiene que haber una gran reflexión, un trabajo como docente y como universidad, y como estamos en esta docencia, porque si hacemos una docencia crítica, en un ambiente que no es crítico, y que castiga lo crítico, entonces estamos poniendo al estudiante en un escenario complejo.” (P1; pp. 83).

IV.7.2 La Opinión de los Estudiantes frente a los Hallazgos

Los estudiantes en principio, se caracterizan, porque piensan que la visión de estudiante que tiene la institución está alejada de la realidad. Luego evalúan su universidad en términos generales y en específico en cuanto a su rol social y la implementación de la FC.

IV.7.2.1 Características de los estudiantes

Los estudiantes hablan de una visión de estudiante que ellos poseen versus una visión de estudiantes que tiene la institución, describiendo visiones contrapuestas, incluso antagónicas. Esta visión institucional por tanto luego se vive con pesar ya que de ella se derivan políticas no ajustadas al estudiante real.

La visión institucional, desde el parecer de los entrevistados, es un estudiante cuyo rol exclusivo es ser un estudiante, acompañado de la idea de estudiante-cliente. Ellos aclaran por otro lado su visión del estudiantado, personas con pocos recursos económicos, por tanto personas que viven roles de estudiante, trabajador, y no en menos ocasiones, roles parentales, al mismo tiempo. Es un estudiante que tiene conciencia crítica, que es capaz de identificar problemas, que realiza evaluaciones acerca de su formación, y que al mismo tiempo es propositivo al respecto. No obstante es un estudiante que se compromete poco con actividades de impacto social, vive con la emergencia de salir de la universidad, de egresar, de titularse y trabajar, pero que igual desearía tener una formación integral e integrarse a su comunidad.

- Visión de estudiante desde la institución:

“Y esto es netamente por una política universitaria que se está dando, porque además cuando hablamos de una formación ciudadana, debemos hablar principalmente de los estudiantes, desgraciadamente la visión que se tiene aquí es un estudiante viene aquí a estudiar a sacar su título y era” (E3; pp.22)

“Una vez una profe me dijo, no es mi problema si uds tienen hijos, o si son dueñas de casa o trabajan la universidad es para la persona que viene a estudiar” (E6; pp. 45)

- Características del estudiante:

“(…) el estudiante de la universidad Arturo Prat tiene que trabajar y en lo único que puede trabajar es de cajero, o en trabajos cortos, en el caso de nosotros haciendo clases particulares con eso uno se hace el dinero, o uds no sé me imagino poniendo inyecciones” (E5; pp. 36)

- Desea formación Integral:

“En la universidad también se aprenden valores, valores que son básicos y principales, un estudiante también tiene que tener un rol como servidor de la comunidad, más allá de tener buenas notas, más allá de otras cosas, necesitamos tener un enfoque hacia la comunidad” (E3; 22).

- Conciencia crítica:

"E7: La fuerza estática se mantiene porque hay dos fuerzas que se están oponiendo, entonces yo creo que cambiar la política institucional de la universidad

E5: Y primero antes de cambiar a los de arriba hay que cambiar a los de abajo y quiénes son los de abajo Todos: nosotros

E5: desde un formato empresarial, nosotros somos el cliente y sin el cliente esta universidad muere" (E5, E7 y todos; pp. 121)

IV.7.2.2 Evaluación de la universidad

Los estudiantes evalúan su universidad sintonizando con lo que se les presentó en la exposición de resultados, profundizando en los temas y agudizando la crítica sobre su proceso formativo. Se refieren a la universidad en cuanto a falta de integridad, gestión insuficiente y débil vinculación interna. Respecto a la docencia en particular, destacan la sobrecarga académica.

Los estudiantes acusan una **falta de integridad** entre lo propuesto y lo que reciben. Es así que se refieren a falta de conocimientos importantes, surgiendo como evidencias de ello por ejemplo debilidad en herramientas de investigación y aspectos procedimentales propios de una determinada profesión. Otra evidencia de falta de integridad en el caso de una carrera fue el cursar una malla que no fue la publicitada al momento de la matrícula. Los estudiantes asumen que esta falta de integridad se debería a errores de planificación en los cambios de malla y, o, debilidades en la comunicación interna de la institución. Referente a los cambios de mallas, perciben problemas en el equilibrio entre lo técnico, lo práctico y lo teórico, no logrando integrarse entre unos y otros. Esto les molesta a los estudiantes ya que luego enfrentan sus prácticas sintiéndose inseguros de sus conocimientos.

"A nosotros nos pasó algo al contrario, la malla 2007 que fue con la que yo entré, si no me equivoco, el último año tiene investigación, pero es un proyecto de tesis, uno no la lleva a cabo, se ven los dos semestres lo mismo, en cambio la malla nueva tiene 3 o 4 investigaciones, cuantitativa, cualitativa, si bien a uds les quitaron ramos de investigación a nosotros nos agregaron, pero como tienen mucha carga laboral a veces no está ni siquiera relacionado un ramo con otro y opinión personal mi malla es mucho más técnica, mucho más teoría, sabe más sus fundamentos, en cambio la malla de ellas, sin ofender, queda muy al debe en cuanto a temas clínicos porque sacan cosas, para investigar, pero sacan cosas que son netamente de la carrera" (E4; Pp. 80)

La falta de integridad también lo refieren a lo que vivencian en el aula con metodologías de enseñanza versus lo que se declara en el modelo educativo institucional. Describen metodologías de trabajo a través de las cuáles se les exige un desempeño pero en ausencia de la mediación del profesor. Metodologías incongruentes con lo que la universidad declara como

modelo constructivista de aprendizaje, ya que no se considera al estudiante, sus características, intereses e inquietudes como punto de partida. La metodología de profesor es percibida como constante e invariante.

“El otro día una profesora nos citó a las 8 de la mañana para darnos un trabajo, y sólo dijo esto tiene que estar listo a las 5 de la tarde” (E2; pp. 17)

Otro aspecto relativo a esta falta de integridad es asignaturas dentro de los electivos, que finalmente no corresponden a asignaturas que se puedan realmente elegir, puesto que la organización horaria de la carrera es muy estrecha. Por lo mismo sólo se puede optar por los electivos ofrecidos por la misma carrera, que corresponden a una oferta finita.

“Al menos yo no he escuchado a nadie que haya elegido un electivo propio o por voluntad propia, la mayoría son por obligación por la carrera, algunos apenas tiene tiempo de ir al gimnasio, más allá de hacer cosas porque queremos no tenemos, si con suerte tenemos tiempo para dormir” (E2; pp. 17)

La gestión de la universidad en cuanto al apoyo que brinda a las carreras es evaluada como deficiente ya que perciben a sus profesores de carrera comprometidos a hacer mejoras, no obstante las iniciativas se entrampan presupuestariamente a nivel macro institucional. Esto se evidencia más claramente en la falta de insumos y la falta de profesores planta. Esto contrasta con el apoyo económico prestado a algunas carreras, cuya existencia les significa a la universidad un retorno económico inmediato.

“(…) nosotros reclamamos un buen tiempo para poder tener insumos, para poder tener estas cosas, y las profes a veces tenían que costearla ellas mismas, por ejemplo habían profes que a veces traían gente de afuera, que podían hacer clases y las profes tenían que costearlo ellas mismas porque la universidad no le daba plata para poder hacerlo. las trabas vienen desde arriba” (E4; pp.68)

La débil vinculación interna se refiere a que los canales de comunicación entre estamentos y unidades institucionales no es expedito, y por lo mismo la inexistencia de proyectos integrados interfacultades. En consecuencia lo que llega a comunicarse a los estudiantes finalmente es, incompleto, deformado, o ausente. Así por ejemplo, los estudiantes se dan cuenta que carecen de información sobre beneficios, y de que la existencia de proyectos intercarreras es una excepción siendo la regla el trabajo disciplinar de carreras en forma encriptada, disminuyendo las posibilidades de intercambio y de solidaridad.

“A mí por ejemplo me ha pasado que yo he querido tomar varios ramos de ingeniería, sobre todo de computación (...)en vez de tomar los electivos comunes, los electivos de informática, los comunes hard ware soft ware para saber porque es importante que uno como profesor lo sepa, no porque usted tiene que traer un papel firmado de rectoría de que o no sé qué, pucha pero sí yo quiero aprender más, por ejemplo yo quería tomar igual un ramo de química, no porque usted no sé” (E5; pp.115)

Esta evaluación general de los estudiantes sobre su universidad también se refiere a la docencia.

En prioridad se refieren a la **sobrecarga académica**, haciendo eco de la exposición. La sobrecarga académica es un tema que los estudiantes describen como agobiante generando incluso enfermedades psicosomáticas. La sobrecarga se da porque está pensada como carga de jornada completa y exclusiva, para alguien que se dedica por completo a su rol de estudiante, lo que no corresponde a la realidad del estudiante de esta universidad que combina roles de estudiante, con trabajador y padre.

“Pasando a otro punto el nivel de sobrecarga como tú dices los veo como estudiante de enfermería, como pueden ver mis brazos yo tengo una alergia horrible, y esa alergia me comenzó a mi acá como estudiante de segundo año, aparte de no ser de aquí de Iquique la carrera de enfermería es muy demandante” (E2; pp. 15)

“La misma lógica que tienen las carreras, porque la capacidad siempre va a estar basada en la capacidad socioeconómica que tiene la persona, porque quiénes son las personas de derecho o ingeniería que salen al día, son los compañeros que no tienen que trabajar, ni solventar sus propios gastos, porque las personas que tenemos que sobrellevar nuestros propios gastos, no tenemos tiempo para sobrellevar nuestra carga académica y a la misma vez solventar nuestras vidas, además de otras repercusiones” (E6; pp. 58)

En cuanto a sus profesores señalan que reciben de algunos un trato despótico, es decir, profesores que imponen su visión, sin apertura a la crítica, faltos de empatía con los cuales es muy difícil comunicarse. Profesores que no median los aprendizajes adecuadamente y que demuestran preferencias, quizás no directamente, pero indirectamente al preferir las respuestas de algunos, olvidando de mantener al grupo motivado.

“Entonces se da mucho que estos profesores quieren dar su opinión, y se da mucho en los consejos de enfermería, ahora mismo nosotros estamos reclamando enormemente por los zapatos, que son incomodísimos, que nosotros tenemos que ir a visita domiciliaria y hay que subir caminando los cerros y tienen así unos tacos, y te dicen que no, que no, que no, habiendo pruebas de que se tienen que cambiar”. (E2; pp.69)

IV.7.2.3 La Evaluación de la Universidad en cuanto a su Rol social y Formación Ciudadana

Los estudiantes se refieren a la universidad en cuanto a su rol social y la implementación de la FC. Evalúan el rol social de la universidad a raíz de cómo la institución entiende o practica el vínculo con la comunidad. En concreto piensan que **no existe claridad a nivel institucional en cuanto a cuál es la prioridad sobre el tema vinculación y cuál es la calidad de dicha vinculación**. Por ejemplo, indican que el aporte de la universidad a grupos intrauniversitarios cuyos objetivos

son entregar cultura o deporte, no obtienen apoyo sistemático de la institución. En el mismo tenor, no se visualiza un respaldo consistente a facultades que realizan investigación significativa para la región. Por otro lado, en algunas carreras la vinculación a través de asignaturas específicas se da de forma continua y está sistematizada en las planificaciones. Se describe en especial algunas asignaturas de carácter práctico.

