

**CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO
GRUPO OPERATIVO DE UNIVERSIDADES COORDINADAS
POR CINDA**

**LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN
LA UNIVERSIDAD
Y SU IMPACTO EN EL PERFIL
DE EGRESO**



Santiago de Chile

Los antecedentes, opiniones y conclusiones expresados en este libro son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de CINDA o de las universidades que representan.

Centro Interuniversitario de Desarrollo
CINDA

Colección Gestión Universitaria
ISBN: 978-956-7106-64-6
Inscripción N° 256.836

Primera edición:
Agosto 2015

Dirección Ejecutiva:
Santa Magdalena 75, piso 11, Providencia
Teléfono: 22234 1128
Fax: 22234 1117
<http://www.cinda.cl>
Santiago, Chile

Ediciones e Impresiones Copygraph
Carmen 1985
Fono Fax: 22505 3606
Santiago, Chile

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	11
PRIMERA PARTE	
EXPERIENCIAS DE LAS UNIVERSIDADES DEL GRUPO OPERATIVO	21
Marco conceptual	
Aspectos conceptuales sobre la formación teórico-práctica en educación superior	
<i>María Zúñiga (Coordinadora), María Inés Solar, Andrea Vega y Ricardo Herrera</i>	23
La formación práctica en educación	
Tres miradas a los sistemas de práctica en la formación inicial docente	
<i>Rodrigo del Valle (Coodinador), Mario Báez, Mariela Casas, Gonzalo Fonseca, Enriqueta Jara, Jorge Lagos, Álvaro Poblete, Álvaro Ugueño, Mireya Abarca, Roberto Viveros</i>	37
La formación práctica en ingeniería	
Tendencias de la educación en ingeniería y la formación práctica	
<i>Doris Rodés (Coordinadora), Ana María Román, Carlos Pérez, César Castillo, Claudia Oliva, Constanza Cifuentes, Fabiola Faúndez, Luis Loncomilla, María Adriana Audibert, Mario Letelier, Nancy Ampuero, Rodolfo Allendes</i>	103
La formación práctica en salud	
Prácticas formativas en carreras del área de la salud	
<i>Flavio Valassina, Patricia Letelier (Coodinadores), Roberto Saelzer, Eduardo González, Elia Mella, Virginia Alvarado</i>	145
SEGUNDA PARTE	
EXPERIENCIAS EXTERNAS	191
Las prácticas profesionales en planes rediseñados	
<i>Carlos Romero</i>	193

La mejora continua en la espol: Rediseño del proceso de prácticas preprofesionales <i>Cecilia Paredes V., Javier Bermúdez R., María de los Ángeles Rodríguez A, Cinthia Pérez S.</i>	211
Evaluación de la formación práctica de la carrera de enfermería de la Universidad Nacional del Santa <i>América Odar Rosario, Susana Gutiérrez Saldaña, Teodoro Moore Flores</i>	219
La formación práctica en la Universidad San Pedro hasta el año 2014 <i>Lidia M. Lizarzaburu Montero, Esther Llacza Huánuco, Luis Venegas Gordillo</i>	231
Aprendizaje servicio: Un espacio de formación práctica que valida el conocimiento del otro y la reciprocidad de saberes. Experiencias desde la Universidad Católica de Temuco, Chile. <i>Álvaro Ugueño Novoa</i>	245
Formación práctica en las carreras del área de la salud en la Universidad de Talca <i>Alejandro Ianiszewski Gómez, Fabiola Faúndez Valdebenito</i>	259

PRESENTACIÓN

El libro que ponemos en esta ocasión a disposición de la comunidad académica es el decimoséptimo de la serie de trabajos que ha desarrollado el Grupo Operativo de Universidades Chilenas coordinadas por CINDA*. El proyecto de investigación que sustenta el libro fue financiado por las propias universidades participantes y por CINDA.

Este proyecto –como los anteriores del Grupo Operativo– surge del interés de las propias universidades participantes, y de su convicción acerca de la importancia que el tema abordado tiene para la actividad formativa que desarrollan. Esto explica el hecho de que las propuestas que han surgido de los proyectos desarrollados hayan sido implementadas tanto en las propias universidades del Grupo, como también en otras universidades de la región, beneficiando de este modo a un número muy significativo de estudiantes, a través de varias cohortes.

En esta ocasión, el proyecto se centró en la formación práctica, sus características, su aporte al currículo y su impacto en el logro de los perfiles de egreso en tres áreas del conocimiento: ingeniería, educación y salud. En un contexto en que se han desarrollado esfuerzos significativos por reorientar la formación de pregrado hacia un enfoque basado en competencias, la formación práctica adquiere un rol central en el proceso formativo.

El proyecto culminó con un seminario internacional que permitió recibir comentarios externos sobre el trabajo realizado en Chile por el Grupo Operativo y contrastar los resultados obtenidos con algunas experiencias externas.

* El Grupo Operativo chileno de universidades coordinado por CINDA (GOP), está constituido de norte a sur por las siguientes universidades: Universidad de Tarapacá, Universidad de Antofagasta, Universidad de La Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Talca, Universidad de Concepción, Universidad del Bío-Bío, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de La Frontera, Universidad Católica de Temuco, Universidad de Los Lagos, Universidad Austral de Chile y Universidad de Magallanes.

El proyecto que dio origen a este libro se organizó para el trabajo en dos grupos principales: uno dedicado a revisar los distintos enfoques conceptuales acerca de la formación práctica en el campo de la formación de profesionales, y el otro, subdividido en tres equipos, se centró en el análisis de la forma que adquiere actualmente dicha formación en las carreras de pedagogía, ingeniería y el área de la salud.

Los resultados muestran una realidad ambigua: si bien se reconoce la importancia de la formación práctica –en una perspectiva amplia, que incluye tanto la pedagogía activa como instancias concretas de ejercitación y luego de desempeño de labores profesionales–, su concreción es todavía limitada. Se ha avanzado en la identificación de competencias, pero todavía falta mucho por hacer: en la identificación de lugares de práctica cuando estos son externos a las universidades; en la formación de mentores o tutores de práctica en estos lugares; en la integración de los saberes teóricos y prácticos que enriquecen el currículo. Sin embargo, todos estos elementos están presentes, si no en todas, al menos en algunas instituciones, en algunas áreas, en algunos ámbitos. Este es el principal valor del proyecto: identificar y rescatar estas experiencias, que tienen distintos grados de éxito, pero que están ahí, y permiten mostrar lo que es posible lograr y lo que falta por hacer.

El libro se ha organizado en dos partes. En la primera, presenta el marco de referencia, así como los instrumentos utilizados para el diagnóstico (que podrían generar, en otras instituciones, el interés por replicar y profundizar el estudio efectuado), y las experiencias de las propias universidades participantes. En la segunda parte, el libro incorpora seis casos de formación práctica en universidades chilenas y latinoamericanas, recogiendo así una de las aproximaciones más propias del trabajo de CINDA: el aprendizaje que se genera a partir del intercambio de experiencias, a veces exitosas, a veces no tanto, pero siempre ilustrativas.

Al entregar este trabajo a la comunidad académica, a las autoridades educacionales y al público en general, CINDA aspira a contribuir a la mejora continua de la formación entregada por las universidades de la región latinoamericana. Hoy son cada vez más los estudiantes que ven en la universidad la oportunidad para desarrollarse personal y profesionalmente, para mejorar sus posibilidades de trabajo, para tener una voz significativa en el medio social. Una formación profesional sólida, que no solo entrega bases teóricas y conceptuales, sino que enseña a desempeñarse en el ‘mundo de verdad’ es precisamente la forma de responder a esas expectativas.

Para CINDA, poder contribuir a ese objetivo es un privilegio, y por ello, extendemos nuestro agradecimiento a nuestras universidades miembros que hacen posible la coordinación de iniciativas como esta; a las universidades participantes, que aportaron no solo su trabajo académico, sino también los recursos necesarios para desarrollarlo; a los académicos que participaron en la elaboración de los estudios, a los especialistas extranjeros que compartieron experiencias, y a todos aquellos que, de una u otra forma, colaboraron con la entrega de datos o con otros aportes a la consecución de este trabajo. En particular, al Dr. Luis Eduardo González, director del Área de Políticas y Gestión Universitaria de CINDA, que estuvo a cargo de la edición del libro;

a los integrantes del Comité Editorial, conformado por: Andrés Bernasconi, Alejandra Contreras, Óscar Espinoza, María Etienne Irigoín, Magdalena Müller, Gonzalo Puentes y Daniela Torre, que revisaron los textos, y al Dr. Jorge Lagos, que colaboró en la edición del libro. A todos ellos, una vez más, muchas gracias.

MARÍA JOSÉ LEMAITRE
Directora Ejecutiva de CINDA

Santiago, marzo de 2015

INTRODUCCIÓN

ANTECEDENTES

La formación práctica no solo dice relación con la preparación más integral de profesionales y técnicos, sino que también con una concepción teórica de la educación y del currículo. En esta postura los nuevos saberes se construyen mediante una relación hermenéutica entre un objeto de aprendizaje de carácter interno (conformada como una imagen ideal en el intelecto del individuo) y la realidad externa y objetiva. La interacción entre ambos genera un nuevo conocimiento que a su vez modifica tanto la realidad interna como la externa (Rodríguez y González 1995). En esta concepción educativa se valora de manera preponderante la experiencia, el aprendizaje inductivo basado en la sistematización de la práctica y el constructivismo social en el cual tanto docentes como discentes aportan a la elaboración de un nuevo saber compartido.

Desde la perspectiva señalada, todo acto pedagógico se constituye en un proceso dialéctico de acción y reflexión, en una actividad integrativa entre teoría y práctica. El concepto de formación práctica con frecuencia se entiende como el periodo de prácticas formativas incluido en las carreras universitarias hacia el final del plan de estudios, entre ellas, las prácticas de enseñanza (Derrick y Dicks, 2005) y prácticas en empresas (Collinson, *et al.* 2009). Sin embargo, como se ha señalado, la formación práctica no es solo una actividad curricular que se dé al final de la carrera, o como una asignatura complementaria del plan de estudio, sino que forma parte del quehacer cotidiano, que se desarrolla en forma permanente en cada uno de los procesos de aprendizaje que se dan en un programa de formación y dentro de la actividad docente universitaria en general.

Si bien el enfoque educativo antes señalado puede darse en cualquier actividad formativa, no cabe duda de que existen carreras que se prestan más para este tipo de docencia. Se trata de carreras más orientadas al desempeño y la aplicación de conocimientos en las cuales el currículo está más centrado en la formación práctica, como es el caso de las profesiones de la salud, pedagogía e

ingeniería, entre otras, que además realizan actividades de formación práctica a partir de etapas tempranas del currículo (Zabalza Beraza, M.A., 2011). Estas carreras fueron analizadas en el presente estudio; en ellas los estudiantes se enfrentan a situaciones complejas que no solo requieren poner en funcionamiento los conocimientos y habilidades adquiridos en las distintas asignaturas, sino que también tienen que poner en juego competencias que aún no se han adquirido en esas mismas asignaturas. En cambio, existen programas más orientados al análisis y la generación de conocimientos abstractos, entre las que se podría mencionar, a manera de ejemplo, las licenciaturas en filosofía, en ciencias sociales o en humanidades, que son menos proclives a este tipo de docencia.

En general, en las distintas carreras la formación práctica varía en su profundidad, amplitud y realismo a medida que se avanza en los años de un plan de estudios, contando en algunos casos con estrategias de progresión de práctica claramente definidos. Existen, por un lado, ejercicios en el aula, talleres, laboratorios y visitas a terreno, por nombrar algunas, y por otro, prácticas profesionales, internados, prácticas de verano, etc. Las líneas curriculares con un componente de formación práctica y sus objetivos debieran operar de manera integrada en función de las orientaciones del perfil de egreso de la carrera, lo cual no siempre ocurre (Zabalza, 2006).

Si bien existe un *continuum* entre la práctica como un modo de aproximación conceptual desde el aprendizaje hasta el ejercicio de desempeño profesional en condiciones controladas, resulta conveniente, para efectos del análisis, hacer la distinción entre ambos extremos. Los documentos que componen este libro se focalizan –como ya se ha señalado– de preferencia en carreras más orientadas al desempeño y la aplicación de conocimientos y a la concepción de la práctica como una forma preliminar de ejercitar el desempeño profesional.

Las recientes innovaciones curriculares para incorporar la formación práctica en las carreras profesionales, como estrategia para el aseguramiento del logro de los perfiles de egreso, han estado insinuadas desde los albores de la Pedagogía. En el esquema de maestros y discípulos, en el cual el aprendizaje se logra a través de una relación personal e integral, y que tiene varios siglos de antigüedad, el quehacer conceptual, el conocimiento aplicado y el sustento ético, constituyen, en cuanto a objeto aprendizaje, un ente único e inseparable.

En el ámbito de lo universitario en la década de los 60 se promovió fuertemente la integración entre teoría y práctica como una forma de lograr aprendizajes más holísticos para alcanzar un desempeño profesional de carácter integral. Es así como se incrementaron las prácticas en terreno, los proyectos transdisciplinarios con un importante componente social y de servicio público, tanto como la ejercitación del desempeño profesional en condiciones simuladas o controladas.