“Lo otro, es que existan más instancias en que la universidad tenga vinculación con el medio, por ejemplo, la universidad tiene varias asociaciones a parte que buscan esto, está la escuela de artes y comunicaciones, el emac, está la escuela de surf de la universidad, está toda la plantilla deportiva que tiene handball, football, basketball, volleyball, etc pero en muchas instancias esas agrupaciones tienen que costearse solas (...)” (E5; pp. 74)

Esta falta de consistencia y claridad con respecto a la vinculación de la universidad-comunidad se evidencia también en lo que los estudiantes observan de sus profesores. Ven en ellos una incongruencia de miradas sobre lo que debe ser este vínculo con la comunidad: algunos promueven el contacto a través de sus asignaturas mientras otros lo coartan, insistiendo sólo en la idea de que un “buen estudiante” es el que está en casa estudiando del libro. Es así que algunos profesores coartan incluso actitudes filantrópicas de los estudiantes, obstaculizando que participen en colectas o actividades pro bono. Los estudiantes evalúan positivamente a los profesores y, o, las prácticas que promueven el contacto con la comunidad, ya que aprenden de la misma y también queda en la comunidad impregnada la institución como una entidad que aporta a su desarrollo y bienestar.

Incongruencia de miradas:

“Y también hay un choque entre las profesoras, porque hay profes como la profe P que prefieren esa metodología, como hay profesora que prefieren que uno esté con la cabeza pegada 10 horas ahí en el computador, en el monitor leyéndose las 120 slide o un libro para mañana”. (E4; pp. 24)

Evaluación positiva del vínculo con la comunidad:

“Desde el punto de vista de la vinculación con la comunidad, afortunadamente tenemos profesores, por ejemplo (...) que nuestro trabajo es aplicar la ingeniería pero a la comunidad, el tema del reciclaje, capacitaciones a pymes, capacitación en el interior a mujeres, para que puedan hacer unas pymes(...) se dejó una idea y se replicó, se espera que se siga haciendo, separando 5 áreas sociales y desarrollándolas, y desde ese punto considero que el trabajo está bien en la carrera” (E7; pp.48)

“ Volviendo un poco al tema económico también quiero recalcar que la carrera tiene un buen desempeño con la comunidad porque nosotros siempre estamos haciendo actividades con la comunidad, o sea, en la playa no sé si han visto enfermeros explicando educación sexual, en los consultorios, a mí me tocó también ir a la Jorge Inostroza, uno conoce muchas cosas distintas” (E2; pp. 59)

De la vinculación con la comunidad se aprende ciudadanía entonces. Sin embargo, mientras que para algunas carreras se da en forma sistemática en otras depende del trabajo práctico programado en un semestre en particular.

“Pero se da fortuito. Creo que los estudiantes de la malla del 2012 les hacen hacer otras cosas que tiene que ver más con el ámbito teórico, por ejemplo en el taller reflexivo 1 tienen ajedrez, después tienen taller lógico matemático, pero no es algo que los vincule con el medio, se va perdiendo eso del contacto con el medio.”(E5; pp. 30)

Otra fuente desde donde aprender ciudadanía es en la vida cotidiana del aula. Respecto a este punto los estudiantes piensan que las formas de evaluación utilizada por los docentes no aportan a la formación ciudadana, ya que éstas usualmente sitúan a los estudiantes en escenarios que demarcan relaciones competitivas entre ellos.

“(…) /muestran un diploma de capacitación en epilepsia/, este es un ejemplo de un certificado que nos dan a nosotros como un punto, y esos puntos como lo acumulamos junto con las notas nos sirven como acceder a un internado , o a una mejor área de internado, son puntos que deben ser por algo natural, pero nos hacen competir, debería ser natural ir a ayudar, por ejemplo en este caso a una liga que trabaja por la epilepsia, debería ser natural, y debería ser por vocación ir a ayudar, pero prácticamente la gente que va solo por los puntos y aun así va poca gente” (E2; pp. 15)

Por último los estudiantes se refieren a la participación como vía de aprendizaje de ciudadanía. Describen su participación extracurricular y curricular. En cuanto a lo extracurricular, vivencian la participación en sus organizaciones gremiales. Esta participación piensa que no se resguarda en espacio temporal, ya que algunas carreras no respetan los horarios de reuniones y les superponen actividades académicas que no les permite a todos asistir. Por otro lado, la participación en tiempos de movilización estudiantil, durante los paros por ejemplo, son penalizados por los profesores ya que les devuelven la responsabilidad de la cobertura de procedimientos y temas propios de talleres prácticos a los estudiantes, dado que la movilización impidió contar con el tiempo suficiente. Siguiendo con lo extracurricular, los estudiantes piensan que los directivos universitarios no se toman en serio la participación triestamental, ya que se obstaculiza la participación en los proceso de toma de decisiones.

“Las mesas triestamentales se han visto estancadas (...), se han visto estancadas no por los estudiantes sino por los funcionarios, Por ejemplo, las mesas triestamentales al momento de tener incidencia real como por ejemplo, en la elección de rector se vio bastante truncado y no se da. Y cuando se planteó que las mesas triestamentales fueran permanentes se dijo que no que iban a ser temporales, este año recién se dijo que se cambió esa lógica que iban a ser permanentes, entonces esa poca participación en donde el estudiante se puede formar igual es bastante reducida” (E3; pp. 22)

En cuanto a lo curricular, vivencian que en las clases algunos profesores demuestran apertura al diálogo y otros no. Así mientras algunos son percibidos como alentadores y mediadores, otros son evitados dado que no se les percibe abiertos a los planteamientos estudiantiles.

“Claro así como hay profesoras que son bien cerrada al diálogo, que uno le da miedo ir a plantearle algo, prefiere mandar a un compañero, o simplemente preguntar por e-mail para que respondan un par de cosas, también hay otras profesoras que uno si tiene la instancia de poder acercarse, o incluso tenemos los whatsapp de ellos, para poder mandar un mensaje en cualquier momento de la noche, y uno le puede preguntar profe uno puede hacer tal o cual cosa, listo háganlo” (E4; pp. 68)

Los estudiantes tienen una visión negativa respecto al rol social de su universidad. Creen que es una institución preocupada de publicitarse a sí misma pero que no se relaciona con la comunidad con fines colaborativos o filantrópicos.

“Y viendo lo más macro en la universidad, yo no veo que la universidad, viendo todas la carreras de salud que tiene o de otra área vaya a brindar algún servicio a la ciudadanía, lo único que veo es que hacen plazas ciudadanas es para atraer más gente a que estudie en la unap, y ganar más plata ellos, o que tengan el logo de la unap en deportes lquique o que tengan el logo de la unap pero solamente para llamar más gente , se ve el nombre unap, si en las calles , pero no dejan nada en la gente, eso lo para atraer más gente hacia ellos.”(E4; pp.23)

IV.7.2.4 Consecuencias

Las consecuencias que indica los estudiantes de una formación ciudadana no consistente de parte de la universidad, son similares a las recogidas anteriormente. Es así como se detallan algunos temas como la existencia de un clima negativo, es decir relaciones humanas deterioradas entre los estudiantes, un clima hostil. Existe una emergencia por salir, por titularse luego, por trabajar. No se ve el proceso formativo como algo grato, y dedicar tiempo a actividades no remuneradas sólo es visto como una pérdida de tiempo, por la gran mayoría.

Toda la carga académica genera en los estudiantes estrés, y síntomas diversos asociados al mismo.

También ellos piensan que esto genera una manera de vivir individualista y atomizada, el estudiante promedio es descrito como alguien que sólo se preocupa de sí mismo. Por otro lado, también está la sensación de que los pares no gustan de reflexionar, dado que censuran la reflexión que se puede dar entre ellos, valoran más la información proveniente del profesor, como si fuesen más bien recipientes de información más que creadores de su propio conocimiento.

- Mirada individualista:

“Nosotros tenemos varios incentivos para empezar a generar proyectos y empezar a aplicarlos en la misma universidad o a empresas o a comunidades, pero requieren tiempo (...) eso implica quedarte un semestre más, y para la mayoría de nuestros compañeros eso es imposible, quedarte un semestre más, ni menos por opción, o sea no” (E7; 48)

- Emergencia por salir:

“(…), hay una idea de salir rápido, o sea que si salgo en los 5 años mejor, porque hay incentivos monetarios, hay un tema de ser ingeniero a voy a salir y voy a ganar plata, hay un tema que si mejor me va voy a poder agarrar la práctica de collahuasi y voy a trabajar a collahuasi ganando mucha plata, por lo cual si se dan muchos roces con los compañeros” (E7; pp. 48)

- Problemas de salud:

“El nivel de sobrecarga como tú dices los veo como estudiante de enfermería, como pueden ver mis brazos yo tengo una alergia horrible” (E2; pp. 15)

IV.7.2.5 Propuestas de los Estudiantes.

Los estudiantes indican durante su reflexión algunas propuestas que ayudarían a mejorar el rol social de la universidad y su formación ciudadana.

Primero a nivel contexto plantean que es necesario una política de apoyo a la educación pública más coherente y categórica de parte del gobierno.

“Yo creo que la lógica para cambiar este sistema, parte por cambiar la lógica de mercado que tiene desgraciadamente a la unap (...) es fortalecer la educación pública” (E3; pp. 91)

Por otro lado, mejorar la definición del rol social de la universidad ligándola con las necesidades y desarrollo regional.

A nivel institucional que se apoye la democratización de los espacios, refiriéndose con ello al gobierno universitario, en donde tengan cabida los actores miembros de la comunidad universitaria. Por otro lado que se promueva el trabajo colaborativo inter carreras, inter facultades, de tal manera de potenciarse entre sí.

- Rol en el desarrollo regional:

“(…) si empezamos a democratizar los espacios, si empezamos a apuntar a un desarrollo regional, porque yo me quedé en una universidad regional no para tener la misma visión de una universidad central, sino para cubrir o salir como un estudiante formado como un ciudadano para cubrir las necesidades de la región de Tarapacá, a fortalecer las universidades regionales en pro de la visión de la visión de la misma, entonces todas esas son pequeñas cosas de una universidad que se hace llamar pública” (E3; pp. 91)

- Trabajo Colaborativo:

“(…) es importante que nosotros le hagamos entender a la comunidad de Iquique, que la universidad Arturo Prat crezca de otra forma que es esa, ninguna universidad ha hecho eso, ninguna universidad se ha tomado como tarea que los alumnos vayan interrelacionándose entre ellos mismos” (E5; pp. 102)

En cuanto a la enseñanza, esperan más bien que el modelo educativo realmente se materialice en forma integral, ya que la mediación de los aprendizajes no es un tema consistente en las asignaturas.

“(…) Primero que nada para cambiar esto hay que cambiar las mallas cosa que con el cambio de mallas se pueda cumplir el proyecto educativo que tiene la universidad, segundo encontrar una planta docente que se acoja a este proyecto educativo (...) nosotros en ciertos ramos nosotros ni siquiera tenemos los conocimientos, nada, por ejemplo yo soy de mención en matemáticas y estuve ahora en un 6to básico en mi práctica profesional y hubo varias cosas que tuve que aprender en cuanto a la metodología para enseñar, (...) entonces no tengo capacidad para hacer la mención” (E5; pp. 74)

Los estudiantes plantean que todo lo que acontece en la universidad tiene un escenario que no propicia la educación ciudadana. La política de mercado, presente afuera y adentro de la universidad. Interiormente se evidencia por carreras consideradas lucrativas y por tanto manejan más recursos. Las política externa impacta porque las universidades regionales se ven desfavorecidas por el sistema de voucher impuesto por el gobierno, en la cual los mayores recursos se lo llevan universidades del centro del país, ya que son preferidas por los altos puntajes. Se fomenta así el crecimiento de algunas universidades dejando a otras en desmedro.

“La universidad funciona a través de vouchers. Yo si me quedé en iqq, fue porque como todos saben, (...), la gente que tiene un buen psu,(...) la universidad recibe plata por cada estudiante que tiene un buen puntaje, entonces que pasa con las universidades grandes, la chile, la católica, la de Valparaíso, ellos reciben extras más porque reciben a los mejores puntajes, en cambio a universidades regionales como la de Iquique reciben a los estudiantes más precarios, porque la unap recibe a estudiantes de 400 o 450 puntos, no es porque sean estudiantes mediocres para nada, es porque la lógica de la prueba está basada en nivel socioeconómico”. (E3; pp. 58)

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS: EL FENÓMENO DE LA DESINTEGRACIÓN Y LA CARENCIA DE ALINEAMIENTO CON EL MODELO EDUCATIVO

La motivación de esta investigación fue el rol social de la universidad estudiado a través de la formación ciudadana de algunas carreras universitarias.

La formación ciudadana resulta clave para la formación de profesionales. La formación ciudadana como tema docente encarna el vínculo universidad-mundo social, ya que materializa la preocupación de la universidad en cuanto a, la creación de un estilo de vida participativo y la convivencia respetuosa y no dominante entre, los saberes formales y los saberes experienciales, las personas, y éstas con el entorno, superándose así la idea de ciudadanía ligada con el territorio.

La Universidad Arturo Prat es la universidad escogida para el desarrollo de este estudio. Es una universidad del consorcio de universidades estatales de Chile. Su casa central está ubicada en la zona norte del país. Las carreras escogidas corresponden a áreas del desarrollo claves para Chile y para la región de Tarapacá: Derecho, Pedagogía, Enfermería e Ingeniería. Derecho al momento del inicio del trabajo se encontraba en un cambio, una nueva reforma procesal penal, que obligaba a las casas de estudios a revisar sus formas de enseñanza, dado que las exigencias para los futuros abogados cambiaban, por ejemplo, desde defensas escritas a defensas orales. La Ingeniería a nivel regional es importante por el potencial industrial minero y pesquero de la zona donde se imparte. La carrera de Pedagogía en Educación Básica es un ámbito profesional que siempre es foco de nuevas políticas estatales, ya que se considera al profesor un factor clave en los aprendizajes de los niños, aprendizajes que son desiguales entre los diferentes niveles socioeconómicos. Enfermería, carrera de salud que ha desarrollado investigación en cuanto a la atención en la salud intercultural.

La recolección de datos se realizó primero a través de un inventario de formación ciudadana (año 2012). Posteriormente se armaron grupos con los puntajes más altos de cada carrera, grupos que según la disponibilidad fueron grupos de discusión o entrevistas múltiples (año 2013). Paralelamente se analizaron perfiles de formación y programas de asignatura de cada carrera (año 2013). Se mostró también los resultados preliminares a un grupo de estudiantes participantes de los grupos iniciales (año 2014). El año 2016 se vuelven a triangular los datos, con grupos de estudiantes, profesores y un responsable académico, permitiendo hacer las conclusiones y las líneas de mejora.

Los diferentes momentos de recolección y análisis permiten concluir la existencia de un determinante común, el fenómeno de la desintegración.

La desintegración en la universidad es un fenómeno que se vive a través de:

- La separación de la teoría y la práctica
- La baja participación estudiantil hacia afuera y hacia dentro de la Universidad
- La desintegración experimentada en el aula

Lo anterior no quiere decir que no haya momentos de integración, pero esto es fortuito y no sistemático.

V.1 La Separación entre la Teoría y la Práctica

Principalmente este tema es acusado desde los diálogos de los estudiantes.

En primer lugar los estudiantes hablan de una desintegración, en la cual los diferentes campos de saber de su formación profesional permanecen como estancos, sin lograr unificarse. En general se desprende de los estudiantes que, la formación disciplinar, ciudadana y práctica van por caminos paralelos. Se presentan varias evidencias respecto de esta desintegración:

- El sentir que ciertos contenidos no tienen sentido para su profesión.
- Los estudiantes destacan las prácticas como oportunidad de aprendizaje ciudadano, aprendizaje que sucede a partir de la reflexión que ellos realizan debido a encuentros con personas de otras culturas, por ejemplo. No obstante, esta reflexión no es aprovechada, no es evaluada.
- La práctica no es reflexionada a la luz de la teoría revisada.

A1: 'por ejemplo, nosotros vamos a prácticas en el hospital, entonces es involucrarse con gente. La población que llega al hospital es harto de extranjeros, entonces uno va conociendo otras realidades,

aymaras, no solamente chilenos, colombianos, entonces uno va dándose cuenta de la realidad que hay afuera, no sólo lo teórico, que se pasa superfluo' (Entrevista Múltiple N°2; Pp. 98).

Por otro lado, existe un grupo de estudiantes que no posee ni siquiera la experiencia fortuita de aprender de la práctica, ya que perciben que su práctica es subvalorada dentro de su formación, centrándose más bien en el cumplimiento de la instancia.

V.2 La Baja Participación Estudiantil hacia afuera y hacia dentro de la Universidad

Desde los diálogos de los estudiantes, se puede entender que ellos visualizan la carga académica como enemiga de cualquier instancia de participación. Desde ese diagnóstico determinan que a la Universidad no le interesa el mundo social.

Por otra parte, cuando evalúan sus organismos institucionalmente reconocidos de participación, como federación por ejemplo, la consideran desorganizada e incluso corrupta. Su falta de experiencia en participación hace que sostengan una opinión desde un rol de espectador, y no como un agente activo de cambio de su propia organización.

Desde el inventario de ciudadanía, las respuestas de los estudiantes indican que tienen un elevado conocimiento cívico, pero una baja participación en instancias comunitarias.

A la luz de los planteamientos teóricos de ciudadanía se puede decir que la ciudadanía que poseerían los estudiantes es la ciudadanía social, es decir, en la que eres consciente de tus derechos, pero que eres más bien afectado por las decisiones políticas y no un activo participante de la toma de decisiones.

En síntesis, existe una falta de integración del estudiante con su macro contexto social y una falta de integración a los procesos de desarrollo de la vida universitaria.

V.3 La Desintegración Experimentada en el Aula

El aula debiera ser un espacio donde se aseguran posibilidades de aprendizaje, desde la planificación educativa, considerando las características del estudiantado y del contexto, ofreciendo actividades que le ayuden a formarse en ciudadanía.

Si bien el análisis de los programas de asignatura indica varios objetivos íntimamente ligados con formación ciudadana, estos objetivos al igual que otros, no tienen una secuencia

pedagógica bien definida. La secuencia pedagógica es decir que las intenciones pedagógicas aparezcan alineadas con metodologías de enseñanza y formas de evaluación que indiquen como se está concretizando esa intención en aula, por norma general, no es aclarado en los documentos. Esta realidad de los programas confirma observaciones de programas de educación terciaria hechas por Eisner (en Parcerisa, 2001) y Biggs (2005). Según estos autores los programas no se toman en serio la evaluación de los objetivos planteados, constituyendo más ejercicios de reflexión que verdaderas herramientas de planificación.

Los programas en su confección no consideran el aporte del estudiantado, para definir objetivos, metodologías o evaluación. Varias evidencias a este respecto.

- En el inventario los estudiantes indican una percepción de universidad que logra mediana o bajamente la participación, el diálogo y el fomento del análisis crítico.
- En el estudio de los programas de asignatura la evaluación formadora entendida como aquella evaluación en la cual el estudiantado participa en la creación de criterios de evaluación, es la menos nombrada, siendo la más común, la evaluación sumativa.
- En el análisis de programas hay una variada referencia a metodologías y cómo éstas podrían fomentar ciudadanía, se establecen metodologías interactivas, participativas, de investigación y expositivas, no así tanto en el tema evaluación. De modo contrario, lo que los estudiantes plantean en sus diálogos es que los métodos y evaluaciones utilizadas por sus profesores son de tipo competitivas, y son exitosas en provocar eso entre ellos.

En síntesis el proceso didáctico es deficiente, ya que si bien se plantean objetivos ligados a la formación ciudadana, los programas de asignatura no resguardan que en este proceso los estudiantes consigan tales saberes. En el mismo sentido, los estudiantes plantean que el proceso de aprendizaje en aula no es colaborativo, y que en éste no es considerada su opinión. Lo anterior es coherente con una definición instrumental del currículum, que obedece más bien al planteamiento de un proceso técnico centrado en el conocimiento científico, y este proceso técnico no es riguroso, ya que no resguarda el alineamiento objetivo, metodología y evaluación. (Torres, 1998).

V.4 A qué obedece esta Desintegración y cuáles son sus Consecuencias

Desde los análisis realizados, es posible creer que la formación sigue siendo racionalista técnica, dada la sobrevaloración de la teoría, la falta de convergencia o reflexión teórico práctica y la falta de atención a aspectos del proceso didáctico, como metodologías y evaluación.

Que se siga teniendo al racionalismo técnico como un currículum oculto que domina los procesos educativos universitarios tiene sus riesgos.

Según Carr y Kemmis (1988) las teorías no deberían ser tratadas como verdades, ya que una vez se las haya considerado suficientemente justificadas y hayan sido aplicadas acríticamente nadie se acuerda de observar sus resultados, y será preciso que se susciten problemas realmente graves para poner en tela de juicio esas teorías. El racionalismo técnico al no retroalimentarse de la práctica puede dictar criterios normativos no sensibles a lo global de los fenómenos que atiende.

Desde el enfoque racionalista técnico, al enfrentar un problema práctico, lo importante es realizar una adecuada transferencia de lo que la teoría establece como solución. Esto indica que se entendería a la práctica como una instancia para aplicar o ensayar teoría, dado que los problemas de la práctica serían meramente instrumentales y no una fuente nueva de preguntas y reflexión (Carr y Kemmis, 1988).

Este entendimiento de la teoría y su relación con la práctica no permitiría que el futuro profesional aprenda a enfrentar situaciones complejas, ya que si la teoría aprendida resulta inviable para la situación, este profesional se vería paralizado. Un ejemplo de esta situación se describe ampliamente en la formación profesional de los profesores: ellos relatan que sus primeras experiencias laborales son vividas como un proceso aturdidor (Shock), en el cual no le fue posible valerse de sus conocimientos para reflexionar sobre su práctica (Dávila et al, 2013).