Más recientemente, luego del acuerdo de Bolonia, se incorporó en el mundo académico el concepto de formación por competencias. Esta idea, que provenía del mundo productivo, de la capacitación laboral y de la formación vocacional, se incorporó en Europa junto con el sistema de créditos transferibles como una forma de facilitar el reconocimiento de estudios y la movilidad estudiantil. Esta concepción permeó hacia América Latina a través del Proyecto Tunning (Beneitone *et al.* 2007)

Estos procesos han sido impulsados en estos últimos años por las políticas del Ministerio de Educación, en las que se han promovido enfoques formativos basados en competencias y resultados de aprendizaje, particularmente por medio del programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior (MECESUP). Dichas innovaciones han buscado, en primer lugar, definir perfiles de egreso que establecen con claridad las capacidades esperadas de los egresados al momento de titularse, y luego, contribuir a que los estudiantes alcancen oportunamente los atributos propuestos en dicho perfil, evidenciando logros en distintos momentos de su trayectoria formativa. De este modo, se puede mejorar significativamente sus condiciones de empleabilidad y una incorporación oportuna y pertinente al mundo del trabajo, junto con el desarrollo de la capacidad para ir enfrentando nuevos problemas y transformando la sociedad en que les tocará desempeñarse.

Las derivaciones de programas, estrategias y acciones establecidas para su desarrollo e implementación han sido innovadoras en cuanto consideran, entre otros, una concepción de la formación con una fuerte participación de campos de prácticas, un ordenamiento por ciclos, el acortamiento de las carreras a los tiempos de los ciclos, planes y programas de estudio rediseñados conforme el perfil de egreso, procesos de enseñanza aprendizaje centrados en el estudiante, y la incorporación de tecnologías de información y comunicaciones, entre otros (Zúñiga, 2012).

Los rediseños curriculares han incluido la formulación de perfiles de egreso basados en competencias y resultados de aprendizaje, la adopción del sistema de créditos transferibles (SCT-Chile), el mejoramiento de la docencia en el aula y el uso de sistemas de evaluación de aprendizajes basados en desempeño. (Mujica y Prieto, 2007, CINDA, 2009). En este marco, el logro de las competencias profesionales de egreso implica asegurar que los procesos formativos habiliten al estudiante con herramientas para afrontar situaciones nuevas y complejas movilizándolo en variadas formas de saber-hacer (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2007). El volumen de intervenciones e innovaciones en los currículos de las universidades chilenas ha sido importante (Pey y Chauriye, 2011). En ellas se aprecia con claridad la forma en que se han insertado las innovaciones ya descritas.

Desarrollo del proyecto

El propósito del proyecto que dio origen al presente libro es el de “Formular orientaciones para la formación práctica en los currículos de las carreras profesionales universitarias, como estrategia para formar profesionales con más pertinencia social, asegurando perfiles de egreso que articulen mejor la teoría con la práctica”.

Para lograr el propósito señalado, se plantearon los siguientes objetivos de trabajo:

- Describir el estado del arte en relación a la formación práctica a nivel nacional e internacional

- Caracterizar y evaluar lo que ocurre con la componente de formación práctica en los currículos de distintas áreas disciplinarias de las universidades del Grupo Operativo de Universidades Chilenas coordinadas por CINDA (GOP)
- Identificar las oportunidades y los factores que facilitan y/o obstaculizan el desarrollo de la formación práctica y sus implicancias en el logro del perfil de egreso.
- Identificar las dificultades que afectan el desarrollo de la formación práctica y que obstaculizan el logro de los objetivos formativos.
- Describir experiencias relevantes en el diseño e implementación de la formación práctica.
- Elaborar orientaciones para el diseño e implementación de la formación práctica en la formación profesional en coherencia con los hallazgos del estudio.
- Identificar los modelos de colaboración Universidad – Espacios de Prácticas existentes en las universidades del GOP.

La metodología usada para lograr dichos objetivos se fundamenta en el trabajo mediante Grupos Operativos. La coordinación se hizo por medio de cuatro Reuniones Técnicas de Trabajo, en las que se efectuó un análisis y evaluación del estado de avance de las actividades y los resultados parciales desarrollados por los subgrupos asignados a los diferentes temas. Los subgrupos trabajaron para el desarrollo del proyecto además como comunidades virtuales entre reuniones. La fase final se consolidó con un Seminario Técnico Internacional, en que se presentaron y evaluaron los resultados del proyecto y los desafíos, complementándolos con exposiciones de especialistas de distintos países. Dicho seminario es la base de los trabajos presentados en esta publicación. La ejecución del proyecto contó con la asesoría técnica y coordinación global de CINDA.

En términos específicos, el estudio realizado implicó desarrollar varias etapas concretas entre las cuales se pueden señalar las siguientes:

- Una revisión de literatura relativa a la formación práctica tanto a nivel nacional como internacional.
- El análisis de la componente de formación práctica en los currículos de las distintas áreas disciplinarias de las universidades del GOP, considerando las prácticas preprofesionales y la concepción curricular que las sustenta.
- Ello implicó definir categorías de análisis pertinentes y establecer las estrategias de recolección de información adecuadas y diseñar y aplicar procedimientos de recolección de información con el objeto de caracterizar la formación práctica en los currículos de las distintas áreas disciplinarias de las universidades del GOP.
- El análisis y triangulación de la información bajo criterios de rigor propios del estudio, con miras a evaluar los beneficios en implicancias de la incorporación de la práctica en el currículo.

- La identificación y caracterización de procedimientos, mecanismos y otros aspectos relacionados, experiencias exitosas en el diseño e implementación de la formación práctica.
- La elaboración de orientaciones para el diseño e implementación de la formación práctica en la formación profesional.

Conclusiones, comentarios y aportes

Los resultados de los trabajos que se presentan en este libro muestran que existen avances significativos en la formación práctica de los profesionales. De hecho, este tema ha adquirido un estatus estructurante y aparece como una línea curricular, que va desde el nivel inicial hasta el término de las carreras. En ella se incluyen actividades programadas en contextos profesionales reales, bajo la forma de estadías, pasantías y actividades graduadas a lo largo de las carreras, aunque hacia el término de los estudios el trabajo en terreno se hace más intensivo. De manera general, dichas prácticas tienden a ser espacios para aplicar conocimientos adquiridos en el resto de los programas del plan de estudio. De esta forma, los ejercicios en que progresivamente se trabaja con la realidad que enfrentan los profesionales son un buen antecedente para el futuro desempeño del egresado.

Sin embargo, a pesar de todos los avances, aún no está totalmente claro cómo las innovaciones recientes en educación superior han incidido en la formación práctica a nivel de los planes de estudios y en los programas de las asignaturas. Tampoco se ha asumido a cabalidad el rol que deben asumir las prácticas como un elemento fundamental en la articulación y vinculación de la universidad con el medio, en la identificación de un espacio privilegiado para el aprendizaje contextualizado y la evaluación del desempeño, y como un mecanismo importante para facilitar la inserción laboral de los egresados.

Por otra parte, la revisión de las diferentes experiencias de prácticas demuestran la importancia de incorporar la reflexión y el análisis del desempeño que se ejercita, de modo de comprender mejor tanto lo que se ejecuta como las posibles fallas que puedan ocurrir por la inexperiencia del estudiante en el trabajo en condiciones reales.

Se constata, asimismo, que las prácticas deben darse en el marco de un modelo educativo más amplio y con un adecuado conocimiento del contexto en que operan los centros laborales involucrados, de modo de obtener los resultados esperados, planificar de una manera adecuada y dar un seguimiento más acotado de los aprendizajes.

Uno de los aspectos relevantes que surgen del análisis de las experiencias es la necesidad de seleccionar centros de prácticas idóneos. Asimismo, es muy importante contar con contrapartes o monitores que reúnan las condiciones apropiadas, incluyendo la disponibilidad de tiempo necesario para dar una atención adecuada a los estudiantes en práctica, el resguardo de las condiciones de seguridad indispensable y que la comunicación e interacción con la unidad académica a la cual pertenece el alumno o alumna sea fluida y pertinente.

La formación práctica en el área de ingeniería

En el caso de las carreras de ingeniería los resultados del estudio indican que las prácticas están incorporadas como elementos metodológicos en todos los proyectos educativos analizados, En particular, se enfatiza la capacidad que deben tener los egresados para resolver problemas complejos en diferentes contextos técnicos y sociales.

No siempre la importancia de la formación práctica está claramente explicitada en los perfiles de egreso, si bien en términos del discurso académico, se concibe la preparación práctica como una necesidad asociada a la formación del estudiante. En diversos círculos especializados se ha planteado que la práctica para los estudiantes de ingeniería debe darse desde los albores de la carrera, e irse intensificando hacia el término de ella. Sin embargo, en la realidad los requerimientos de la formación en ciencias básicas como un prerrequisito para comprender y aplicar los aprendizajes más complejos de la ingeniería suele opacar este propósito. Esta manera de organizar el plan de estudios, focalizado en ciencias básicas primero, luego en ciencias de la ingeniería y hacia el final en aplicaciones profesionales, se contrapone con las tendencias actuales de establecer ciclos de formación que, en lo posible, redunden en etapas laboralmente habilitantes, como se ha propuesto, por ejemplo, en el caso de la reforma curricular europea.

Existe cada vez mayor conciencia de la necesidad de aproximarse a la ingeniería integrando el conocimiento teórico y práctico e ir desarrollando tanto competencias profesionales y genéricas a través de una experiencia que permita contrastar lo aprendido con la realidad. Estos cambios debieran verse reflejados y explicitados en una formulación más cuidadosa del conocimiento aplicado en los perfiles de egreso y en las innovaciones metodológicas que se han incorporado en años recientes.

Se ha comenzado a plantear una revisión más profunda de los currículos de ingeniería en que la incorporación de la práctica no sea algo periférico, sino que sustantivo en la formación de ingenieros. Se trata de modificar no tan solo la malla curricular, sino el uso de metodologías activas que vinculen más el aprendizaje interactivo con la realidad profesional. Además, estos cambios conllevan a la necesidad de contar con los soportes técnicos apropiados, los que no siempre son adecuadamente considerados.

Se constató, también, la necesidad de preparar al cuerpo docente para generar una docencia más activa y más orientada a la práctica, así como también el requerimiento de revisar los procesos de evaluación de los aprendizajes. Esta situación aparece aún más crítica en el caso de los profesores de jornada parcial que dedican la mayor parte de su tiempo a su trabajo fuera del mundo académico y que están menos preparados para su labor pedagógica. No obstante, este grupo tiene la ventaja de su fuerte relación con el medio contribuyendo de esta manera a generar vinculaciones e interacciones con la práctica profesional

Para lograr una formación práctica en ingeniería es necesario generar una mayor relación con el entorno, a través de sus profesores, sus egresados y con la prestación de servicios, todo lo cual demanda de una infraestructura

especializada que, como se constató, no siempre está disponible en los niveles requeridos.

La formación práctica en el área de la salud

Con el enfoque amplio de la práctica como una forma de desarrollar la actividad pedagógica se puede considerar que la formación de profesionales del área de salud desde sus inicios se realiza integrando teoría y práctica, lo que culmina con la ejercitación del desempeño en condiciones reales.

La práctica en el área de la salud se considera como un conjunto de “momentos y actividades curriculares que el estudiante realiza con o sin supervisión directa, para aplicar en escenarios reales o simulados, la teoría –conocimientos, métodos y técnicas– aprendida durante su proceso formativo”¹.

Sin lugar a dudas, en esta línea los centros clínicos son las instancias relevantes donde el estudiante aplica sus conocimientos teóricos y adquiere mediante una metodología del modelaje, las habilidades y destrezas que requiere para actuar en forma autónoma en su ejercicio profesional.

El análisis realizado de los currículos de las carreras del área de la salud mostró que explícitamente se reconoce que al menos un 50% de las horas docentes establecidas en las mallas curriculares corresponden a actividades prácticas, parte importante de las cuales se desarrolla en campos clínicos. De ahí la relevancia y la preocupación que existe por la disponibilidad de dichos campos.

Frente a ello ocurre que el incremento de la oferta de carreras en el área de la salud ha redundado en un crecimiento sustantivo de la demanda por campos clínicos, lo cual se suma al aumento de normativas y restricciones que hace cada vez más difícil el acceso a hospitales y centros de salud como entidades fundamentales para desarrollar la formación práctica de los estudiantes.

Esta situación ha incidido, al menos, en dos aspectos de la formación en el área de salud. En primer lugar en la creación de unidades de gestión concentradas únicamente en conseguir el acceso de los alumnos a los campos clínicos, y en segundo término, en el incremento de beneficios económicos que ofrecen las universidades a las entidades de salud para conservar sus espacios de práctica, con el consiguiente encarecimiento del costo de las matrículas.

Frente a esta situación, las instituciones de educación superior han comenzado a crear sus propios centros de salud y a invertir en simuladores y fantasmas que emulen las condiciones de atención a un paciente y su entorno. Si bien ello aparece como una solución plausible para enfrentar el problema de la escasez de campos clínicos para realizar las prácticas, estos procedimientos afectan el desarrollo de la formación en las competencias blandas que implica la relación entre especialistas y pacientes, como también algunas actividades de investigación y relación con el medio.

También se consigna como crucial la preparación de docentes adecuados para entregar la formación que requiere el personal de salud, en particular en

¹ Extractado de los resultados del estudios en el área de la salud.

lo referido a la preparación práctica de sus estudiantes. De ahí que la gran mayoría de las instituciones cuenta con oficinas o unidades especializadas que proporcionan una formación pedagógica a sus académicos para entregar una adecuada formación práctica.