Este olvido de la didáctica, tiene un impacto en la forma de pensar de los estudiantes. Si el tema de estudio se enfrenta con una metodología predominantemente competitiva, es así como quedará impregnado en la forma de pensar de futuro profesional (Kliebard, 1977). Como es el caso de uno de los estudiantes que participó en este estudio:

“es lo que te decía desde un principio, nosotros somos así cuadraditos, es lo que te decía desde un inicio, no estoy muy ligado a un tema de lo social, ni la ciudadanía. Porque no va por mi rubro, yo hago pega de ingeniero” (Entrevista Múltiple N°1; Pp. 198)

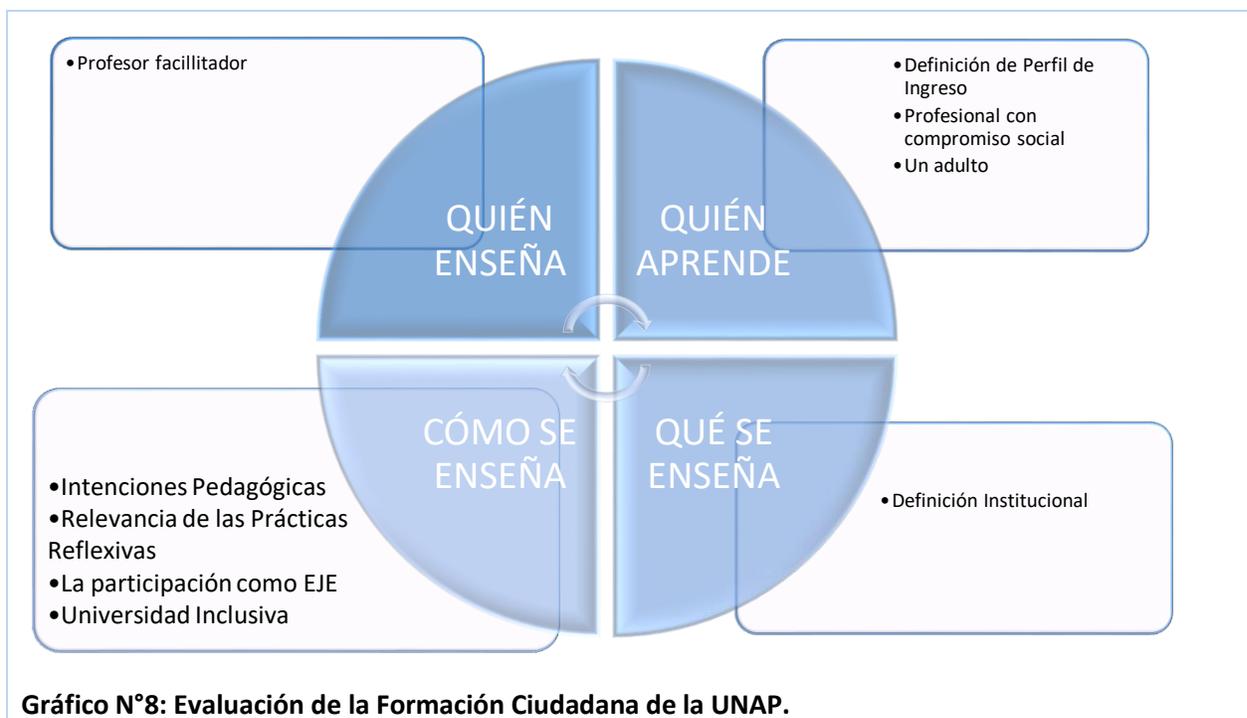
Se puede ver en esta evidencia como su conocimiento profesional queda más bien ligado a la idea de que una formación ética está relacionada exclusivamente con una actuación profesional eficiente, la cual provendría de una formación rigurosa desde lo técnico (Cullen, 2013; Brockbank y McGill, 2002).

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE MEJORAMIENTO

En el estudio presentado aparecen críticas a la formación universitaria desde diferentes actores. Se establecen dos argumentos centrales en esta crítica, la desintegración y la falta de alineamiento con el modelo educativo.

A pesar de la crítica, se destaca a la universidad como un espacio potencialmente poderoso para provocar aprendizajes en el tema ciudadanía. A continuación se detallan aspectos de estas críticas y como originan directrices para un trabajo futuro sobre formación en ciudadanía en la universidad.

Se organizan las ideas diagnósticas y directrices en cuatro tópicos, el quién enseña, quién aprende, qué enseñar sobre ciudadanía y cómo, (como se puede ver en el gráfico N°8) sabiendo que muchos de los tópicos de cada punto se entrecruzan e interrelacionan.



VI.1 QUIÉN ENSEÑA

¿Cuál es el perfil del académico de la universidad? Es una discusión importante que debe darse a nivel institucional de tal manera de dar directrices para la vinculación de los nuevos académicos que formarán parte de la universidad, así como para dirigir el perfeccionamiento de quienes ya forman parte.

En la investigación los estudiantes destacaron, en cuanto a aprendizajes en general y aprendizaje de ciudadanía, a aquellos profesores que propiciaron el diálogo fecundo a partir del cual horizontalizaban la relación, poniéndose en un contexto en donde todos aprendemos de todos. Destacan además a profesores comprometidos con una formación integral: Ellos eran capaces de notar esto a partir de la relación que el profesor establecía con ellos, más allá de dictar una clase didáctica, profesores preocupados por formar para la vida; profesores de los cuales observaba una actuación coherente, es decir, aquél profesor que se planteaba en forma democrática la clase. Una cuestión que surge es: ¿es democrático el profesor en la relación con sus colegas?

Los estudiantes solicitan esa coherencia, porque son conscientes de que aprenden no sólo “materias”, sino que sus profesores modelan un tipo de actuación profesional, modelo al cual

subyace una concepción de mundo. Los profesores también plantean la necesidad de la coherencia de la actuación en cuanto a este modelaje ciudadano, coherencia que no se visualiza hasta ahora. Se plantea la falta de propositividad del gremio académico, en cuanto a la exigencia de sus derechos, así como hacia las políticas institucionales. Para los profesores, sin esta coherencia no es posible plantearse como modelo de ciudadanía.

La autoridad académica entrevistada valida la idea de la formación integral y no sólo disciplinar y en este contexto el académico debiera ser capacitado. Por otro lado, institucionalmente se cuestiona el formato de capacitación tradicional y en el futuro se espera llegar a la práctica docente autorregulada, es decir, donde las carreras con sus órganos colegiados sean capaces de crear monitoreos para la buena calidad de la enseñanza.

En síntesis, un profesor que es modelo de actuación ciudadana debería ser consciente de que la calidad de la relación que establece con sus estudiantes y con sus colegas es parte de ese modelaje, así como su actuación gremial y pedagógica. El profesor que es consciente de formar personas y no tecnócratas no restringe su modelaje a la sala de clases.

Se establece entonces a partir de estas ideas dos directrices. La primera directriz: el contexto de enseñanza aprendizaje, como un proceso colaborativo en el cual todos aprenden y todos enseñan. La segunda directriz: el profesor forma una persona en toda su integralidad, no sólo profesionales técnicos.

VI.2 QUIÉN APRENDE.

Es importante considerar a quién aprende pero, a menudo, se conoce poco la visión y las características de los estudiantes.

Durante el estudio se fue evidenciando que los estudiantes se quejaban de la carga académica por encontrarla redundante y extenuante. Sin embargo, cuando a los profesores se les presenta esa evidencia ellos destacan su esfuerzo sistematizado por estudiar la carga académica de tal forma que quedara ajustada a una dedicación de 8 horas diarias. Siguiendo la estrategia sucesiva de recolección y análisis el tema se revisa nuevamente con los estudiantes, desde donde es posible concluir que la visión de estudiante que tiene la institución es distante a la que poseen ellos de sí mismos. Esta visión institucional del estudiante luego se vive con pesar ya que de ella se derivan políticas no ajustadas al estudiante real.

Los estudiantes se autodefinen con recursos económicos limitados, por tanto a pesar de tener apoyo familiar deben proporcionarse su propia manutención, y por ende, deben trabajar, por lo general en trabajos informales que no declaran, como cuidado de enfermos, o clases

particulares. Es así que el estudiante de la UNAP compatibiliza sus roles de estudiante con el de trabajador, y en algunas ocasiones, también combina esos roles con el de padre o madre.

Desde la visión de estudiante que posee la universidad se derivan políticas institucionales macro, y planificaciones de carrera que no son sensibles con estas características, tales como la carga académica equivalente a una jornada completa (8 horas).

Por otro lado, los estudiantes de la UNAP son definidos por sus profesores como personas con conciencia crítica, que son capaces de identificar problemas, que realizan evaluaciones acerca de su formación, y que al mismo tiempo son propositivos al respecto. No obstante, los mismos estudiantes describen a su estamento con un bajo compromiso en actividades de impacto social, viviendo con la emergencia de salir de la universidad, de egresar, de titularse y trabajar. Es decir la universidad para los estudiantes no es un lugar donde se propicie el compromiso social, ya que se definen a sí mismos como individualistas, y egresan de la misma manera. La evidencia es contundente en cuanto a la subestimación de la categoría de adulto del estudiante, ya que si bien hay una preocupación por formar profesionales, esto se hace desde un currículum impuesto, en el cual no hay posibilidad real, ni de participar en el currículum profesional, ni tampoco libertad para elegir electivos, a veces por falta de los mismos, otras veces por trabas administrativas. Del mismo modo, la evaluación no considera la autovaloración, destacándose la evaluación con parámetros impuestos desde afuera y algunas metodologías de enseñanza son percibidas como constantes e invariantes, no siendo sensible a las características del destinatario.

Es decir, el perfil es un **estudiante-trabajador**, un estudiante que posee reflexión crítica, pero que al mismo tiempo no lleva su crítica a la ejecución a partir de la transformación de realidades sociales. Es un **estudiante infantilizado** desde lo institucional, ya que por un lado, se le imponen decisiones y por otro se les restringe la libertad de elección.

La tarea es entonces poseer un perfil del estudiante más completo, ya que puede verse a raíz de los planteamientos opuestos entre estudiantes y profesores, que no existe un conocimiento cabal del perfil del estudiante de la UNAP.

La definición del perfil debiera acompañarse de mecanismos de seguimiento y evaluación que permitieran incorporar esta caracterización de perfil en las políticas institucionales macro y en las planificaciones de las carreras.

De esta manera las políticas educativas, los planes, y las decisiones que desde ahí se derivan, tales como, carga académica, recursos necesarios para el aprendizaje, orientaciones para los ajustes curriculares, expectativas e intereses de formación, entre otras políticas que materializarían el modelo educativo institucional -fundado en el paradigma constructivista- se basarían en la evidencia.

Considerando la idea anterior, debemos fijarnos como horizonte no sólo formar profesionales que resultan ser buenos diagnosticando la realidad, sino que se les debe enseñar compromiso social, de tal manera que la información que emana de los diagnósticos puedan aprovecharla para actuar estratégicamente en pro de mejoras personales y/o comunitarias. Para ello, Brockbank, A. & McGill, I. (2002) establecen que se requiere el saber formal, la autorreflexión crítica y la acción crítica. El saber formal ya es parte de la tradición universitaria actual. Pero para formar profesionales transformadores debemos transformar la misma universidad. Siguiendo a Brockbank y la evidencia encontrada entonces, la generación de la autorreflexión crítica pasa por proporcionar las condiciones para que los estudiantes pueden llegar a construir su propio modelo de identidad profesional, y esa construcción personal responde en un primer nivel de transformación, a la propia.

Para ser transformador de ti mismo, primero que todo, la universidad debe reconocer la categoría de adulto del estudiante universitario, una tercera directriz importante a considerar en la formación ciudadana del estudiante universitario. Cada futuro profesional debe ser mediado en cuanto a la construcción de sí mismo, y de su identidad profesional. Para ello, la universidad debe procurar que las intenciones pedagógicas estén alineadas en tal sentido (lo que se detallará en el sub apartado COMO), sin ser menos importante otras políticas tales como, -a través de la dirección general de vinculación- hacerse cargo de la diversidad de intereses posibles de los estudiantes ofreciendo una variada gama de posibilidades formativas, a nivel cultural, artístico, político, etc. Por otro lado, a nivel de carreras, otorgar electivos profesionales y de formación general que den cuenta de la variedad de intereses, que permitan tener verdaderas opciones entre las cuáles elegir, así como desde la dirección general de docencia, permitir la inscripción de asignaturas de otras carreras, y eso implica quitar barreras administrativas. Se diversifican así las alternativas de formación sin que ello signifique mayor costo. Flexibilizar lo administrativo y que este factor esté a favor de la formación, y no al revés.

VI.3 QUÉ SE ENSEÑA

En este ámbito hay que analizar las definiciones Institucionales sobre lo que se pretende enseñar.

Principalmente son los profesores quiénes señalan la falta de directrices institucionales respecto al rol social y la formación ciudadana, en el sentido de la carencia de especificación conceptual y gestora. Se entiende entonces que se debe tener como directriz la definición pormenorizada de lo que se pretende en cuanto a formación ciudadana en la universidad.

Al revisar el último plan estratégico la universidad se describe como un agente que ayudará al desarrollo de la comunidad, pero sin definir el papel de la comunidad en este proceso. Están ausentes definiciones del proceso de esta vinculación, como podrían ser por ejemplo, la colaboración, el reconocimiento del saber experiencial o la solidaridad. Es necesario definir más el proceso, ya que no es lo mismo definir una relación asistencial, utilitaria, o basada en la colaboración, empoderamiento y apoyo mutuo.

Ese apoyo en el desarrollo no tiene adjetivos como sustentable, por ejemplo.

En cuanto a la formación de los estudiantes en este plan se plantea estar atentos a otorgar una formación de alta calidad y una formación valórica. No se especifica de qué tipo.

Por tanto, se concluye que la universidad no tiene definido su rol social en forma específica o profunda. Si bien la institución valora la participación en grupos de diferente naturaleza que impacten a la comunidad, o las redes que se potencian a partir de convenios, lo que se establece como meta es más bien a nivel referencial y no se especifica cómo se llega a esa meta.

Por tanto la Universidad debiera tener como tarea profundizar colaborativamente, en cuál es su rol social.

Algunas preguntas que pudiese orientar este debate:

El concepto de desarrollo sustentable es lo que se propone en el último informe de la Unesco (Unesco, 2015) "Replantear la Educación" teniendo especial cuidado con los recursos planetarios. Pero, ¿Es esta la mirada que quiere construir la Universidad? (Debe discutirse que significa aquello ya que implica pormenores como la relación que establece la universidad con sus vínculos locales, por dar un ejemplo); Si hay énfasis en el desarrollo sustentable ¿están las políticas de docencia e investigación acordes a esa mirada?

¿Es el desarrollo comunitario una prioridad para la universidad? ¿Sí? ¿Cómo?

El rol social de la UNAP, ¿Implica el fomento a la identidad intercultural? y si es así, ¿Cómo lo promueve, en qué niveles? ¿Mediante carreras universitarias? ¿A través del fomento de la cultura y las artes?

La formación ciudadana, como se planteara en la discusión, no debe separarse de la formación profesional a modo de estancos. El quehacer profesional no está separado de la actuación ética ciudadana. De esa manera se supera la mirada moralista escindida del quehacer profesional, de la cual se desprende la idea de ciudadano voluntarista y asistencialista.

El tipo de formación ciudadana debiera estar definida también desde las políticas macroestructurales. Y esta definición debiera ser participativa, ya que la participación desde los actores es definida como una palanca en cuanto a ciudadanía.

Preguntas que pueden orientar un debate inicial sobre formación ciudadana:

¿Qué entenderemos por formación ciudadana?

¿Cómo incorporar la formación ética ciudadana en forma imbricada a la formación profesional?

¿Son las prácticas un eje viable de incorporación de la formación ética ciudadana?

¿Qué tan preparados se encuentran los profesores para apoyar o mediar la reflexión ética de las situaciones prácticas del quehacer profesional?

¿Es necesario formar al profesorado en tal sentido?

¿Cómo evaluaremos la formación ciudadana que entregamos a nuestros estudiantes?

A nivel de carreras, ¿qué actividades se fomentarán para la formación ciudadana de los estudiantes?

¿Cómo la formación ciudadana se hace presente en el proceso formativo al interior de las asignaturas?

¿Cómo evaluar si las metodologías efectivamente son participativas y si la evaluación está considerando la reflexión o la mera repetición de contenidos?

Por supuesto que una definición institucional no dictamina lo que deben hacer las carreras, pero si señala horizontes básicos que son importantes de tomar en cuenta para el establecimiento de las políticas de cada carrera en cuanto a formación ciudadana. Igual que cualquier elemento de la planificación, cada carrera define sus metas y sus necesidades en virtud de los objetivos que se propongan.

VI.4 CÓMO SE ENSEÑA

En este ámbito se afronta de qué manera debería plantearse la enseñanza de la ciudadanía a nivel universitario, entendiendo que se trata de relacionar las intenciones con la metodología, la organización didáctica y la evaluación.

El cómo debiera considerar, como una directriz más, que se trabaja con adultos.

Pero consideraremos los problemas que existen en la forma de enseñar que están presentes, para luego abordar directrices que desde ahí se derivan.

Un primer problema es que los programas de actividades curriculares actualmente no dan cuenta de la intencionalidad pedagógica. Tampoco existen mecanismos de retroalimentación hacia ellos desde el perfil del estudiante, o desde lo que ocurre en un semestre con una asignatura, desde la evaluación que hacen estudiantes o profesores a cargo. Las planificaciones educativas no consideran la reflexión u opinión de los estudiantes, más bien los estudiantes en este respecto vivencian censura.

Las metodologías de enseñanza y la evaluación no consideran el perfil del estudiante, es decir, un estudiante que reflexiona y que es un adulto con convicciones y opinión. Por el contrario las metodologías no son parte de algo que se decida en conjunto, son percibidas como impuestas e invariantes, y las evaluaciones no son una oportunidad de reflexión.

Por otro lado, las prácticas son destacadas por los estudiantes como un espacio en el cual aprendieron ciudadanía, sin embargo una instancia no suficientemente aprovechada, dado que no se reflexionan sobre ellas en las clases, y no se evalúan aspectos de formación ciudadana que se aprenden (comunicación intercultural, capacidad de diálogo, compromiso con comunidades destinatarias, etc.). En las prácticas es donde se encarna la idea del aprendizaje situado y la reflexión de la teoría, de tal manera de construir el propio aprendizaje. En el mismo sentido, los profesores agregan que los supervisores de prácticas (a veces profesionales a honorarios externos a la universidad) no siempre conocen o comparten el proyecto formativo de la carrera en la cual están guiando prácticas, produciéndose incongruencias de mensajes sobre lo que se enseña o evalúa.

Otro punto destacado es la participación. La participación en movilizaciones sociales o la participación e integración con los pares, es considerada una fuente de aprendizaje ciudadano. La participación y la colaboración también es parte de los idearios de algunos programas revisados. No obstante en las primeras recolecciones y análisis, los estudiantes identifican su participación comunitaria como baja, sintiendo además desconfianza por su propia orgánica

estudiantil. A partir de los diálogos con ellos, los estudiantes explican su baja participación por su recarga académica. Luego en la profundización de este tema con los mismos estudiantes, ellos no se sienten partícipes como actores dentro de sus propias carreras, puesto que su opinión es subvalorada en cuanto a lo curricular, ni tampoco se siente parte integrante de su federación, la cual miran con desconfianza. Es decir, no ven la participación como una intención formativa desde la universidad.

Por último, los estudiantes critican el hecho de que perciben a la universidad construyendo un contacto más bien utilitarista con la comunidad circundante. Una comunidad pasiva y receptora de actividades o publicidades, y una universidad, por tanto, indiferente hacia ella.

En el mismo sentido profesores y estudiantes, plantean que el estudiante es crítico no obstante mantiene una relación instrumental con su formación, ya que no realiza cambios a nivel personal, impregnándose con la realidad social exitista, es decir, egresar pronto con el fin de ser absorbidos en breve por el mundo laboral.

Profesores y estudiantes no saben cómo cambiar las realidades sociales de indiferencia y exitismo.

Refiriéndose al tema participación la autoridad académica plantea que los estamentos deben mejorar su coherencia discursiva y madurez participativa, ya que la institución tiene la disposición para que se revisen estructuras de participación, pero la respuesta que se obtiene de los actores no siempre es la esperada al discurso participativo que ellos mismos exigen.

Como se ha planteado de todas estas conclusiones se derivan directrices. A continuación se plantearán las líneas de trabajo. Cada línea de trabajo intenta considerar una o más de estas directrices.

CAPÍTULO VII: PROPUESTAS DE ACCIÓN A PARTIR DE LAS DIRECTRICES Y CONSIDERACIONES FINALES

Desde las críticas y propuestas analizadas se derivan directrices a considerar para la formación ciudadana universitaria. A continuación se presenta un resumen de las directrices. Posteriormente se exponen proyectos de mejora que consideran dichos lineamientos:

- Contexto de enseñanza: proceso colaborativo en el cual todos enseñan y aprenden
- Formación orientada a personas integrales y no sólo a profesionales técnicos
- Formación dirigida a trabajo con adultos
- Necesidad de definir la meta institucional sobre formación ciudadana
- La necesidad de establecer secuencias pedagógicas que alineen objetivos con metodologías y evaluación
- El rol central de las prácticas o actividades prácticas;
- El vínculo con la comunidad definido por la entrega de apoyo mutuo y parte integrante del proceso formativo
- La participación como un eje vertebral y transversal para la formación ciudadana en la universidad.

Cada línea de mejora será matizada con la opinión de la autoridad académica a la cual se le entrevistó para que evaluará la pertinencia y viabilidad de cada una de estas líneas.

VII.1 Línea de MejoraN° 1: La meta Institucional sobre formación ciudadana

Existe una convicción entre los participantes de que la formación debe ser integral y no sólo disciplinar, y que la formación ciudadana es importante. Por tanto se deben definir metas para poder establecer qué se está entendiendo por formación ciudadana, así se determina un piso básico desde el cual las diferentes áreas, unidades y facultades orienten su trabajo en la formación, investigación y vinculación.

Una orientación para definir esta meta institucional es considerar las prioridades regionales. Otra orientación básica es lo definido por la Unesco en su último informe sobre el replanteamiento de la educación: el que la educación promueva el desarrollo sustentable.

Las otras directrices detallan cómo debiera hacerse la definición de dicha meta: una búsqueda participativa, en un contexto de colaboración y que considere a la comunidad como un actor participante de primera línea.

La autoridad académica ratifica que esta sugerencia es pertinente, y establece algunas sugerencias para la formación integral, como la movilidad estudiantil, y la instalación de mecanismos auto reguladores de los propósitos formativos, ya que se requiere un cambio en la manera de pensar sobre la docencia, y los habituales formatos de capacitación al docente no serían útiles para este propósito. Así mismo, establece que para realizar estos procesos de cambios los comités curriculares de la universidad son acompañados por una unidad institucional de apoyo a la gestión académica.

VII.2 Línea de MejoraN° 2: Mecanismos de evaluación y seguimiento de la Formación en general y Ciudadana

El alineamiento constructivista de perfiles de formación, así como de las asignaturas y su aporte al mismo debe ser planificado y revitalizado en un proceso continuo de mejoramiento. La secuencia pedagógica puede ser continuamente revisada a partir del establecimiento de mecanismos de evaluación y seguimiento.

Este mecanismo tendría por misión primero mantener un estudio permanente del perfil del estudiante de la universidad y de la carrera. La autoridad académica entrevistada ratifica esta conclusión y al mismo tiempo informa medidas que la institución realiza para tener un conocimiento cabal del estudiante UNAP, como es el trabajar en criterios para que cada carrera llegue a construir su perfil de ingreso como de egreso.