La formación práctica en el área de educación

La preocupación por la formación inicial de los profesores, que está fuertemente asociada a la calidad de la educación, ha incidido entre otros factores en la incorporación de las prácticas tempranas y progresivas en las carreras de pedagogía como parte de la formación integral de los futuros docentes. Incluso se ha planteado que luego de la titulación los profesores deben iniciar su trabajo profesional, apoyado y supervisado por un mentor que asegure un mejor rendimiento.

Se asume, además, que las prácticas deben estar alineadas con el modelo educativo de la institución formadora y que esta le dé una impronta particular a sus egresados. No obstante, los antecedentes recopilados muestran que dicha coherencia no siempre existe a cabalidad, aunque sí se plantea en los perfiles de egreso.

Las carreras de pedagogía analizadas han definido sus perfiles de egreso sobre la base de competencias; sin embargo, no siempre cuentan con la estructura organizacional y el financiamiento adecuado para su implementación

Por otra parte, al analizar las mallas curriculares se observa una notoria heterogeneidad en la manera de enfocar las prácticas en las carreras de pedagogía. Incluso se presenta en algunos casos un realce de los aspectos teóricos en la línea de la formación práctica. Todo ello debería ser motivo de estudio para analizar sus implicancias a nivel del sistema escolar. Igualmente, debería revisarse la congruencia de las exigencias establecidas en la práctica en relación con las directrices nacionales, como son los estándares de egreso y el “Marco para la Buena Enseñanza”, que no siempre se incorporan en la planificación y evaluación del trabajo práctico.

Un aspecto positivo en todas las carreras de educación es la designación de académicos que estén a cargo, tanto de la coordinación con los centros de práctica como de la reflexión sobre la práctica, lo que deriva en una mejor formación de los practicantes. No obstante, no siempre sus funciones son claras, ni está explícitamente definido su perfil, ni se ha establecido su dedicación horaria, lo cual ocurre de manera similar con otros actores involucrados en este proceso, en particular con los profesores guías que están a cargo de los estudiantes en los centros de práctica cuya labor en muchos casos está poco formalizada.

Cabe destacar que a diferencia del área de la salud, en educación la disponibilidad de los centros de práctica no aparece como un problema relevante, ya que la cantidad de establecimientos educacionales es mayor. No obstante, la intensidad y la calidad de las prácticas supervisadas no es siempre la deseable.

Se requiere, por tanto, revisar con detención el tema de las prácticas de pedagogía a nivel nacional, proponiendo algunas normativas comunes, protocolos de implementación y estándares mínimos para su desarrollo. Además, se

propone estudiar cómo las prácticas de los estudiantes de pedagogía podrían incidir, en términos más amplios, en un mejoramiento de la calidad del sistema escolar

REFERENCIAS

- Alexander, P. A. & Murphy, P. K. (1998). The Research Base for APA's Learner-Centered Psychological Principles. In N. M. Lambert & B. L. McCombs (eds.), *How students learn: reforming schools through learner-centered education*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Beneitone, P.; Esquietini, C; González, J; Martí M. Siufi, G; Wagenaar R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto y Universidad de Gronogen
- CINDA (2009). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. Santiago, Chile: CINDA.
- Collinson, V., Kozina, E., Lin, Yu-Hao K., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L. y Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. European.
- Denyer, M.; Furnémont, J.; Poulain, R. y Vanloubbeeck, G. (2007). Las competencias en la Educación. Un balance. México: Fondo de Cultura Económica.
- Derrick, J. y Dicks, J. (2005). *Teaching Practice and Mentoring: The key to effective literacy, language and numeracy teacher training*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Pey, R., y Chauriye, S. (2011). Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores 2000 – 2010. Santiago, Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH.
- Rodríguez J.; González L.E. (1995). Recursos humanos, educación y desarrollo en la perspectiva Latinoamericana y del Caribe. CEPAL/ CELADE. Santiago, Chile.
- Zabalza Beraza, M. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero (Coord.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas* (pp. 309-330). Barcelona: Octaedro.
- Zabalza Beraza, M.A. (2011); *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, pp. 21-43

Primera parte
EXPERIENCIAS DE LAS UNIVERSIDADES
DEL GRUPO OPERATIVO

MARCO CONCEPTUAL

ASPECTOS CONCEPTUALES SOBRE LA FORMACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA ZÚÑIGA
MARÍA INÉS SOLAR
ANDREA VEGA
RICARDO HERRERA*

INTRODUCCIÓN

La formación teórica y la formación práctica son, sin duda, dos dimensiones que subyacen a la formación en educación superior, ya que sostienen un cuerpo sustantivo de conocimiento a la vez que un conjunto de experiencias de aprendizaje práctico.

El propósito de este artículo es reflexionar sobre los conceptos de teoría y práctica, su presencia y relación en la formación en educación superior, particularmente en lo que dice relación con los procesos de construcción curricular y de la práctica propiamente tal. La concepción de teoría y práctica es referida a cualquier área disciplinaria o profesional.

La teoría se ha considerado, desde siempre, y en particular, con el peso de las posiciones científicas, positivistas, como el conjunto organizado de conocimientos de una disciplina y cuyo valor primordial es fundamentar la práctica, lo que equivaldría a decir que la teoría antecede a la práctica.

En los últimos años, la literatura muestra la existencia de visiones diversas y cambios importantes respecto del valor que la teoría ha tenido para la práctica, y en general, sobre la relación teoría-práctica (Linuesa, 2007). Al respecto, desde la teoría crítica (Carr, 1996), plantea que la teoría se genera en la práctica. El conocimiento, por su parte, aparece como resultado de procesos de reflexión sobre la práctica. El objeto de estudio lo constituyen variadas realidades y situaciones condicionadas por factores complejos y explicados por múltiples teorías.

Generalmente, el concepto de “formación práctica” alude a los períodos de prácticas formativas *-practicum-* incluidas en distintos momentos del desarrollo de los planes de estudio y en espacios fuera del contexto universi-

* María Zúñiga y Andrea Vega, Universidad de La Serena; María Inés Solar, Universidad de Concepción; Ricardo Herrera, Universidad de La Frontera.

tario: centros de práctica, empresas, establecimientos educacionales, recintos hospitalarios, dependiendo del campo formativo. Muy frecuentemente, estos procesos se ubican al final del plan formativo y presentan un acento más profesionalizante. El *practicum* se constituye en un componente curricular sustantivo que favorece tanto el desarrollo personal como profesional.

En el contexto educacional, la conceptualización y la relación teoría-práctica adquieren una significación distinta y particular, toda vez que las acciones y procesos que se desarrollan tienen un propósito específico, para que se puedan alcanzar determinados comportamientos y determinados resultados. Las acciones educativas, en tanto acciones humanas, se caracterizan por su carácter *intencional*, y esto, tanto en su dimensión individual como social (sentido, significado y valor), con toda la complejidad que ello conlleva.

En la mayoría de las carreras de las universidades chilenas² se están implementando rediseños curriculares y ello implica, entre otros, abordar nuevas y distintas vinculaciones con el medio profesional, nuevas modalidades evaluativas, nuevas formas de concebir los planes de estudio y la relación de los distintos programas y actividades académicas con los perfiles de egreso. Sin embargo, aún no aparece tan explícita la contribución del sentido, concepción y rol de la relación teoría-práctica en los distintos instrumentos de gestión que sirven de orientación al quehacer académico y docente, en particular.

Las propuestas de rediseño de las carreras, no obstante, han avanzado en posicionar la formación práctica como un eje estructurante de la formación y como línea constitutiva del currículo, particularmente en el caso de las carreras del área de la salud y las pedagogías. En estas últimas, se ha incorporado lo que se conoce como “la línea de práctica”, y da lugar a las llamadas “prácticas tempranas”, por lo que las actividades curriculares en establecimientos educacionales comienzan en los primeros niveles y se extienden progresivamente a lo largo de la formación, hasta llegar a la práctica profesional o *practicum*.

La práctica propiamente tal, en ambientes profesionales específicos, como establecimientos educacionales, empresas, centros de salud y otros, se concibe como espacios que procuran la movilización de los aprendizajes en función de los desempeños propios de esos campos. A su vez, dichas situaciones profesionales contingentes, naturales, debieran contribuir a que el estudiante pueda construir explicaciones de esa realidad a partir de los marcos teóricos que le ha ido entregando el currículo formativo.

EN TORNO A LA CONCEPCIÓN DE TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL CONTEXTO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El término teoría, tradicionalmente, se define como el conjunto de conocimientos organizados de una disciplina, cuyo valor primordial es fundamentar

² Esta afirmación se sustenta en los procesos de renovación de carreras en las instituciones de educación superior de los miembros del GOP que participan de este proyecto.

a la práctica. Esta concepción establece una cierta separación, a la vez que dependencia de la práctica con respecto a la teoría, relevando el valor del conocimiento experto, el que podría provenir, incluso, de más de una fuente teórica. Ciertamente, no es un concepto unívoco y ha tenido y tiene diversos significados, dependiendo de las distintas corrientes filosóficas y epistemológicas.

La teoría se ha entendido como conocimiento desinteresado, saber por saber, sin sentido práctico ni aplicado, desde la posición idealista. *“La posición idealista de la teoría de la educación, que vincula a ésta con lo que se denomina ciencias culturales frente a ciencias naturales, supone que la educación se caracteriza por investigar unas realidades concretas no generalizables a través de métodos especulativos, alejándose del método científico-experimental”* (Linuesa, 2007, p.28).

Por otra parte, una concepción positivista asume que la teoría constituye un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado, que permite derivar a partir de ello fundamentos, ordenamientos, principios reguladores de actuación, lo cual supondría aceptar una relación de supremacía de la teoría respecto de la práctica (Colom y Rincón, 2004).

El positivismo, no obstante, ha hecho una gran contribución y ha tenido una fuerte supremacía en el abordaje del quehacer educativo durante el siglo XX, centrando el valor de la teoría en sus aplicaciones y en sus resultados prácticos.

Este abordaje experimental, aplicado, tomado de las ciencias naturales, consideraba contar con un cuerpo único de conocimientos científicos sobre el hecho educativo, que permitiera describir y explicar el fenómeno educativo y, en consecuencia, regular la acción educativa y, por tanto, las prácticas de enseñanza (Colom y Rincón, 2004, p. 38). Este planteamiento tiende a identificar la teoría de la educación como un saber o conocimiento aplicable; la práctica sería una aplicación de dicha teoría.

La perspectiva científica se contraponen con la teoría crítica, en tanto, esta última estima que la relación teoría-práctica educativa, derivada de las posiciones científicas, no deja lugar a las variadas realidades educativas, a las diferentes situaciones en que se podría aplicar un conocimiento que se presume universalmente válido. La diversidad de situaciones escolares y educativas, en general, es tanta y está condicionada por factores tan complejos que difícilmente una sola teoría podría servir de base para una intervención realista. La educación no es una especie de fenómeno inerte que pueda observarse, aislarse, explicarse y teorizar sobre él (Carr, 1996, p. 61).

De otra parte, se ha ampliado la concepción de “lo educativo”. Autores como Carrasco y García del Dujo (2002) resaltan la idea de que ha existido un reduccionismo según el cual el proceso educativo se asimilaba únicamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos institucionales, algo que actualmente no es aceptable. Las variables socioculturales del entorno juegan en la contextualización de los procesos y prácticas de aprendizaje.

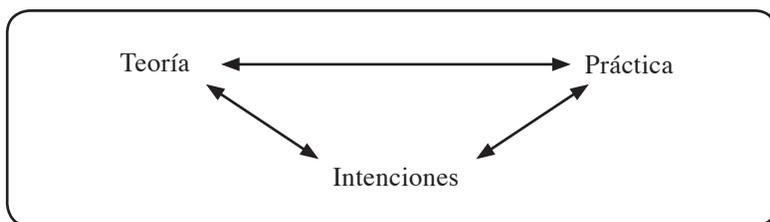
No obstante, las distintas posiciones teóricas, la relación teoría-práctica, hoy, no se podría entender como una dependencia de la práctica a la teoría,

como tampoco el concepto de teoría se podría reducir al de conocimiento científico, ni a un solo conocimiento, ni a una única teoría. En la propia acción se pueden generar procesos de conocimiento, a la vez que el conocimiento que sustenta la práctica puede venir de diversos ámbitos.

Por otra parte, las teorías en educación tienen un componente intencional y axiológico que determina en gran medida las prácticas docentes. Se trata del tipo de conocimiento que supone un saber que vinculado a un saber cómo y a un saber para qué; es el conocimiento pedagógico que se genera en la acción mediante procesos de reflexión sobre la práctica.

El Gráfico 1, que se muestra a continuación, esquematiza la relación que se da entre la teoría y la práctica educativa e incorpora un componente dinámico (motivos, intenciones, valores) que pesa sobre uno y otro componente y sobre la relación. La pedagogía es una actividad intencional desarrollada de forma consciente, que solo puede comprenderse en relación con el marco de pensamiento en el que sus practicantes dan sentido a lo que hacen y a lo que tratan de conseguir. Por tanto, en el estudio de lo pedagógico, y aunque no siempre los profesores son conscientes de ello, es preciso evitar cualquier distanciamiento entre teoría y práctica (Linhuesa, 2007, p. 31).