Por otro lado, los estudiantes y profesores que se involucran en prácticas y asignaturas teórico-prácticas logran a partir de su experiencia conocimientos críticos sobre el proceso formativo. En las asignaturas teórico-prácticas ya se puede evaluar el planteamiento inicial de la asignatura en cuanto los objetivos que se proponen, lo atingente de los temas abordados, los aspectos que están caducos, y lo que se puede mejorar. Igual en las prácticas. Ese conocimiento actualmente, o no se recoge, o se recoge y analiza en forma no sistemática y sin criterios de rigurosidad científica. Este mecanismo, al considerar esta información, concretiza la participación de toda la comunidad externa e interna en los procesos formativos. Se materializa también el criterio del contexto donde todos enseñan y aprenden, ya que la teoría se revisa en la actividad práctica, y los ajustes curriculares se hacen pensando en las necesidades profesionales en virtud de las necesidades de los contextos.

Que las unidades académicas cuenten con mecanismos de monitoreo y seguimiento de planes de formación y sus Pacs (programas de actividad curricular), ayudaría a sistematizar la información, tanto del perfil del estudiante, como de la retroalimentación proveniente de las actividades prácticas (a partir de informes de práctica, por ejemplo), así como de las unidades e información institucional ya existentes, como son el sistema de monitoreo de alerta temprana, la evaluación docente que realizan semestre a semestre los estudiantes al terminar su asignatura, entre otros. A partir de este mecanismo debiera generarse información basada en evidencia, que nutra a los consejos de carrera en su procesos de toma de decisiones (ajustes o micro ajustes curriculares, necesidades de inversión en insumos o recursos humanos, etc.).

Este mecanismo de seguimiento debiera evaluar: logros en el aprendizaje, respuesta del currículum profesional a las necesidades sociales, satisfacción de usuarios internos, evaluación de la comunidad, metodologías de enseñanza basada en el diálogo, evaluación orientada a la reflexión, etc.

Según la autoridad académica este mecanismo debe ser creado por cada carrera, con el apoyo de la información que le provee la institución.

VII.3 Línea de Mejora N° 3: La vinculación con la comunidad

Existe la necesidad de redefinir la relación con la comunidad, en el sentido de plantearla como de apoyo y colaboración mutua, y no como una relación utilitaria. La comunidad debe ser un socio en la formación, que participa como co formador, desde su saber popular, superando la mirada habitual de destinatario la cual se le atiende en sus necesidades prioritarias. Implica una nueva mirada sobre la vinculación, tanto a nivel general, como de facultades y carreras. Un contacto permanente, más allá de la captación de estudiantes, y cómo espacio de realización de instancias prácticas. La autoridad académica al respecto plantea que esta nueva relación universidad-comunidad debe ser difundida, para que la universidad sea reconocida con este nuevo estatus.

VII.4 Línea de Mejora N° 4: Necesidad de revisión de la Secuencia Pedagógica al interior de los Programas de actividad curricular

La secuencia pedagógica de cada programa formativo debiera ser establecida con los estudiantes, tanto en la definición del qué se va a enseñar, cómo se va enseñar y cómo se va a evaluar, considerando el criterio de trabajo con adultos, así como la característica dialógica de la metodología y de la evaluación.

Sobre el qué (línea N°1) y cómo se enseñará (línea N°5 y 7) ciudadanía a los estudiantes universitarios se puntualiza en otros puntos de este apartado. En cuanto a la evaluación, se plantean algunos puntos que favorecerían una evaluación inclusiva (Giné y Piqué, 2007) lo que es concordante con una formación ciudadana que plantea la enseñanza del juicio crítico, la comunicación y la superación de miradas etnocéntricas como algo primordial: La evaluación sirve para comprobar aprendizajes, pero es también una retroalimentación para el estudiantes en cuanto a que debe seguir aprendiendo, y así autorregularse; la evaluación no es para etiquetar sino para ofrecer oportunidades de aprendizaje adoptando una respuesta a la diversidad; la evaluación debe ser una reflexión participativa de qué se evaluará, como, quién, cuándo, y a qué conducirá esa evaluación. Esta participación es lo que permitirá posteriormente hacer mejoras medulares; la evaluación tiene que ser negociada, no impuesta; se debe evaluar la capacidad de tomar decisiones, versus el incentivo de la actitud dependiente propia de la evaluación tradicional; la evaluación debe ser variada y plástica, tomando en cuenta la individualidad y el grupo; Y la evaluación debe dar importancia al aprendizaje, que cada estudiante sea capaz de conocer su proceso, así como evaluar si la metodología docente está siendo adecuada para el aprendizaje del grupo con el que se trabaja. En suma una evaluación participativa tal como se establece en los llamados modelos de evaluación de cuarta generación (Guba y Lincon, 1989 en Úcar, 2014).

Eso debiera estar contemplado en forma transversal, así como también consensuada por la comunidad universitaria. La orientación que entrega la carrera sobre determinada asignatura debiera ser el piso básico desde el cual definir lo que se realizaría en un semestre.

Las carreras establecen programas de asignatura pero no hay una especificación de alineamiento de objetivos con su metodología y evaluación. Es necesario que esa revisión se dé y que se plasme en la herramienta de planificación que existe (programas de actividades curriculares), es decir, que se explicita la relación y que se justifique, aunque sea brevemente. Probablemente esto sea visto con resistencia, pero es lo que debiera pasar en la universidad, la revisión de la secuencia con los estudiantes y su explicitación. Es lo que permitiría tener planificaciones vivas y no repeticiones que luego terminan siendo estereotipadas y no consideradas en el perfil del estudiante con el que se trabaja.

Según la autoridad académica, los procesos de enseñanza podrán ser mejorados cuando se instalen procesos de autorregulación de la calidad académica, lo que implica un cambio cultural, en donde los académicos se den el espacio para reflexionar sobre la docencia, tomando decisiones basadas en el rigor científico.

Sobre este punto que establece la autoridad académica se debe considerar, como ya se mencionó, que el profesor solo no va a poder hacer cambios profundos en la enseñanza o la evaluación. Para un verdadero cambio cultural en cuanto a estos temas, es necesario que se asuma como una responsabilidad compartida, consensuada y coordinada por toda la comunidad educativa (Giné y Piqué, 2007).

VII.5 Línea de Mejora N° 5: El rol de las prácticas o actividades prácticas en la formación

Sólo podemos ver lo que nuestro lenguaje nos permite ver. Como plantea Úcar (2016): que no tengamos una palabra para nombrar algo teórico-práctico, es un síntoma de una forma simplificada de ver e interpretar el mundo en nuestra cultura occidental.

En cuanto a la directriz sobre el rol central de las prácticas y actividades prácticas, dichas instancias deben ser muy valoradas, y no se debe perder la oportunidad de reflexionar sobre lo que hace o deja de hacer, de revisar el saber formal a partir de lo que se observa en el campo para así reconstruirlo, y de dejar en claro las preguntas que surgen desde ellas. Es el aprendizaje situado el que permitirá generar acción crítica, y por donde puede dirigirse una verdadera transformación personal y comunitaria.

Para ello es necesario pensar en las actividades prácticas, que se propicie y cuenten con la mediación de sus profesores para reflexionar sobre ellas. Prácticas colaborativas, en las cuales se trabaje con la comunidad y en algunas intencionar el vínculo interdisciplinario. Para provocar el alineamiento, lo ideal es que se proponga la autovaloración, para que así la evaluación sea otro momento de reflexión y aprendizaje.

La mediación en las prácticas debe contemplar que la intervención sea considerada desde las características de la comunidad, que contemple a la comunidad como un actor y no como un mero receptor, así nos aseguramos que el estudiante genere compromiso social y actitud transformadora.

Para generar sinergia con los mecanismos de retroalimentación de la formación, los informes de prácticas debieran sistematizar lo ocurrido en ellas, la evaluación que hace la propia comunidad del trabajo profesional de un estudiante, así como la reflexión que hace él o ella sobre el impacto buscado versus el impacto generado. Estos informes debieran ser un insumo más del mecanismo de evaluación y seguimiento.

Para la autoridad académica el rol de las prácticas es muy importante y plantea que la información que surge de las prácticas, así como de otros ámbitos del trabajo curricular, deben nutrir al comité curricular¹², y éste preocuparse de hacer síntesis y reflexionar, para luego llevar a cabo rediseños curriculares basados en evidencia científica.

VII.6 Línea de Mejora N° 6: Políticas de Vinculación y Perfeccionamiento Docente

La definición de cada carrera y de la universidad sobre la formación ciudadana indicará que tipo de profesor es el que la universidad necesita, así como orientaciones para el perfeccionamiento que debiera darse.

Lo que si sabemos, es que para formar en ciudadanía se requiere que la enseñanza se caracterice por el diálogo, la participación, y por la promoción de la reflexión. Por tanto, las políticas de evaluación y perfeccionamiento docente debiesen dirigirse en tal sentido. Especial atención para la formación ciudadana es el perfeccionamiento de los profesores vinculados a las prácticas o actividades prácticas. La mediación en las prácticas no es un trabajo trivial y

¹² Los comités curriculares están regulados en cuanto a funciones y conformación bajo el decreto exento n°0236 de la UNAP. Conformado por académicos cuya función es el desarrollo curricular de un programa de formación particular.

debiera considerar la importancia de la reflexión y revisión del saber formal, la construcción de la identidad profesional, la colaboración, la interdisciplinariedad, ideas contrarias a la mirada tradicional de las prácticas como espacio de ensayo de la teoría. La autoridad universitaria al respecto indica la importancia del cambio cultural tendiente a la autorregulación de la calidad académica, lo que hace surgir la pregunta entonces, si es posible contar con supervisores externos, ya que un cambio cultural indica la revisión de prácticas en forma cotidiana, por lo que el vínculo con la institución debiera ser estrecho.

Por otro lado, para vincular a un nuevo académico no sólo sería importante fijarse en el grado académico, sino también tan importante como eso, si el profesor o profesora es consciente de que su tarea formadora va más allá de la expertice en un tema, y de las posibilidades acotadas que se puedan dar en la sala de clases. Así también si su forma de vincularse es de apertura al diálogo y a la construcción colectiva del conocimiento. Es decir si está alineado con la idea del contexto de enseñanza colaborativo, y con el trabajo pedagógico con adultos.

VII.7 Línea de MejoraN° 7: La participación en la Gestión de la Universidad

La participación se concretiza no sólo desde lo curricular sino también en la gestión de las decisiones universitaria. Esto se puede concretizar haciendo parte de las decisiones a todos los estamentos en diferentes niveles. Desde la confección y control de políticas financieras, de investigación, de docencia y de vinculación. Una universidad que propicia el rol social, y en ese sentido la formación ciudadana, con mayor razón debiera apoyar condiciones para que ésta participación se materialice. Una de las condiciones trabajadas por la universidad en este último tiempo ha sido la revisión de los estatutos. Es una buena dirección. Por otro lado, la formación de líderes puede ser otra buena iniciativa para ayudar a las organizaciones gremiales a reactivarse, y madurar en sus procesos de participación, como sugiere la autoridad universitaria. Y en el corto plazo, permitir que los diferentes órganos universitarios tengan representación estudiantil podría ser otra iniciativa que ayude a los estudiantes a sentirse parte integrante y responsable de su universidad.

VII.8 Consideraciones Finales: Aportes y Preguntas

El aporte de este estudio a la universidad, primero fue el preguntarse sobre su identidad. La definición histórica es siempre importante de revisar para preguntarse sobre la dirección a seguir, y para conseguir redefinir esa identidad desde sí misma, no pidiendo lenguaje prestado a otros campos, sino que definiendo desde sí misma su diagnóstico, sus fines y sus proyecciones.