GRÁFICO 1



El punto de si la teoría antecede a la práctica, o si la práctica es única generadora de conocimiento y, por ende, de teoría, constituye un ámbito de gran controversia entre los especialistas. Lo propuesto en el Gráfico 1, equivale a admitir que toda acción educativa está basada en un componente teórico, un componente práctico y un componente dinámico (motivos, intenciones, valores), este último, sistemáticamente ignorado. Las posiciones científicas cuyo objeto de estudio no es precisamente la persona humana, han seccionado el todo y establecido separaciones entre el mundo del pensamiento de los sujetos y el mundo de sus intenciones y valores.

“El conocimiento y todo lo que puebla de significado el término teoría no puede reducirse al conocimiento científico, como ha pretendido el científicismo positivista. Pensar, conocer, tener creencias, dar razones, reflexionar, son procesos que dan lugar a contenidos que tienen que ver con acepciones menos exigentes de la teoría” (Gimeno, 1998, p. 71).

La práctica educativa no es una mera aplicación técnica: no está dirigida por un único tipo de conocimiento, el científico, sino también por las intenciones y, de forma notable, por el conocimiento tácito que proviene de la propia actividad que, fruto de la reflexión y representación, podemos transmitir de forma más o menos codificada.

De otra parte, Hargreaves y Goodson (1996) aun asumiendo el valor de la práctica en la propia formación de los docentes, advierten sobre el hecho que no todo el conocimiento práctico del profesor es educativamente beneficioso o socialmente relevante.

En esta misma perspectiva de advertencia, es preciso subrayar que la investigación que se extrae de la práctica implica procesos reflexivos, representación de la acción, y un cierto alejamiento de esa práctica. Se trata de esquematizar en forma de principios aquellas experiencias que son dignas de transmitir, no son la acción misma (Linuesa 2007, p. 33).

De lo anterior se desprendería que el término práctica tampoco es unívoco en las distintas tradiciones filosóficas. En educación, que es el campo donde interesa examinar esta relación, la práctica podemos entenderla como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines. La práctica es el saber hacer, tanto si lo realizamos materialmente o no.

De ella, se puede reconstruir los saberes. La perspectiva de la teoría crítica es más tajante, en el sentido que la legitimidad de cualquier teoría sobre la enseñanza solo provendría de la práctica educativa: *“La práctica determina el valor de cualquier teoría de la educación, en vez de que la teoría determine el valor de cualquier práctica educativa”* (Carr, 1996, p. 60).

En educación han existido visiones diversas y cambios importantes respecto del valor que la teoría ha tenido para la práctica y en general sobre la relación teoría-práctica. Cuestiones como: qué carácter debe tener una teoría educativa, quién genera conocimiento teórico en educación, qué conocimiento es «útil» para la práctica, etc., están en el origen de muchas cuestiones que han preocupado y siguen preocupando y hasta distanciando a los *practitioners* de los teóricos.

Las teorías de la educación cuentan con un componente explicativo, como todas las ciencias, es su carácter intencional, teleológico y axiológico: se educa con intenciones y estas se basan en valores determinados.

La relación teoría-práctica en la formación universitaria, mediante su puesta en acción con las oportunas competencias, es una cuestión que preocupa (Brockbank y McGill, 2002), dado que no siempre esa relación se hace patente a los estudiantes. Lo que la literatura pone de manifiesto es que ambos tipos de enseñanza –teoría y práctica– se producen la mayor parte de las veces desconectados entre sí, dejando en manos del estudiante la tarea de relacionarlas. Estos deben percibir que toda práctica debiera estar basada en una teoría fundante, pero es muy común que esa percepción no se apoye desde la docencia, de forma que es el propio aprendiz quien debe aprender por sí solo a conectar ambas.

TEORÍA Y PRÁCTICA Y CURRÍCULO DE FORMACIÓN

“Hablar de procesos y práctica en la formación universitaria implica necesariamente ir más allá de la normatividad, la política o las estructuras curriculares. Implica adentrarse en las posibilidades y restricciones que marcan los contextos de formación y las diversas formas de pensamiento que dan

cuenta de dicha formación. Pero también conduce al entendimiento de las intencionalidades y vivencias de los actores de dichos procesos formativos” (Chehaybar y Amador, 2003, p. 124).

La concepción de la relación teoría-práctica en la formación en educación superior, expresa, en primer lugar, la concepción de la formación, en términos de los saberes, de las habilidades y destrezas que debieran desarrollarse durante el proceso sistemático y regular de formación.

La relación teoría-práctica, generalmente, aparece expresada en los distintos instrumentos de política y gestión institucional y académica: el plan de desarrollo, el modelo educativo, el marco curricular, entre otros, señalan la concepción, los fines y los principios orientadores de la política de formación para todos y cada uno de los niveles formativos, la estructura curricular, los planes de estudio, las descripciones de los propósitos de la(s) carrera(s), la(s) definición(es) del perfil de egreso, la distribución de los diferentes componentes del plan de estudios y la carga académica de los mismos. El propósito de las declaraciones conceptuales, fundacionales, es transferirlas adecuadamente a su desarrollo operativo, logrando coherencia interna del sistema. Cada institución y cada uno de estos instrumentos constituyen una entidad cultural independiente (Chehaybar y Amador, 2003, p.126), de manera que orientan la cultura académica y profesional, que, en definitiva, se traducen en los sellos propios de cada una de las carreras, en cada una de esas instituciones.

A modo de ejemplo, la relación teoría-práctica aparece definida como sigue en el proyecto académico del Modelo Educativo UDP: *“formar profesionales con un alto dominio teórico y práctico de su futuro campo laboral y disciplinario, y comprometidos con el desarrollo social, económico y cultural del país”* (Universidad Diego Portales, 2014, p. 1)

El proyecto formativo considera como *“el eje central de la formación de sus profesionales la articulación teoría-práctica y asume desde sus fundamentos fundacionales que dicha articulación debe intencionarse desde la formación, entregando a los estudiantes los apoyos y orientaciones académicas necesarias que permitan sacar provecho de la experiencia...”* (Universidad Diego Portales, 2014, p. 1)

La cita anterior pone en evidencia la coherencia interna que se da la institución respecto de las definiciones marco y la estructura curricular y pedagógica, permitiendo operacionalizar y hacer evidente a los estudiantes la articulación teoría-práctica en los propios procesos formativos.

En el contexto actual de la universidad, dada la marcada misión de formar profesionales competentes para el ejercicio profesional, el componente práctico de los currículos ha venido a posicionarse con mayor fuerza en los currículos de formación bajo el formato de práctica(s) específica(s) que se realiza en algún momento definido durante el proceso formativo. Se trata del *Practicum*, como lo denomina Zabalza, (2006). Este elemento curricular presenta un valor formativo de excepción, ya que pone al sujeto en contextos de aprendizaje situado (Warner & McGill, 1996), permitiendo que los procesos en desarrollo y la ejecución de tareas presenten una alta carga de pertinencia con el contexto social, laboral, profesional y reorienten los saberes y habilidades desarrolla-

dos en el espacio formativo universitario. Es necesario entender que ambos componentes de la experiencia formativa –el aprendizaje en la universidad y el aprendizaje en contextos profesionales reales (*Practicum*)– contienen elementos teóricos y prácticos. Este último está «destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo» (Zabalza, 2006). Es el proceso de aprender y los contenidos que se aprenden lo que cambia en dichos contextos. Las universidades propician un tipo de aprendizaje más dogmático, mientras que los centros de práctica son más abiertos y flexibles (Zeichner, 2010).

Un segundo ejemplo que vincula teoría y práctica se puede observar en el Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, específicamente en el apartado que la institución declara en relación al proceso de enseñanza aprendizaje, el cual señala: “*Poner en práctica el conocimiento: es la vinculación activa de la teoría y la práctica, que favorece el desarrollo de habilidades y destrezas de los estudiantes en la aplicación de conceptos, teorías y/o modelos, promueve el afianzamiento de los sujetos en relación con los saberes construidos*” (Universidad del Bío-Bío, 2014, p. 25)

En esta cita se puede señalar que la vinculación teoría y práctica se encuentra presente como lineamientos conducentes del proceso formativo. Al explicitar esta vinculación teoría y práctica, como una “vinculación activa”, permite que ambos componentes se complementen para configurar un aprendizaje relevante al servicio de la formación, y donde la práctica se vuelve más visible para guiar este proceso. Desde esta perspectiva, el modelo de formación que adopte una institución particular quedará plasmado en los tipos de enseñanza, de aprendizajes, de contenidos y experiencias que se plantea desarrollar. Las experiencias educativas que constituyen tanto la formación práctica como teórica en los currículos, estarán orientadas según la definición del modelo de formación.

En el caso de un modelo de formación más general, este provee oportunidades diversas para que el futuro profesional se desarrolle, valorando su propia experiencia (Gardiner, 1989). En palabras de Zabalza (2006), lo teórico y lo práctico encuentran su sentido curricular en el proyecto formativo que define cada institución, según los lineamientos y orientaciones establecidos en el plan de desarrollo institucional.

Por otro lado, la relación teoría-práctica, como se ha señalado en párrafos anteriores, debiera también aparecer reflejada en los niveles inferiores de la estructura de formación, como por ejemplo, en la descripción de las carreras, que incluyen, corrientemente, los propósitos, los aprendizajes y las competencias que se espera desarrollar. A modo de ejemplo, se puede revisar la descripción general de la carrera Tecnología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile (Universidad Austral de Chile, 2014).

El propósito de la carrera se orienta a formar “... *Profesionales de la salud con una sólida formación científica, capacitados para realizar los procedimientos de apoyo diagnóstico que permiten determinar la presencia de enfermedades e iniciar y controlar un adecuado tratamiento tendiente a recuperar la salud y salvar vidas... Te entregamos un currículo de cinco años que*

consta de un ciclo básico, uno preclínico y otro profesional...” (Universidad Austral de Chile, 2014, p. 1).

Esta cita permite visualizar que en la descripción de la carrera los componentes práctico y teórico constituyen un núcleo central del currículo formativo de los futuros profesionales. La formación científica y disciplinaria claramente antecede a lo práctico, planificando el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la adquisición de saberes teóricos para luego ser aplicados en contextos reales de trabajo. La vinculación teoría y práctica supone, en este caso, la movilización de conocimientos teóricos adquiridos previamente, durante la formación, para su futuro desempeño profesional. La explicitación que la institución realiza de la estructura curricular para esta carrera organizada en ciclos “básico, preclínico y profesional” alude a lo lógica del “saber” (teórico) para “hacer” (práctico).

Otro ejemplo, que permite visualizar la relación teoría-práctica, es la carrera de ingeniería en biotecnología y acuicultura de la Universidad de Concepción. El propósito de la carrera se declara como sigue “...*forma a sus estudiantes de manera integral desde el primer año de estudios en ciencias básicas y biotecnología marina, para su aplicación en el campo de los sistemas acuícolas. En el curso de la carrera el estudiante desarrolla prácticas profesionales, que le permiten familiarizarse con su campo laboral...*” (Universidad de Concepción, 2014, p. 1)

En este segundo caso, la descripción de la carrera, junto con explicitar la relación teoría-práctica, vincula, explícitamente, la formación práctica con la inserción temprana y progresiva de los estudiantes a los contextos laborales.

La situación descrita anteriormente, ejemplifica lo que los especialistas vienen mostrando, en el sentido que durante el proceso formativo se desarrollan determinados aprendizajes, saberes, conocimientos, normas, juicios, que incidirán en el ejercicio profesional. El componente de formación práctica representa un aspecto clave de este proceso de socialización profesional.

Las primeras experiencias prácticas tienen como objetivo la aproximación y observación que hacen los estudiantes de los contextos laborales; en las prácticas intermedias, los estudiantes deben necesariamente transitar hacia experiencias y oportunidades de colaboración, para finalmente, en la práctica final, profesional, ser puestos en situaciones y espacios de intervención directa y autónoma, en un escenario profesional real (Zabalza, 2006).

En la misma línea de desarrollo, otro de los instrumentos de gestión que evidencia la relación teoría-práctica es el plan de estudio.

Tradicionalmente, dado el peso de las posiciones científicas, positivistas en nuestra cultura formativa, el dominio teórico antecede al dominio práctico (Korthagen, 2001, Linuesa, 2007). La estructura curricular, en general, muestra que la formación teórica, disciplinaria, aparece con la mayor proporción de actividades curriculares en los niveles iniciales del proceso formativo, y las actividades curriculares de naturaleza aplicada y las prácticas propiamente tal, aparecen y se incrementan en la medida que se avanza en el itinerario formativo.

En el caso de la carrera de odontología de la Facultad de Medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el Plan de Estudios organiza los cursos de la siguiente manera:

“Ciclo básico: Corresponde a 1°, 2° y 3° año de la carrera. En este ciclo, el estudiante recibe la formación de las ciencias básicas que permiten comprender y relacionar los fenómenos biológicos con el quehacer de un odontólogo.

Ciclo de Pre Clínico Odontológico: Se imparte entre el 2° y 3° año de la carrera. En esta etapa se busca formar al estudiante en las destrezas, conocimientos y actitudes en un ambiente clínico simulado que lo capacita para la posterior atención clínica de pacientes.

Ciclo clínico Odontológico Supervisado: Se imparte entre el 4° y 5° año de la carrera. En esta etapa el estudiante inicia la atención de pacientes con la supervisión directa de un docente. La atención de pacientes contempla cursos integrados de clínica odontológica del niño, clínica odontológica del adulto y clínica de cirugía bucal.

Internado: Durante el 6° año de la carrera se contempla actividades de internado con tutoría docente en centros odontológicos de la Red de Salud UC, Centros de Salud y Campos Clínicos” (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014, p. 1)

En la descripción anterior, la formación está organizada en ciclos, de tal manera que permite visualizar una progresión curricular, donde lo práctico se concibe como un componente más del periodo de formación y se encomiendan aprendizajes o competencias específicas. La integración de la práctica en el currículo implica incorporarlo de una manera plena y efectiva al plan de estudio, visto como un periodo singular del proceso de formación que requiere de la planificación y formalización del proceso para que signifique y aporte nuevos saberes y oportunidades de formación a los futuros profesionales (Zabalza, 2006).

En el caso particular de las carreras de Pedagogía, tal como se señaló en párrafos anteriores, la progresión del dominio práctico se visualiza con mayor presencia, desde las etapas iniciales. Este ordenamiento que se registra habitualmente en el plan de estudio, se observa en la representación del itinerario formativo o malla curricular. A modo de ejemplo, en la malla de la carrera de licenciatura en educación y pedagogía en educación diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, se puede observar la progresión del dominio práctico desde el primer año. (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2014).

TABLA 1.

PLAN DE ESTUDIO LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE. UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE (Res. Exenta N° 307/26.02.2008)

1º AÑO		2º AÑO		3º AÑO		4º AÑO		5º AÑO	
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Educación y Pedagogía 6 hrs	Desarrollo Psicológico 4 hrs	Psicología Educativa 4 hrs	Curriculum Educativa 4 hrs	Evaluación Educativa 4 hrs		Gestión y Proyectos Educativos 4 hrs	Tesina		
Filosofía de la Educación 4 hrs	Políticas Educativas 4 hrs	Modelos y Enfoques Educativos 6 hrs				Orientación Educativa 4 hrs			
Sociología de la Educación 4 hrs						Investigación Educativa 4 hrs			
	Práctica I: Educación Especial 4 hrs			Práctica II: Sectores de Aprendizaje 6 hrs	Práctica III: Educación Inicial 8 hrs	Práctica IV: Metod. Aplicadas a la Educ. del sordo o Probl. de Lenguaje 6 hrs	Práctica V: Educ. de Sordos o Probl. de Lenguaje 6 hrs	PRÁCTICA PROFESIONAL	PRÁCTICA PROFESIONAL
			Psicopedagogía 4 hrs	Psicopedagogía Familiar 4 hrs	Rol de la Familia en la Educación 4 hrs		Orientación Vocacional y Profesional en PAL 4 hrs	SEMINARIO O MEMORIA DE TÍTULO	SEMINARIO O MEMORIA DE TÍTULO
	Educación Inclusiva 4 hrs	Psicomotricidad 4 hrs	Educación Psicomotriz 4 hrs	Problemas de Audición 2 hrs	Problemas de Comunicación y Lenguaje 4 hrs		Taller de Investigación en Educación Especial 4 hrs	EXAMEN DE TÍTULO	EXAMEN DE TÍTULO
Fundamentos Neurobiológicos del Desarrollo 4 hrs	Lingüística 4 hrs	Desarrollo Humano y Diversidad 4 hrs	Fundamentos de la Didáctica 4 hrs	Didáctica Sectores de Aprendizaje 6 hrs	Didáctica Niveles Educativos 6 hrs	Instrumentos de Evaluación Formal y no Formal 4 hrs	Evaluación Interdisciplinaria 6 hrs		
Diversidad y Educación 6 hrs		Morfosintaxis 4 hrs	Psicolingüística 4 hrs		Construcción del Sujeto 4 hrs				
Comunicación Humana 4 hrs	Introducción a la Lengua de Señas 4 hrs	Comunicación en Lengua de Señas 4 hrs	Lengua de Señas en el Aula 4 hrs	Ontogenia del Lenguaje 4 hrs		Estrategias Pedagógicas en Educ. del Sordo I o Estrategias Pedagógicas en Problemas de Lenguaje I 6 hrs	Estrategias Pedagógicas en Educ. del Sordo II o Estrategias Pedagógicas en Problemas de Lenguaje II 6 hrs		
		Taller Educación Artística y Creativa 2	Estrategias de Expresión Artística 4 hrs	Educación del Sordo 2 hrs					
	Optativo Educación Emocional 4 hrs				Optativo Proceso de Adaptación Auditivos 2 hrs		Optativo Dirección Unidad Técnico Pedagógica 2 hrs		

ÁREAS DE ESTUDIO
 ■ FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE ■ FORMACIÓN PROFESIONAL APLICADA ■ ACTIVIDADES CURRICULARES DE LA ESPECIALIDAD ■ OPTATIVO

* PLAN DE ESTUDIO SUJETO A MODIFICACIONES, ÚLTIMA VERSIÓN WWW.UMCE.CL

Fuente: <http://www.umce.cl/> [consulta: jueves 23 de noviembre de 2014].

La progresión práctica comienza con las prácticas iniciales, las que están principalmente enfocadas a actividades de observación y de ayudantía, las que se caracterizan porque los estudiantes desempeñan competencias aisladas y con bajos niveles de autonomía. El nivel superior comprende las prácticas finales o terminales, en que los estudiantes tienen oportunidades de asumir la conducción del proceso de enseñanza de un grupo curso y ejercer el rol docente inicial (Contreras *et al.*, 2010). Este avance curricular en la formación práctica obedece a dos tipos de situaciones: a) al incremento de la carga académica, como se observa en la malla de la carrera (Tabla 1), en donde la práctica I tiene una carga de cuatro horas, la práctica II, una carga de seis horas y la práctica III, una carga de ocho horas, y b) a la naturaleza de las actividades que se abordan y, por tanto, a los desempeños que se exigen dada la complejidad de las funciones y propósitos que cada una de ellas contempla en el proceso formativo, como se observa en los programas de estudio.

Contreras *et al.* (2010) proponen tres tipos de concepciones de prácticas que pueden ser observadas en el proceso de formación de docentes, y en donde la vinculación teoría-práctica coexiste de diversas maneras.

La primera forma de práctica, generalmente las prácticas iniciales, refiere a actividades relacionadas con el reconocimiento de aspectos del trabajo docente, el contexto y los actores del sistema educativo. En este tipo de concepción, la vinculación teoría y práctica corresponde a la contrastación de la teoría con la realidad, lo que permite a los estudiantes comprender la realidad a partir de la teoría.

Una segunda concepción, las prácticas intermedias, tienen relación con la ejercitación de ciertas destrezas y herramientas típicamente asociadas a las competencias docentes. Si bien este tipo de práctica también se fundamenta en la contrastación de la teoría en la práctica, se incorpora un elemento esencial como es la aplicación de la teoría a la realidad. Mediante las intervenciones acotadas, se generan oportunidades de aprendizajes a los estudiantes y que están destinadas a implementar las prescripciones derivadas de la teoría.

Una tercera concepción de práctica corresponde a las prácticas finales, las cuales están asociadas al desempeño profesional propiamente tal, y que ponen en juego las competencias desarrolladas y adquiridas a lo largo de su proceso de formación. En este tipo de práctica, en relación a la vinculación teoría y práctica, *“prevalece la concepción de aplicar la teoría, en términos del uso de los conocimientos adquiridos durante su formación en su desempeño profesional en la práctica”* (Contreras *et al.*, 2010, p. 95).

Tal como se ha visto, esta situación constituye un trabajo en construcción, un desafío mayor para las instituciones formadoras, porque pareciera que no están, hasta ahora, las condiciones que favorezcan la reinterpretación de la teoría a partir de los datos que entregan los contextos profesionales.

CONCLUSIONES

La relación teoría-práctica se puede considerar como un elemento epistemológico clave para la definición que una institución educativa se da para la construcción de un proceso formativo y profesional.

Particularmente, la educación superior, dadas las nuevas concepciones de aprendizaje y las exigencias en los desempeños profesionales, enfrenta un desafío enorme en lo que a coherencia interna de la gestión académica se refiere. Es desde la concepción de la formación, tanto en lo que se refiere a la construcción del currículo, de los perfiles de egreso, la concepción de los ciclos e itinerarios formativos, la carga y procesos docentes, la naturaleza y resultados de los aprendizajes, que deben ser previamente estipulados e internamente articulados.

Lo que los planes y programas de estudio declaran, así como la forma y el ordenamiento en que se estructuran, evidencian una propuesta de los saberes

y de los desempeños que se requieren alcanzar para un determinado campo disciplinar y profesional. Los ejemplos que se han presentado en este capítulo dan cuenta de ello, y es posible observar diferencias importantes en el orden y en la presencia del componente teórico y práctico, que se asume, obedecen a la orientación institucional, disciplinar y profesional.

El componente práctico que hoy ha adquirido un estatus estructurante del currículo de muchos planes formativos, aparece como una línea curricular, que va desde el nivel inicial al término del ciclo. A lo largo del desarrollo del plan de estudio, se incluyen actividades programadas en contextos reales profesionales, bajo la forma de estadías, pasantías, con actividades graduadas de desempeño profesional, hasta llegar al nivel de término, en que el período de trabajo en terreno se hace intensivo en tiempo y en actividades profesionales, propiamente tales.

De manera general, las pasantías, estadías, denominadas “prácticas”, tienen el carácter de ser espacios para aplicar conocimientos adquiridos en el resto de los programas del plan de estudio. Este aspecto constituye un nuevo desafío de coherencia interna para la construcción académica y curricular de los procesos formativos. Por una parte, los programas debieran contribuir al mejor desempeño de los estudiantes en contextos naturales profesionales, y por otra, los procesos vividos por los estudiantes en los ámbitos profesionales debieran contribuir al mejoramiento del currículo formativo y en especial de los programas de estudio, tanto en sus dimensiones teórica y práctica.

Frente a la situación descrita, aparece un avance relativo, un cierto cambio en la concepción de las prácticas y en los propósitos que se espera que cumplan, en lo que pueden aportar al desarrollo de competencias profesionales y a la reinterpretación de la realidad profesional, tomando de respaldo los marcos teóricos y conceptuales previamente trabajados. La interacción que se produce en las situaciones prácticas reales y que permitiría comprender esa realidad (donde se integran los componentes conceptuales y metodológicos), constituye uno de los principios fundamentales de una práctica de calidad, según Marcelo (1999).

De otra parte, las nuevas tendencias incorporan la reflexión como un componente altamente valorado, que implica analizar lo que se hace y por qué se hace, hacer explícitas las representaciones y marcos de referencia que dotan de sentido nuestro hacer y que permiten generar alternativas de acción (Marcelo, 1999, Korthagen, 2001).

La(s) práctica(s), como se conocen en el medio universitario, o el *Practicum*, en términos de Zabalza (2006), precisan de un modelo de aprendizaje, como también de un detallado análisis de contexto y de los centros de práctica o laborales que les dé fundamento y que permitan poder planificar el proceso, de manera que resulte más estimulante para los estudiantes y con mayor capacidad de impacto en su formación.

La importancia en la selección de los contextos de prácticas constituye un factor de gran valor para la nueva concepción de lo práctico en el proceso de aprendizaje y del desarrollo de competencias para el desempeño profesional. Igual atención merecerían los tiempos de permanencia de los estudiantes en dichos centros, las relaciones que se generan y el clima organizacional, entre

otras, son algunas de las variables que identifican los especialistas (Hascher, *et al.*, 2004).

BIBLIOGRAFÍA

- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- Cannon, R. & Newble, D. (2002). *A Handbook for teachers in universities and colleges: A guide to improving teaching methods*. Londres: Kogan Page Ltd.
- Carrasco, J. y García el Dujo, A. (2002). La teoría de la educación en la encrucijada, *Teoría de la Educación*. Revista Interuniversitaria, N°13, pp.15-43.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Chehaybar, E. y Amador, R. (Coords.) (2003). Reseña de Procesos y prácticas de la formación universitaria. *Perfiles educativos*, vol. XXVI, N° 104, tercera época, pp. 122-127. Recuperado noviembre 2014 en www.redalyc.org/artículo.oa
- Colom, A. y Rincón, J. (2004). Epistemología neoidealista y fracaso fundacional del saber educativo, *Teoría de la Educación*. Revista Interuniversitaria, N°16, pp.19-48.
- Contreras, I.; Rittershausen, S.; Montecinos, C.; Solís, M., Núñez, C.; Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de Educación Media. *Estudios Pedagógicos*, N°1, pp. 85-105.
- García, C. y García del Dujo, A. (2002). *Teoría de la Educación. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gardiner, D. (1989). *The anatomy of supervision: developing learning and professional competence for social work students*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes Inestables en Educación*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teacher's Professional Lives: aspiration and actualities. In I. F. Goodson, & A. Hargreaves (eds.). *Teachers' professional lives: Aspirations and actualities*. London; Washington: Falmer Press, pp.1-27.
- Hascher, T.; Cocard, Y.; Moser, P. (2004). Forget About Theory Practice is All? Student Teacher's Learning in Practicum Teacher and Teaching: Theory and Practice, N° 10(6), pp. 623-637.
- Korthagen, F.A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Linuesa, M.C. (2007), La complejidad de la relación Teoría-Práctica en Educación Teoría Educativa, N°19, pp. 25-46.
- Marcelo, C. (1999) *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Montecinos, C.; Barrios, C.; Tapia M. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los

- estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Perspectiva Educacional*, N° 50 (2), pp. 96-122.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2014). Facultad de Medicina. Carrera de Odontología. Disponible en <http://odontologia.uc.cl/Plan-de-estudios/plan-de-estudios.html>
- Universidad Austral de Chile (2014). Disponible en <http://www.uach.cl/>
- Universidad de Concepción (2014). Disponible en <http://admission.udec.cl/?q=node/59>
- Universidad del Bío-Bío (2014). Modelo Educativo. Disponible en http://www.ubiobio.cl/web/modelo_educativo.php
- Universidad Diego Portales (2014). Modelo Educativo. Disponible en <http://www.udp.cl>
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2014). Plan de Estudio Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial. Disponible en <http://www.umce.cl/>
- Warner, S. & McGill, I. (eds). (1996). *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Zabalza, M.A. (2006) El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. en J. M. Escudero (coord.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*, pp. 309-330. Barcelona: Octaedro.
- Zabalza, M., A. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. En Raposo, M., y Zabalza, M., A. (eds.). *La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el practicum*. *Revista de Educación*, Ministerio de Educación de España, N° 354, pp 21-43.
- Zeichner, K. y otros (1990): "Teaching student teachers to reflect". En: *Harvard Educational Review*, N° 57 (1), pp. 23-47.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, N° 61(1-2), pp. 89-99.

LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN EDUCACIÓN

TRES MIRADAS A LOS SISTEMAS DE PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

MARIO BÁEZ
MARIELA CASAS
RODRIGO DEL VALLE
GONZALO FONSECA
ENRIQUETA JARA
JORGE LAGOS
ÁLVARO POBLETE
ÁLVARO UGUEÑO
MIREYA ABARCA
ROBERTO VIVEROS*

CONTEXTO GENERAL, PROBLEMA Y FOCO DEL ESTUDIO

La práctica constituye un eje articulador que integra al estudiante de pedagogía en contextos de aprendizajes auténticos, asociados a su futuro profesional. A través de ella, este desarrolla competencias desde una relación dialógica con la realidad; construye su identidad profesional y adquiere saberes que le facilitan la movilización de dichos conocimientos en los ámbitos propios de su actuar profesional.

Lo anterior, interpela a la formación práctica que requieren los futuros profesores, puesto que, como plantea Astolfi (1997), es frente a sucesivas aproximaciones a su medio social cómo los estudiantes de pedagogía van construyendo representaciones respecto de lo que es enseñar y aprender y, por lo tanto, es un proceso que requiere tiempo para constituirse en conocimientos significativos que lleven a asumir la función docente desde la perspectiva de los requerimientos del siglo XXI.

Es imprescindible, por ello, repensar a fondo la formación de los educadores de manera que esta promueva el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes que lo preparen efectivamente para enseñar en una realidad cada vez más incierta y compleja. Así, toda la formación y en especial la práctica, debe promover el autoconocimiento y la operacionalización del enfoque reflexivo cuyas estrategias se orienten fundamentalmente a proporcionar al profesorado oportunidades para poner en acción la reflexión metacognitiva, de manera que desencadene procesos de autorregulación en sus percepciones y acciones docentes.

* Mario Báez y Jorge Lagos, Universidad de Tarapacá; Enriqueta Jara, Álvaro Ugueño y Rodrigo del Valle, Universidad Católica de Temuco; Mariela Casas y Álvaro Poblete, Universidad de Los Lagos; Gonzalo Fonseca, académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción; Mireya Abarca y Roberto Viveros, Universidad de Antofagasta.

Sin embargo, estos procesos no se pueden generar sin considerar el contexto donde se produce la construcción de conocimiento entre quienes participan de una situación de cambio. La “práctica” se constituye, entonces, en un espacio privilegiado de desarrollo del futuro profesor que reconoce su capacidad reflexiva y elaboradora de conocimiento profesional, así como la comprensión y el manejo de los contextos que condicionan su acción dentro y fuera de los centros escolares. La metacognición, si bien no es objeto directo de este estudio, constituye una estrategia privilegiada dirigida a dinamizar cambios en el contexto mental y en sus interacciones con el ambiente complejo en que se desarrolla la enseñanza.

Bajo estas perspectivas se hace pertinente y necesaria la investigación cuyos resultados se presentan a continuación, puesto que la instalación de modelos educativos en que propician desempeños demostrables en los estudiantes demanda que las experiencias de formación práctica consideren el contexto en el cual estas se desarrollen. Además, que aporten significativamente a la formación de sus competencias docentes y que a su vez contribuyan al logro de aprendizajes de las disciplinas.

En base a lo señalado, en el presente estudio se aborda el problema de la preparación práctica en la formación inicial de docentes (FID) desde tres miradas escasamente abordadas en la literatura, precedidas de una revisión general del marco conceptual de la capacitación práctica en las pedagogías. Se comienza por una mirada a la reglamentación vinculada a la práctica y los modelos educativos institucionales. Se continúa en segundo término por una mirada al currículo vinculado a la formación práctica, y culminando, en tercer lugar, con la mirada de los coordinadores de práctica como informantes clave en este central proceso de la formación inicial de profesores. Ciertamente, estas tres miradas no constituyen todas las aristas del problema, también existen espacios de formación práctica en otras actividades curriculares de la FID, distintas de las prácticas formales. Sin embargo, las tres miradas propuestas permiten una visión global e integradora sobre el tema.

De este modo, la pregunta de estudio es: ¿cuáles son los actuales énfasis y enfoques formativos de la formación práctica de las pedagogías, cómo se evidencian en los documentos institucionales y de carreras que las regulan y en la mirada de los coordinadores de práctica?

La investigación tiene los siguientes objetivos de trabajo:

- 1) Caracterizar y evaluar lo que ocurre con la componente de formación práctica en los currículos de pedagogía de las universidades participantes.
- 2) Identificar las oportunidades y los factores que facilitan y obstaculizan el desarrollo de la formación práctica en las carreras de pedagogía de las universidades participantes.
- 3) Identificar los modelos y características de la colaboración entre universidad y centros de prácticas existentes en las carreras de pedagogía de las universidades participantes.

Se espera de esta manera realizar un aporte para mejorar la práctica educativa a través de la cual el estudiante construye conocimiento más compren-

sivo de su actuación pedagógica y de las circunstancias en las cuales esta se desarrolla. Ello, especialmente en el contexto de los cambios estructurales del sistema de educación actual y del desarrollo de una reforma educacional que impactará especialmente la formación de los futuros profesores.

REFERENCIAS CONCEPTUALES SOBRE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN CARRERAS DE EDUCACIÓN

A continuación se examinan los principales antecedentes conceptuales vinculados a la formación práctica en los currículos de las carreras de formación de profesores en Chile y se indaga en los modelos teóricos que orientan la formación práctica de estudiantes de carreras de pedagogía.

Las innovaciones desarrolladas por las universidades en el currículo de formación de profesores, han concebido la formación práctica como una estrategia para el aseguramiento del logro de los perfiles de egreso. En este contexto, el volumen de intervenciones e innovaciones en los currículos de las universidades chilenas ha sido considerable (Pey y Chauriye, 2011). Por otro lado, las políticas del Ministerio de Educación han promovido enfoques formativos basados en resultados de aprendizaje y competencias, contribuyendo a que los estudiantes alcancen oportunamente los atributos propuestos en el perfil de egreso, asegurando sus condiciones de empleabilidad, una incorporación oportuna y pertinente al mundo del trabajo, junto con la capacidad enfrentar nuevos problemas y transformar la sociedad actual.

Al margen de lo anterior, el ámbito de la formación práctica no es un elemento nuevo en la formación de profesores en Chile, a lo largo de la historia ha sido objeto de análisis desde mediados del siglo XIX, cuando se discutía la pertinencia de impartir una enseñanza “teórica” o bien una enseñanza “práctica” (Hevia; 2010). Al respecto, las escuelas normales de formación de profesores (1842-1974) contaron con verdaderos laboratorios pedagógicos en las denominadas escuelas anexas de aplicación, que constituyeron parte relevante de la formación desde los primeros años. Lo anterior, brindó espacios oportunos de retroalimentación de la práctica docente, lo que establece una de las diferencias identificadas por Zemelman y Lavín (2012) en relación con la formación actual, aun cuando se reconocen fortalezas y debilidades de estas (Núñez; 2010). En esta dirección, la reflexión, la experiencia y la observación constituyeron las lecciones en la enseñanza de fines de dicho siglo, lo que de algún modo comenzaría a marcar la modernización de la educación a comienzos del siglo XX.

En la actualidad, la definición de perfiles de egreso para el logro efectivo de competencias profesionales, en el marco de las innovaciones introducidas al currículo de las carreras universitarias en Chile, ha puesto el foco nuevamente en la formación práctica, particularmente en carreras de pedagogía, cuya disciplina es eminentemente práctica. Lo anterior ha exigido asegurar que los procesos formativos habiliten al estudiante con herramientas para afrontar situaciones nuevas y complejas movilizándolo variadas formas de saber-hacer (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeek, 2007).

Cabe señalar que el concepto de formación práctica con frecuencia se entiende como el periodo de prácticas formativas incluido en las carreras universitarias hacia el final del plan de estudios, entre ellas, las prácticas de enseñanza (Derrick & Dicks, 2005). Sin embargo, hay carreras típicamente centradas en la formación práctica de sus estudiantes, como es el caso de las profesiones de la salud, pedagogía e ingeniería, a modo de ejemplo, las que además cuentan con actividades de formación práctica a partir de etapas tempranas del currículo (Zabalza Beraza, M.A., 2011).

Lo anterior, cobra relevancia ante la adopción del enfoque orientado al logro de resultados de aprendizaje y competencias implementado por las instituciones de educación superior, el que ha exhibido una directa y natural relación con la formación práctica, a diferencia de las tensiones presentadas por la formación práctica en el marco del enfoque basado en objetivos y contenidos.

Formación práctica e identidad profesional del profesor en el contexto del actual currículo universitario

La adopción de las nuevas formas de entender el currículo universitario ha generado un cuestionamiento profundo en torno a la formación de la identidad profesional. En este sentido, Prieto (2004) identifica la necesidad que los profesores dejen de verse como simples transmisores de conocimiento, hacia convertirse en constructores de su saber y hacer profesional. Al respecto, la creciente preocupación por la calidad de la educación trae implícito el mensaje de descubrir quiénes son, hacia dónde van y cuáles son los desafíos planteados por la sociedad a los profesores. A partir de lo anterior, Prieto (2004) identifica la necesidad de construir y reconstruir la identidad profesional del profesor como un desafío permanente, idea en la que también coincide Vaillant (2007), es decir, un proceso que va desde la formación inicial docente y durante toda su vida profesional.

Al preguntarse ¿cuál es el verdadero quehacer específico de la profesión docente?, ¿qué debe enseñar el profesor a sus estudiantes?, ¿cómo valorar los aprendizajes de los estudiantes?, la respuesta parece simple; sin embargo, estas son muchas y muy variadas. La complejidad observada en los sistemas educativos, particularmente en el de educación superior, generan mayor incertidumbre en la búsqueda de respuestas a estas preguntas.

Para iniciar la discusión, es oportuno entender el contexto específico en el cual se desarrolla la profesión docente, particularmente desde la formación inicial. La identidad profesional no surge automáticamente a consecuencia del título, considera Prieto (2004), quien reconoce que es preciso construirla a través de un proceso individual y colectivo, reconociendo su naturaleza compleja y dinámica que se mantiene a lo largo de su vida laboral.

Gysling (1992:12), cit. en Prieto (2004), define la identidad profesional docente como el *“mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores”*. Lo anterior, involucra la disposición de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente. En este sentido, las experiencias que las universidades promuevan

en la formación inicial de profesores, constituye un espacio relevante para la construcción individual y colectiva de la identidad del profesor.

Respecto a lo anterior, las exigencias del enfoque por resultados de aprendizaje y competencias han favorecido los espacios para la formación práctica en carreras de pedagogía, lo que indudablemente provee experiencias para que los estudiantes de carreras de esta área inicien la construcción de su identidad profesional. A consecuencia de lo anterior, en los últimos años se ha transitado desde una formación pedagógica con espacios muy reducidos para la formación práctica en el currículo, hasta espacios, en algunos casos, durante todos los períodos académicos, incluso desde el primer año. Esta situación genera la interrogante en relación al verdadero sentido que tiene la formación práctica en el currículo de la formación inicial de profesores, más aún cuando dicha formación se da *in situ* en instituciones educativas.

Lo anterior, impulsa el debate en relación al tipo de experiencias de formación práctica que ofrecen las universidades a sus estudiantes. Tomar conciencia del aporte que genera la formación práctica a la construcción de la identidad del profesor puede favorecer el diseño y desarrollo de experiencias eficaces para el aprendizaje de los estudiantes. Esta relación exige que las universidades y particularmente las facultades de educación conciban modelos teóricos sobre la formación práctica, pero, además, hagan coherente dichos modelos con el desarrollo de experiencias en los centros de práctica. Esto implica que las universidades tomen postura en torno a la formación práctica en los procesos de formación inicial docente, otorgando un sentido profundo y verdaderamente intencionado a dichos espacios.

Paralelo a lo anterior, Feiman-Nemser, y Buchman (1988) cit. Solís *et al.* (2011), identificaron ciertas limitaciones relacionadas con la familiaridad del estudiante en práctica con el rol docente, la distancia percibida por los profesores en formación entre la institución formadora y la práctica profesional real en el centro educativo es considerable. Las escuelas no se constituyen como contextos de aprendizaje guiado para los futuros profesores debido a que no tienen los mismos propósitos que la institución formadora.