Luego plantearse, desde las evidencias, donde se está en este escenario, tratando de responder a las preguntas en qué estamos formando y para qué sociedad. Y el panorama que se plantea no es auspicioso, pero si permite profundizar en que aspectos particulares se está fallando, y se está fallando en la mirada, tanto en el currículum como en la gestión, ya que parten de una paradigma del que no se ha hecho conciencia pero persiste en la universidad, la mirada pragmática propia de positivismo, en la cual el currículum y la gestión son definidos por los expertos en ausencia de los actores.

La institución se constituye de partes, que en este caso son las personas principalmente. Personas que generan y también viven condiciones laborales, que les apoyan, o no, a realizar bien sus funciones. Sin embargo, en una organización de carácter jerárquico como son las universidades, el cambio se va a allanar si es mediatizado por procesos de gestión que lo permitan o que al menos lo faciliten.

Así las propuestas que se derivan de este estudio son:

Proceso educativos universitarios con acento en las secuencias didácticas, pasando por el quién aprende y quién enseña, cómo se enseña, y qué se enseña, sin perder de vista que los temas van ligados en un alineamiento constructivista de los aprendizajes.

Existencia de organismos colegiados constituidos por estudiantes y académicos, que sean parte de la vida universitaria a nivel carrera y a diferentes niveles institucionales, con el fin de que la participación sea vivida plenamente en la vida universitaria, curricular y extracurricular, determinando una comunidad universitaria que además considera a la sociedad civil dentro de sus procesos y con el fin de formar lazos colaborativos.

Las prácticas como espacio formativo central de la identidad profesional en contexto de aprendizaje situado.

Sistemas de monitoreo y seguimiento que permitan verificar el logro de metas curriculares, y la evaluación general de los programas formativos de las carreras.

Por otra parte, las preguntas que me surgen de este trabajo, -y acá es inevitable redactar en primera persona-, son:

Entender la práctica como algo fundamental en la formación profesional, requiere profundizar en varios aspectos.

En primer lugar desde lo paradigmático. Los marcos teóricos que se han estado utilizando en la universidad pueden presentarnos limitaciones cuando pensamos en la práctica como algo central para la formación profesional. Se debe profundizar que entenderemos por aprender de

la situación práctica. Por un lado, la perspectiva constructivista, plantea más bien un énfasis en la perspectiva individual y el aprendizaje situado destaca lo social del aprendizaje, más cerca de lo planteado por la perspectiva comunicativa del currículum. Hay una tarea de reflexión teórica que debiera revisarse si se pone acento en la práctica para no caer en transformaciones accesorias, pues lo que se necesita para instalar la práctica como algo central es una transformación de la institución universitaria, desde lo paradigmático, sino lo práctico corre el riesgo de ser un cambio sin sentido y transitorio. Desde este punto entonces se derivan inquietudes: ¿Qué cambios curriculares puede implicar una formación en torno a la práctica? ¿Qué perfil de académico requiere una institución que opte por darle la centralidad a las prácticas?

Por otro lado se ha planteado en esta tesis la idea de agentes de la sociedad, del territorio, como agentes colaboradores de la formación universitaria ya que se convierten en co constructores del saber, y por tanto en un agente importante en la formación de la identidad profesional. Por tanto, ¿Cómo crear sistemas colaborativos al interior de la universidad y entre la universidad y la sociedad en un contexto social que permanentemente nos señala la competencia como único camino viable? ¿Cómo incorporar a la comunidad como entidad co formadora, y no mera receptora de intervenciones profesionales? Parece una idea plausible, pero ¿Cómo realizar dicha acción educativa? ¿Se debe plantear una forma desde la institución?, ¿Cada carrera debe crearlo en virtud de lo que necesita?; ¿Es necesario establecer principios de dicha participación a nivel institucional?

Para albergar estos cambios, como se planteó, debe ser allanado por una planificación que facilite la reflexión teórica, la participación como principio interno y externo de la universidad, la centralidad de las prácticas, y a la comunidad como agente co formador. La planificación educativa debiera ayudar a albergar las incertidumbres dado que muchas de las decisiones que se determinan, quedan instaladas y luego nadie sabe por qué se instalan ciertos procedimientos quedando emplazados más por el uso que por la reflexión. Los modelos de gestión educativa en la universidad muchas veces han tomado prestado modelos desde el campo empresarial, pero ello no ha ayudado a que la educación superior genere una identidad propia. El vocabulario empresarial en definitiva no ayuda a la universidad. Desde este se potencia lo administrativo en desmedro del capital académico, se jibarizan las jornadas disminuyendo las jornadas completas incrementándose las parciales. Desde esta reflexión entonces: ¿Qué modelos de planificación educacionales debemos considerar para apoyar la centralidad en las prácticas? Pensando en un vínculo colaborativo y no instrumental, ¿Cómo la planificación puede ser un apalancamiento de dicho vínculo?

Respecto a la planificación educativa y sus resultados, en ocasiones, los procesos de acreditación son un arma de doble filo. Sobre todo en un contexto de libre mercado educativo como el chileno, en el cual basta con estar acreditado para pensar que todo lo que hacemos está bien hecho. Y no se debe olvidar que este proceso verifica que los propósitos establecidos

se cumplan. Pero el proceso educativo es más complejo que eso. Las formaciones se llevan a cabo en contextos que no son estáticos. Los actores principales, los estudiantes, cohorte a cohorte, cambian, en cuanto a características, necesidades, expectativas e intereses. Por tanto, ¿Cómo formar culturas organizacionales cuyo norte sea el mejoramiento continuo? Por otro lado, siguiendo con la idea de las acreditaciones y revisando la normativa al respecto (CNA, 2013), ésta sigue colocando la relación universidad sociedad como una unión instrumental primordialmente, ya que evalúa determinar si los lazos le ayudan o no a la universidad a cumplir sus propósitos, y no si se establecen lazos solidarios de mutua colaboración, o de formación de comunidades de aprendizaje. Guiarse sólo por este proceso de acreditación sería engañoso, nos llevaría a la autocomplacencia y a demorar cambios que la universidad debe llevar a cabo para recuperar su anhelado rol social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, N & Méndez, R. (2002). Calidad y Productividad en la docencia de la Educación Superior. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos10/ponenc/ponenc.shtml>. Extraído el 29/12/2010.
- Andrade (2011). Espacio público y bien común: consideraciones sobre el pensamiento de Rousseau. Ciudadanía, bien común y espacio público. Disponible en: https://www.academia.edu/8451820/Espacio_p%C3%BAblico_y_bien_com%C3%BAn_consideraciones_sobre_el_pensamiento_de_Rousseau. Extraído el: 09/04/2015.
- Apple y King (1977). ¿Qué Enseñan las Escuelas? En Sacristán y Pérez (Comps.) (2007). *La Enseñanza su Teoría y su Práctica* (pp. 37-53). 5ta edición. Madrid: Akal.
- Bain (2011). Lo que Hacen los Mejores Profesores Universitarios. Barcelona: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Bascopé, Cox, C. y Lira, R. (2015). Tipos de Ciudadano en los Currículos del Autoritarino y la Democracia. En Cox, C, Castillo, J, C. (Ed.) (2015). *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados*. Santiago: U.C.
- Biggs (2005). *La Calidad Del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas Claves para la Docencia Universitaria en el Espacio*
- Bericat (1998). *La integración de los Métodos Cuantitativos/Cualitativos en la Investigación Social*. Barcelona: Ariel.
- Bernstein (1994) "La estructura del discurso Pedagógico". 2da edición. Madrid: Morata.
- Bordieu (1967). *Sistemas de Enseñanza y Sistemas de Pensamiento*. En Sacristán y Pérez (Comps.) (2007). *La Enseñanza su Teoría y su Práctica* (pp. 20-36). 5ta edición. Madrid: Akal.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior*. Ediciones Morata: Madrid
- Bourché, H. et al. (2008). *Antropología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010) *Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias*. Madrid: Pearson.
- Cámara, V. y Nardoni, M. (2010). *Evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza basada en Competencias. El Portafolio como Instrumento de Evaluación del Proceso*. Recuperado de: [Http://repem.exactas.unlpam.edu.ar/cdrepem10/memorias/comunicaciones/Trabajos%20Inves/CB%2043.pdf](http://repem.exactas.unlpam.edu.ar/cdrepem10/memorias/comunicaciones/Trabajos%20Inves/CB%2043.pdf).
- Carr W y Kemmis S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca
- Cortina, A. (2009) *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la Ciudadanía*. 3ª. Edición. Madrid: Alianza.
- Cepal (2003). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago de Chile: Publicación de la ONU.
- Comisión Nacional de Acreditación (2013) *Aprueba Reglamento sobre Áreas de Acreditación según el artículo N°17 de la ley 20109*. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/RES-DJ-01.pdf>. Extraído el 29 de mayo del 2017.
- Contraloría General de la República (2011) *Análisis de Universidades Estatales*. Disponible en: http://www.contraloria.cl/NewPortal2/portal2/ShowProperty/BEA%20Repository/Portal/Bases/Contabilidad/Estudios/Universidades_Estatales. Extraído el: 9 de abril del 2017
- Coraggio, J. L. (2002). "Construir universidad en la adversidad. Desafíos de la Educación Superior en América Latina" En Casanova Cardiel, H *Nuevas políticas de la Educación Superior*. Serie Universidad contemporánea, España: Netbiblo/RISEU.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la Ciudadanía*. 3ª. Edición. Madrid: Alianza.
- Cullen, C. (2013). *Perfiles Ético Políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cruz, M. (2015). *La Dicotomía Cualitativo-Cuantitativo: Posibilidades de Integración y Diseños Mixtos*. Campo Abierto, vol. Monográfico, pp.11-30.

- DEMRE (2016) Compendio estadístico Proceso de Admisión 2016. Disponible en: <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos-2016>. Extraído el 9 de abril del 2017.
- Dávila, Leal, Comelin, Parra, y Varela (2013) "Conocimiento Práctico de los profesores: Sus características y contradicciones en el Contexto Universitario Actual". Vol. XLII (2), Nº166. Abril-junio, pp 35-53.
- Delamaza, Gonzalo. (2001). Espacio Público y Participación Ciudadana en la Gestión Pública en Chile: Límites y Posibilidades. Polis (Santiago), 10 (30), 45-75. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000300003>.
- Delors, J. y otros. (1996) La Educación Encierra un Tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO. España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Echeverría, B. (1993). Formación Profesional: Guía para el seguimiento de su evolución. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Ferrada, D. (2010). Escuelas comunitarias en campamentos postsunami en la Región del Bío-Bío: Una apuesta por la reconstrucción dialógica de la comunidad. *Revista Docencia*. N°42, pp. 45-54.
- Folgueras, P., Massot, I., Sabariego, M. (2008). La ciudadanía Activa e Intercultural en Alumnos de ESO. REIFOP, 11 (3), pp. 19-28. Disponible en www.aufop.com. Extraído el 1 de junio del 2012.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2011). Planificación y Análisis de la Práctica Educativa: La Secuencia Formativa: Fundamentos y Aplicaciones. Barcelona: Graó.
- Giné, N. (2007). Aprender en la universidad: El punto de vista estudiantil. Barcelona: Edit. Octaedro.
- _____ (2008). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 20 Núm. 1 (2009) 117-134.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (coords) Llena, A., París, E., y Quinquer, D. (2003) "Planificación y Análisis de la Práctica Educativa : la secuencia formativa : fundamentos y aplicación". Barcelona: Graó.
- Giné, N. y Piqué, B. (2007). Aula de Innovación Educativa [versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*. Pp. 163-164.
- Giroux, H. (2003). La Lucha de la Escuela por la Ciudadanía. 3era. Edición. Buenos Aires: Siglo XXI editores, s.a.
- Gobierno Regional de Tarapacá (2011). Estrategia Regional de desarrollo; Región de Tarapacá. Disponible en: <https://www.goretarapaca.gov.cl/wp-content/uploads/2016/02/estrategia.pdf> (2011). Extraído el 09/04/2017.
- Gonzalez, L. & Espinoza, O. (1994). Propuestas para la Modernización de la Educación Superior Chilena. Disponible en: http://www.piiie.cl/documentos/documento/politica_ed_superior2.pdf.
- Gracia, Musitu y Herrero (2002). Escala de Apoyo Social Comunitario. Disponible en: <http://www.uv.es/lisis/instrumentosnew09.htm#apoyo>. Extraído el 02/02/2016.
- Guba (1981). En Sacristán y Pérez (Comps.) (2007). La Enseñanza su Teoría y su Práctica (pp. 224-240). 5ta edición. Madrid: Akal.
- Horrach, J.A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía : Historia y Modelos. En *Revista de Filosofía Factotum*. Num. 6. Pp. 1-22. Disponible en: http://www.revistafactotum.com/revista/f_6/articulos/Factotum_6_1_JA_Horrach.pdf. Extraído el: 14/12/2014
- Huebner, H. (1976). El Estado Moribundo del Currículum. En Sacristán y Pérez (Comps.) (2007). La Enseñanza su Teoría y su Práctica (pp. 210-223). 5ta edición. Madrid: Akal.
- Illich, I. (2012). La Convivencialidad. Barcelona: Virus Editorial.
- Instituto Nacional de Estadística (2005) Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile. Censo 2002. Disponible en: http://www.inec.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/etnias/pdf/estadisticas_in_digenas_2002_11_09_09.pdf. Extraído el 9 de abril del 2017