En consecuencia, no basta con ofrecer espacios o un gran número de instancias de formación práctica a lo largo de una carrera de pedagogía, particularmente cuando los estudiantes asisten a instituciones escolares. Es fundamental concebir la formación práctica a través de enfoques que vislumbren una estrecha relación entre el modelo teórico explicitado para la formación práctica y las experiencias a desarrollar en las instituciones escolares.

A continuación, se presenta una revisión conceptual de dos grandes autores que han estudiado el fenómeno de la formación práctica en la formación inicial de profesores y sus implicancias en los procesos reflexivos que exige una actividad de esta naturaleza.

Referentes teóricos en la formación práctica de estudiantes de pedagogía

Respecto de las características desde donde se asume la formación práctica en la formación inicial, existen enfoques que privilegian modelos reproductivos, reflexivos y transformadores. En este sentido, el enfoque por com-

petencias y resultados de aprendizaje ha favorecido una formación que va más allá de la simple reproducción de conocimientos. Por otro lado, las reformas educativas implementadas en el sistema escolar han privilegiado enfoques del currículo con énfasis en el aprendizaje de los estudiantes, lo que ha motivado relevar la función mediadora del profesor, quien pasa a constituirse en una especie de “puente” entre la cultura explicitada en el currículo escolar y sus estudiantes.

A consecuencia de lo anterior, las universidades formadoras de profesores han recogido estas orientaciones para su incorporación en la formación inicial, privilegiando una formación práctica orientada a un permanente autoanálisis de la labor desempeñada por el profesor, aun cuando pareciera estar más en el discurso que efectivamente trasladado a la práctica. Sin embargo, se destacan los esfuerzos por introducir innovaciones en los currículos de formación con el fin de mejorar el área de formación práctica (Ávalos, 2002 cit. en Solís *et al.* 2011). Además, destaca un considerable número de investigaciones que han permitido indagar las actuales condiciones de la formación práctica en preparación de profesores, sus tensiones y desafíos.

Respecto a lo anterior, es probable que uno de los modelos más reconocidos en torno a la función docente durante los últimos años, lo constituya el trabajo de Shulman (1996), quien se refiere no solo a la cantidad y organización del conocimiento que posee el profesor, sino que, además, identifica una clase de conocimiento que el autor denomina el “*conocimiento didáctico del contenido*”. En él se reconoce que para pensar correctamente sobre el conocimiento didáctico del contenido, se requiere ir más allá del conocimiento de los hechos o conceptos de un área determinada, lo que requiere la comprensión de las estructuras del área en cuestión.

En este sentido, lo que el autor propone es centrar la atención en el estudio del pensamiento del profesor sobre la enseñanza del contenido de una determinada área (Acevedo; 2009), lo que genera espacios para que las creencias de los profesores orienten sus percepciones sobre el conocimiento y su proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera, el concepto de conocimiento didáctico del contenido de Shulman (1996) incluye las relaciones entre los conocimientos del contenido y los conocimientos didácticos que posee el profesor. Al respecto, el Gráfico 1 representa las relaciones que se generan en la teoría de Shulman a partir del diagrama elaborado por Gess Newsome (1999).

GRÁFICO 1

MODELO INTEGRADOR DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO DE GESS NEWSOME (1999)



Fuente: Acevedo (2009).

Esta conexión entre ambos conocimientos permite transformar el contenido para hacerlo enseñable, lo que se asocia al concepto de transposición didáctica de Chevallard (1985) cit. en Acevedo (2009). Las ideas de Shulman interpelan a los modelos de formación práctica a incorporar el carácter reflexivo a través de lo que este autor denominó el Modelo Didáctico de Razonamiento y Acción. Dicho modelo implica una planificación reflexiva de su actividad docente, la estructura conceptual y las ideas del contenido que va a enseñar y el contexto educativo, de modo que se comprenda a fondo lo que debe ser aprendido por sus estudiantes, lo que se aleja del mero carácter instrumental que posee el ejercicio docente. Posteriormente, Shulman reflexionó sobre cómo lo debe enseñar considerando las mejores formas de representación del contenido y las características del razonamiento de sus propios estudiantes, de modo de proponer una forma de enseñanza, evaluación, reflexión y nueva comprensión futura, con lo que se reiniciará otra vez un ciclo de reflexión Acevedo (2009).

El Modelo Didáctico de Razonamiento y Acción propuesto por Shulman (1987), posee naturaleza procesual, es decir, requiere razonamiento del profesor sobre el contenido a enseñar que está en continua reestructuración. En este sentido, su dinámica se ve favorecida por el contexto de enseñanza y aprendizaje particular, como resultado de las interacciones sociales que implica el acto de enseñanza. La tabla 1 muestra el Modelo Didáctico de Razonamiento y Acción, el que evidencia una profunda condición dinámica y cíclica de reflexión y acción docente.

TABLA 1
MODELO DE RAZONAMIENTO Y ACCIÓN PEDAGÓGICOS

Comprensión	De objetivos, estructuras de la materia, ideas dentro y fuera de la disciplina.
Transformación	Preparación: interpretación y análisis crítico de textos, estructuración y segmentación, creación de un repertorio curricular y clarificación de los objetivos. Representación: uso a partir de un repertorio de representaciones que incluye analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc. Selección: escoger a partir de un repertorio didáctico que incluye modalidades de enseñanza, organización, manejo y ordenamiento. Adaptación y ajuste a las características de los alumnos: considerar los conceptos, preconceptos, conceptos erróneos y dificultades, idioma, cultura y motivaciones, clase social, género, edad, capacidad, aptitud, intereses, conceptos de sí mismo y atención.
Enseñanza	Manejo, presentaciones, interacciones, trabajo grupal, disciplina, humor, formulación de preguntas, y otros aspectos de la enseñanza activa, la instrucción por descubrimiento o indagación, además de las formas observables de enseñanza en la sala de clases.
Evaluación	Verificación de la comprensión de los alumnos durante la enseñanza interactiva. Evaluar la comprensión de los alumnos al finalizar las lecciones o unidades. Evaluar nuestro propio desempeño y adaptarse a las experiencias.
Reflexión	Revisión, reconstrucción, representación y análisis crítico del desempeño del profesor y de la clase, y fundamentación de las explicaciones en evidencias.
Nuevas maneras de comprender	Nueva comprensión de los objetivos, de la materia, de los alumnos, de la enseñanza y de sí mismo. Consolidación de nuevas maneras de comprender y aprender de la experiencia.

Fuente: Shulman (2005).

Otro de los referentes teóricos vinculados a la formación práctica en la universidad es Donald Schön (1992). El trabajo de este autor destaca por su influencia en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje reflexivo, constituyéndose en un referente en temas de profesionalización.

La propuesta de Schön (1992) reacciona hacia la práctica con visión positivista de acción racional y propone una nueva epistemología de la práctica, considerando al profesional reflexivo como alguien cuya acción se basa en un conocimiento práctico y tácito que se activa durante la acción, en la que se distinguen tres fases: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y

reflexión sobre la reflexión en la acción. La tabla 2 caracteriza las etapas propuestas por este autor:

TABLA 2
FASES DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Fases	Definición
Conocimiento en la acción	Las actividades realizadas a diario, se basan en un saber tácito o conocimiento implícito del que no se tiene un control específico. Dichas actividades se efectúan sin razonamientos previos de manera conciente, sin reglas o procedimientos. Este conocimiento es fruto de la experiencia y reflexiones pasadas, por lo que se convierte en semiautomático y preconsciente. Aquí, el conocimiento no es anterior a la acción, sino que reside en ella. Schön considera que no se posee un conocimiento prescriptivo que se activa antes de actuar y que determina el curso de las acciones. En este sentido, el conocimiento no se aplica a la acción ni la predetermina, sino que es conocimiento en la acción, se revela a través de ella, sin embargo, no existe capacidad para formalizarlo o verbalizarlo.
Reflexión en la acción	En las actividades prácticas, no solamente existe un conocimiento espontáneo en la acción. A consecuencia de un resultado inesperado se puede pensar sobre lo que se hace, incluso durante la acción misma. Esto es lo que Schön denomina reflexión en la acción. Es una reflexión que se efectúa en medio y durante la acción. Esa acción “durante” la acción, sirve, a diferencia de la reflexión sobre la acción, para reorganizar lo que se está haciendo en el instante de su realización. El profesional se aproxima a los problemas que resuelve como si estos fuesen un caso único ya que no suelen aparecer, sobre todo al principio con claridad manifiesta. En la medida en que dicho problema presente incompatibilidades con otros similares, o le ofrece dificultades para caracterizarlo o encuentra dificultades para él inéditas, el profesional necesitará desentrañar las particularidades de nuevo problema con que se enfrenta.
Reflexión sobre acción	Después de la reflexión en la acción pueden tener lugar procesos de análisis acerca de los procesos y resultados implicados en aquellas. De una manera más reposada, que no se haya solicitado por las demandas de la inmediatez de las situaciones prácticas, el profesional puede reconstruir y comprender retrospectivamente sus procesos de reflexión en la práctica. El análisis no se centrará únicamente en las características de la situación o contexto del problema, se cuestionará también los procedimientos llevados a cabo para formular el problema y determinar su naturaleza, la formulación de objetivos, la selección de los cursos de acción realizada y, sobre todo, las teorías implícitas, las comprensiones y los modos de representar la realidad que se llevaron a cabo durante la acción. Supone, en definitiva, una meta reflexión en torno al conocimiento de la acción y la reflexión en la acción.

Fuente: Elaboración en base a Cassis (2010).

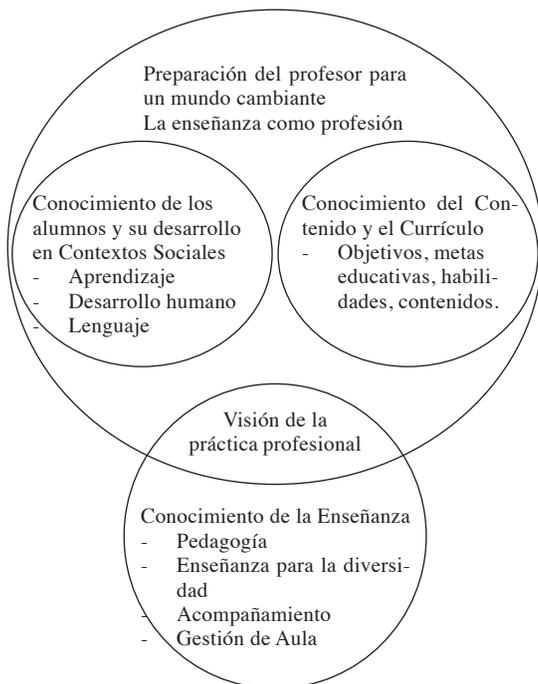
Por otro lado, Darling-Hammond (2006) plantea que existen múltiples maneras de configurar el conocimiento que necesitan los profesores para la enseñanza. Al respecto, esta autora precisa que la *National Academy of Education Committee on Teacher Education* de EE.UU. ha adoptado un marco curricular común para la formación del profesorado, organizado en tres áreas de conocimiento interrelacionadas que constituyen un marco de estándares para la enseñanza (ver Gráfico 2).

Una de las áreas está compuesta por el conocimiento de los estudiantes, de qué manera aprenden y cómo se desarrollan dentro de los contextos sociales. Lo anterior, incluye conocer el desarrollo del lenguaje; la comprensión de los contenidos curriculares, las habilidades para enseñar a la luz de las demandas disciplinarias, las necesidades de los estudiantes, los propósitos de la educación, incorporando el conocimiento del contenido pedagógico y el conocimiento para la enseñanza, para la diversidad, para la gestión y gestionando un aula productiva (Darling-Hammond, 2006).

Otra de las áreas está compuesta por el conocimiento del contenido presente en el currículo, lo que exige un manejo acabado de las metas educativas, las habilidades a desarrollar, los contenidos, etc., y en tercer lugar, está el conocimiento de la enseñanza propiamente tal, la evaluación, la gestión de aula, etc.

GRÁFICO 2

MARCO PARA LA COMPRESIÓN DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE



Fuente: Darling-Hammond & Bransford (2005), cit. en Darling-Hammond (2006). Traducción propia.

Las interacciones entre los alumnos, el contenido y la enseñanza están enmarcadas por dos condiciones importantes para la práctica: en primer lugar está el hecho de que la enseñanza es una profesión con cierta moral y técnica al mismo tiempo. En segundo lugar está el hecho de que, en los Estados Unidos, la educación debe servir a los propósitos de una democracia. Dicha condición implica que los docentes asumen el desafío de permitir a los jóvenes a participar plenamente en la vida política, cívica y económica de la sociedad.

El trabajo de esta autora releva la importancia de la tríada observada en la Figura 2 como una forma de superar el enfoque formativo con énfasis en las técnicas de enseñanza. Lo anterior, pone de manifiesto la necesidad de una práctica reflexiva de parte de los profesores, más aún cuando el currículo ha sido elaborado por otros. En este sentido, la preparación de los profesores como investigadores de aula y colaboradores expertos, implica una práctica pedagógica colaborativa donde puedan aprender unos de otros. Lo anterior, es una tarea indispensable, sobre todo cuando la gama de conocimientos para la enseñanza y el aprendizaje requieren adaptaciones continuas en el proceso formativo (Darling-Hammond; 2006).