- Inostroza de Celis, G. (2005). *La Práctica. Motor de la formación Docente*. Santiago: Dolmen
- Jaume, A. (2013). Conocimiento, Método y Formación en Descartes y Comenio. Cuadernos Salmantinos de Filosofía. PP. 85-99. Disponible en: https://www.academia.edu/5891962/Conocimiento_m%C3%A9todo_y_educaci%C3%B3n_en_Comenio_y_Descartes._Cuadernos_Salmantinos_2013. Extraído el 6 de enero del 2014.
- Jiménez, Mónica (2002). *Educación para la responsabilidad social*. Santiago de Chile: Corporación Participa. Disponible en: <http://www.spring-alfa-pucv.cl/wp-content/uploads/2013/03/Educacion-para-la-responsabilidad-social-universitaria-Monica-Jimenez.pdf>. Extraído el 02/02/2016
- Jonnaert, Ph. (2001). *Competencias y Socioestructurismo. Nuevas referencias para los Programas de Estudio*. En: http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONA
- Kehm, B. (2011). *La gobernanza en la Educación Superior: sus significados y su relevancia en una época de cambios*. Barcelona: Octaedro.
- Kliebard, H. (1977). *Teoría del Currículo: Póngame un Ejemplo*. En Sacristán y Pérez (Comps.) (2007). *La Enseñanza su Teoría y su Práctica* (pp. 224-240). 5ta edición. Madrid: Akal.
- Krause. (1995). *La Investigación Cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos*. Revista Temas de Educación, 7, 19-36.
- Krause, M. (1994). *Métodos de Investigación en Humanidades*. Ponencia presentada en la P.U.C., Santiago, Chile.
- Lawn, M. y Barton, L. (1980). *Estudios del Currículo: ¿Reconceptualización o reconstrucción?*. En Sacristán y Pérez (Comps.) (2007). *La Enseñanza su Teoría y su Práctica* (pp.241-256). 5ta edición. Madrid: Akal.
- Legault (2012). “¿Una Enseñanza Universitaria basada en Competencias? ¿Por qué? ¿Cómo? En REDEC, Vol. 5.
- Manzano, V. (2011). *La universidad comprometida*. Barcelona: Hipatia
- Marin, M.A. (2010). *Educación para la Ciudadanía*. En Puig (2010) *Entre Todos: Compartir la Educación para la Ciudadanía*. Barcelona: Horsori.
- Martínez, M. (2006). “Formación para la ciudadanía y educación superior”. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 42, pp.85-102.
- Mineduc (2003). *Educación Cívica y el Ejercicio de la Ciudadanía; Los Estudiantes Chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica*. Santiago: Unidad de Currículum.
- Mineduc (2006). *ley 20129*, Disponible en: http://www.cnachile.cl/wp-content/uploads/2010/06/Ley_Aseg_Calidad.pdf. Extraído el 25 de abril del 2012.
En: <http://www.um.edu.ar/math/maestria/paradigmas.htm>. Consultado el 3 de Enero del 2011.
- Mineduc (2017) *Lo que Debes Saber*. Disponible en: <http://www.gratuidad.cl/lo-que-debes-saber/>. Extraído el 9 de abril del 2017.
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2016) *Migraciones en Chile 2005-2014*. Disponible en: <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/02/Anuario-Estad%C3%ADstico-Nacional-Migraci%C3%B3n-en-Chile-2005-2014.pdf>. Extraído el 9 de abril del 2017.
- Morín, (1996). *Introducción al Pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Municio (2005). *Cambios Sociales y Modelos de Educación*. En Vries (Coord.) (2005) *Calidad, Eficiencia y Evaluación d la Educación Superior*. (pp. 242-261). España: Netbiblo.
- Muñoz, Carlos, Vasquez, Nelson, & Sánchez, María. (2013). *Percepciones del Estudiantado sobre la Democracia y los Derechos Humanos al Finalizar la Educación General Básica: Un Estudio Desde las aulas de Historia*. *Psicoperspectivas*, 12 (1), 97-117. <http://dx.doi.otrg/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-230>.
- Musitu, Herrera, Cantera y Montenegro (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona: Edit. UOC.
- Öhlen. J. (2011). *Review: Janice M. Morse & Linda Niehaus (2009). Mixed Method Design:*

- Principles and Procedures. [21 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative social Research, 12 (1), Art. 15, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101159>.
- Palacios, J., Marchesi, A, y Coll, C. (2008). "Desarrollo Psicológico y Educación". Vol 1. 2da edición. Madrid: Alianza.
- Parcerisa (2007). "Las Competencias como referencia para la Práctica Educativa". En Eufonía, Pp. 6-16.
- Pelaez Padilla, J (2009). La filosofía marxista sobre la política, y los conceptos de ciudadanía, derechos y libertades. En revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales, Año 1, Num 1. Enero-Junio. Disponible en: <http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/FD/REDHES/Documents/Redhes1-02.pdf>
- Perrenoud (2014). Cuando la Escuela Pretende Preparar para la Vida. Barcelona: Graó.
- Quintana, Raccoussier, Sánchez, Sidler, & Toirkens (2007). Revista Iberoamericana de Educación. Nº44. Pp. 5-25. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1949Quintana.pdf>
- Ramírez-Pardo, P. (2012). La pedagogía crítica: un lenguaje de la posibilidad para la Universidad y sus Maestros. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. 5(10), 189-202.
- Ramos, J. (1998). Escenarios Económicos, Implicancias Universitarias. En Mineduc (coord...) (1998) El Impacto de la Globalización en la Educación Superior Chilena. (p. 143-150). Santiago: Gráfica Suiza.
- Redón, S. (2010). La Escuela de Ciudadanía. Revista Estudios Pedagógicos XXXVI, N°2: 233-259.
- Rodríguez, E. (2012) La Educación Superior en Chile y el Rol del Mercado: ¿Culpable o Inocente? Vol. 20 Nº 1, 2012, pp. 126-135. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052012000100013#n2. Extraído el: 9 de abril del 2017.
- Rodríguez, S. (2005) La gestión de la Calidad en el Marco de la Enseñanza Universitaria. En Vries (Coord.) (2005). Calidad, Eficiencia y Evaluación de la Educación Superior. (pp. 242-261). España: Netbiblo.
- Rodríguez, A. (2006). Hacia una Fundamentación Epistemológica de la Pedagogía social Educación y Educadores, 2006, Volumen 9, Número 2, pp. 131-147.
- Romero (2008). La evaluación institucional en el contexto universitario, una exigencia de calidad. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rousseau, J.J. (1955) Emilio o de la Educación. Buenos Aires: Safián.
- Rubio, V. (2012). La Universidad como Constructora de Ciudadanos Socialmente responsables. Santiago: Ed. Universidad Santo Tomás.
- Ruiz Bolívar, C. (2008). El enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa: Una Mirada desde el Paradigma de la Complejidad. Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación. Num. 8. Año 4, pp. 13-27. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2785456.pdf>.
- Sacristán y Pérez (2007). La Enseñanza su Teoría y su Práctica. 5ta edición. Madrid: Akal.
- Shulman (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. The Elementary school Journal, Vol. 98, No 5, Sécial Issue: John Dewey: The Chicago Years, pp. 511-526.
- Steiman, J. (2012). Más Didáctica (En la Educación Superior). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stone, M. (2005). "La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica". Ediciones Paidós. Buenos Aires.
- Tey, A., y Cifre-Mas, J. (2011). El Profesorado ante el Reto del Aprendizaje Ético y el Desarrollo de las Competencias Sociales y Ciudadanas. El Modelo adoptado en el programa de Barcelona, Aula de Ciudadanía. Revista de Educación. Número extraordinario, pp. 245-242. Disponible en: Extraído el: 1 de junio del 2012.
- Tobón, S. (2004). Formación basada en Competencias: Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE
- Torney-Purta, J. y Amadeo, J.A. (2015). El Estudio de la Educación Cívica y Política: Historia e Implicancias para Chile y América latina. En Cox, C, Castillo, J, C. (Ed.) (2015) Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados. Santiago: U.C.

- Torres, C. (2005). La educación en América Latina y el Caribe: Una aproximación teórica a la ciudadanía, la democracia y el multiculturalismo. En Ayuste (2006) "Educación, Ciudadanía y Democracia". 1era edición. Madrid: Octaedro.
- Torres, J. (1998). El currículum Oculto. Madrid: Morata.
- Trilla, J. (2001). El Legado Pedagógico del s. XX para la Escuela del S. XXI. 1era. Edición. Barcelona: Graó.
- Úcar, X. (2016). "Los profesionales de lo socioeducativo como investigadores: la creación de conocimiento". Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 62, p. 11-23
- _____ (2014). Evaluación Participativa y Empoderamiento. Revista Interuniversitaria, N°24. Pp. 13-19. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4727795.pdf>. Extraído el: 18 de abril del 2017.
- Universidad Arturo Prat (2014a) Plan Estratégico Institucional 2014-2020. Disponible en: <http://www.unap.cl/mk/pei/>
- _____ (2014b) Informe de Autoevaluación Institucional. Disponible en: [http://www.unap.cl/uol/documentos/presentacion/index.php?auth=\\$1\\$2idQwpO4\\$R34s2uUq9WbHbtOwKylMq](http://www.unap.cl/uol/documentos/presentacion/index.php?auth=$1$2idQwpO4$R34s2uUq9WbHbtOwKylMq).
- _____ (2010) Plan de desarrollo estratégico institucional. Resumen ejecutivo 2010-2013. Disponible en: http://www.unap.cl/docs/plan2010/pdei_2010_resumen_ejecutivo.pdf.
- Unesco (2015). Replantear la Educación ¡Hacia un bien común mundial? Francia: Unesco.
- Vries (coord.) (2005) Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior. España: Netbiblo. Pp. 313 – 336.
- Williams, N. (2006). Enseñanza para la Comprensión: Modelo de Robert Marzano. 1ª edición. Arica: Ediciones Universidad de Tarapacá.