En síntesis, la formación práctica en el currículo de la formación de profesores exige a las universidades promover escenarios permanentes y sistemáticos para el análisis de los espacios brindados a los estudiantes para dicha formación. Al respecto, los referentes conceptuales anteriormente analizados en torno al desarrollo de la identidad docente (Prieto; 2004; Vaillant 2007) y aquellos referidos a la práctica reflexiva (Shulman; 1987; Schön; 1992; Darling-Hammond 2006), entre otros, ofrecen un conocimiento pertinente para que las propias instituciones de educación superior propongan modelos de formación práctica en carreras de pedagogía. Por otro lado, dichos referentes pueden contrastarse con la actual formación práctica ofrecida en la formación inicial docente, lo que favorece el desarrollo de procesos de evaluación y mejora continua de esta área de formación.

MÉTODO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se presenta una visión general del método de investigación, el que luego es detallado en cada una de las secciones del capítulo, entregando las particularidades de los distintos procedimientos, muestras y fuentes de información utilizadas.

El estudio corresponde a una investigación de carácter mixto basada en la aplicación de un cuestionario y en el análisis de contenido de documentos públicos (Ryan & Bernard, 2003; Weber, 1990). Para este segundo aspecto se asume que lo que se declara públicamente por parte de una institución es lo que efectivamente se busca hacer, y por lo tanto debe existir coherencia entre los distintos niveles de documentación, y si bien los desempeños efectivos pueden distar de lo que se declara en los documentos, es razonable considerar que la mayor parte de la información disponible, por ejemplo los créditos o la cantidad de asignaturas asociadas a la práctica en una determinada carrera, o los objetivos o competencias asociados a un determinada asignatura, corresponden a la realidad.

El levantamiento de información fue realizado en primer lugar a través de la recopilación de documentos institucionales desde las universidades participantes en la investigación por solicitud directa a las mismas. Luego se procedió al análisis de contenido, tanto a nivel de datos específicos como de categorías predefinidas y emergentes, para su posterior discusión y triangulación.

Como segunda fuente de información se aplicaron dos cuestionarios en profundidad de 32 ítems cada uno, consistentes en su gran mayoría en preguntas cerradas, los que son descritos en mayor detalle en la sección correspondiente. Estos pertenecen a dos versiones de un mismo instrumento, uno centrado en las prácticas finales y otro en las prácticas intermedias.

La investigación se llevó a cabo mediante trabajo colaborativo en un equipo interdisciplinario constituido por 10 investigadores de cinco universidades chilenas³, desarrollado tanto en múltiples sesiones presenciales como de trabajo a distancia.

Considerando el primer objeto de análisis (las carreras de pedagogía y su documentación oficial), los participantes correspondieron a 25 carreras de pedagogía de las cinco universidades del GOP CINDA, todas pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH)⁴, las que son de diversas zonas de Chile, cubriendo cinco regiones distintas, y tanto universidades estatales como privadas, pero todas ellas instituciones acreditadas y tradicionales, que reciben financiamiento público.

Se trató de una muestra intencionada de modo que cubriera una variedad de carreras de pedagogía, que incluyó tanto pedagogías de la infancia como pedagogías de enseñanza media, alcanzando un total de 10 tipos de carreras distintas.

En cuanto a los cuestionarios en profundidad, los participantes fueron 30 coordinadores o encargados de práctica de carreras de pedagogía de las más diversas áreas, tanto de carreras de la infancia como de pedagogía media, todas ellas acreditadas. Se escogió a los coordinadores de práctica por considerarse que son ellos los actores que cuentan con la mirada más completa sobre la formación práctica de los futuros profesores y profesoras, ya que interactúan con todos los actores relevantes del proceso (estudiantes, académicos, y profesores y directivos de los centros de práctica), y los conocen tanto desde la perspectiva académica como administrativa.

Como se ha señalado, en el presente estudio se utilizaron múltiples fuentes de información, correspondiendo en todos los casos a documentos oficiales y públicos de las instituciones participantes. Entre ellos:

Modelos educativos: hace referencia al documento oficial que plasma el proyecto educativo de la institución, sea bajo el nombre de modelo u otro nombre.

³ Las universidades no se identifican por razones de confidencialidad

⁴ Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creado el 14 de agosto de 1954 (Ley N° 11.575) como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Está integrado por los Rectores de las veinticinco (25) universidades públicas (estatales y privadas) y tradicionales del país <http://www.consejoderectores.cl/>

Reglamentos de prácticas: se refiere al cuerpo normativo u orientador que regula, en la institución o unidad académica, el desarrollo de las prácticas en el ámbito en la formación de futuros profesores y profesoras. En términos generales estos corresponden a los reglamentos de práctica, pero presentan diferentes denominaciones y formas según la institución.

Programas: para efectos del estudio y del capítulo se asume este nombre para referirse al documento oficial que señala las características esenciales y establece de una asignatura dentro de un plan de estudios.

Syllabus: para efectos del estudio y del capítulo se asume este nombre, salvo contadas excepciones, para referirse al documento extenso que presenta información detallada sobre una asignatura, presentando un nivel al menos básico de planificación cronológica de las actividades de aprendizaje y evaluación.

Es importante señalar que, siguiendo lo propuesto en el *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile*, “se usa genéricamente el término asignatura para incluir a todas aquellas actividades académicas denominadas asignatura, curso, módulo, entre otras, que forman parte del plan de estudios de una carrera” (Kri et al., 2013. pág. 110).

MIRADA DE LA PRÁCTICA EN EL MARCO DE LOS MODELOS EDUCATIVOS Y NORMATIVA

La documentación del ámbito político-normativo que orienta y regula la formación práctica, tanto a nivel de la institución en general como a nivel de carreras o programas, constituye una importante dimensión para aproximarse a la comprensión de la formación práctica en carreras de pedagogía. En este contexto, esta parte de la investigación se propuso indagar y analizar los enfoques, conceptualizaciones, formas de evaluación, actores del proceso y elementos de la organización curricular en función de sus características operativas, de acuerdo a las declaraciones expresadas en los modelos educativos institucionales, los reglamentos y los modelos de práctica.

En las cinco universidades estudiadas se analizaron los Modelos Educativos Institucionales, los Modelos o Guías para la formación de profesores, y los reglamentos de práctica generales y por carrera.

De acuerdo con los objetivos del estudio, el tipo de análisis correspondió a análisis de contenido en base a documentos públicos (Ryan & Bernard, 2003). La sistematización de la documentación recopilada se realizó utilizando matrices de contenido organizadas en cuatro dimensiones, que se explicitan más adelante. Las matrices fueron construidas para cada dimensión analizada, conteniendo los enunciados de la documentación revisada que específicamente se refiriera a esta. El análisis de cada dimensión dio lugar al levantamiento de los resultados.

Fuentes de información

Se utilizaron para el estudio las siguientes tres fuentes de información (ver Tabla 3).

Modelo Educativo Institucional: Hace referencia al documento oficial que plasma el proyecto educativo de la institución, sea bajo el nombre de “modelo” u otro.

Modelo de formación práctica (guía de práctica, orientaciones o proyecto de prácticas): Documento oficial que recoge aspectos conceptuales, opciones paradigmáticas, enfoques teóricos u otros aspectos que enmarcan y orientan la formación práctica en carreras de pedagogía. Puede ser un documento de carrera, escuela, departamento o facultad.

Reglamento de práctica: Cuerpo normativo de una carrera de pedagogía en el que se alude a las normas generales y/o específicas que regulan la práctica, pudiendo ser un documento dedicado específicamente a este tema u otro que lo incluya. Puede ser un documento de carrera, escuela, departamento o facultad.

TABLA 3
FUENTES DE INFORMACIÓN DOCUMENTAL

Tipo de Documentos	Modelo Educativo Institucional	Modelo de Formación Práctica	Reglamento de Práctica	Total
Nivel				
Institucional	5	---	---	5
Facultad / Departamento	---	3	3	6
Escuela / Carrera	---	1	12	13
Total	5	4	15	24

Dimensiones de análisis

De acuerdo con los intereses investigativos de este estudio, se consideraron cuatro dimensiones de análisis que responden a diferentes interrogantes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. A saber:

Enfoque, propósito y conceptualización de la formación práctica: Se relaciona con el paradigma, constructos teóricos, principios orientadores o fundamentos del proceso educativo asociado a la formación práctica, u otros planteamientos que la consideren bajo determinadas concepciones pedagógicas. Además, la explicitación del propósito y concepto de práctica al que adscribe la institución, la facultad, el departamento, la escuela o la carrera, según fuera el caso. Con esta dimensión se intentó responder a las preguntas sobre el ¿por qué? y el ¿para qué? de la formación práctica, junto con responder al qué se enseña en esta línea formativa.

Organización curricular: Hace referencia a los diferentes elementos y factores del currículo que son incluidos y explicitados en función de la organización de la formación práctica. Considera elementos y factores que inciden tanto a nivel macro como microcurricular. Con esta dimensión se intenta responder a las preguntas sobre el ¿cuándo? y ¿cómo? se enseña.

Actores del proceso: Corresponde a la identificación de los actores que participan en la formación práctica, sus funciones, responsabilidades e interacciones educativas. Interesaba conocer cómo estos aspectos estaban presentes a nivel de la gestión formativa y a nivel del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con esta dimensión se intenta responder a la pregunta sobre quiénes participan en el proceso formativo de práctica y las características de su función.

Evaluación: Se relaciona con la forma en que se evalúan los aprendizajes en los espacios formalizados de formación práctica, la función que cumple la evaluación, qué se evalúa y su relación con el perfil de egreso. Esta dimensión de análisis aborda todas las preguntas señaladas anteriormente: ¿por qué y para qué se evalúa?, ¿qué se evalúa?, ¿cuándo y cómo se evalúa?, ¿quiénes evalúan?, ¿funciones de los actores en la evaluación?

Resultados

Dimensión: Enfoque, propósito y conceptualización de la formación práctica

Respecto del enfoque, en las instituciones de educación superior que se analizaron se observa que todas ellas asumen un enfoque basado en competencias y explicitan la vinculación de actividades curriculares teóricas con la práctica. Bajo estos parámetros, se detectaron al menos tres concepciones educativas sobre el proceso formativo de práctica.

- La práctica desde el enfoque reflexivo

En la totalidad de las instituciones analizadas se asume explícitamente el enfoque reflexivo, aunque con distintos niveles de profundización. En algunos documentos se describe solo como propósito, haciendo referencia a las habilidades reflexivas que los estudiantes deben demostrar y que, por tanto, se deben promover durante el proceso de prácticas:

“La relevancia de las prácticas no se representa solo por asistir con mayor asiduidad a los centros educativos, sino que exige observar, reflexionar, aplicar y evaluar” (I.1)

“La enseñanza es una actividad compleja donde el contexto juega un rol determinante como creador de particulares situaciones que demanda del profesor opciones éticas, políticas y procesos reflexivos sobre las situaciones de aula e institucionales de las cuales forma parte” (I.2)

“Las prácticas progresivas y profesionales, articuladas a talleres de discusión, promueven que la futura educadora integre los contenidos de la formación y construya su propio conocimiento basado en la experiencia, la reflexión, la crítica y relación intersubjetiva con los diversos actores de la realidad educativa” (I.5)

En estos casos, se esperaría encontrar más antecedentes sobre la concreción del proceso reflexivo en los programas de asignatura y/o *syllabus* que conforman la línea de formación práctica en cada institución.

En una institución se constata la existencia de un marco de referencia extenso sobre la postura reflexiva que se asume para la formación práctica. Esto decanta en la distinción de niveles reflexivos, asociados a resultados de aprendizaje progresivos que deben lograr los estudiantes, y orientaciones metodológicas para su concreción:

“El modelo de práctica define tres niveles de reflexión sobre el aprendizaje de la práctica, los cuales se desarrollan de manera gradual en el proceso formativo de la actividad curricular práctica pedagógica” (I.3)

“Este nivel de reflexión se trabaja en la etapa intermedia de la línea de formación práctica del estudiante (...) Las opciones metodológicas, de preferencia, son la construcción de un portafolio docente, la elaboración de diarios docentes, estudios de caso, entre otras” (I.3)

Por otra parte, se observó un caso que plantea una postura que integra el enfoque reflexivo con una concepción crítica-transformadora de la realidad. En este enfoque, la reflexión forma parte de un proceso deconstructivo de las concepciones tradicionales sobre la enseñanza, provenientes del paradigma de transmisión de conocimientos. Para superar esta situación, declaran la relevancia de poner en cuestionamiento no solo la propia práctica, sino que también los marcos de referencia que la forman y orientan:

“Estos cursos se focalizan en modificar las ideas que los estudiantes tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, las cuales han sido principalmente desarrolladas a través de sus experiencias de escolarización” (I.4)

“En los Talleres Pedagógicos los estudiantes cuestionan sus prácticas pedagógicas, para intentar romper el paradigma de transmisión de conocimientos” (I.4)

La documentación que ha producido esta institución sobre la formación práctica en la formación inicial docente incluye orientaciones fundadas para la puesta en práctica de este enfoque: declaran objetivos, intencionalidades, características, métodos/estrategias y una diversidad de técnicas e instrumentos para su implementación. Se aprecia también en estos documentos que han evaluado esta experiencia formativa que les ha permitido detectar fortalezas y nudos críticos, así como también nuevas consideraciones para replantear el modelo de reflexión que han venido trabajando:

- La práctica entendida como espacio de integración de saberes

Desde el punto de vista del aprendizaje del estudiante, tres instituciones señalan que la práctica se constituye en un espacio privilegiado para la integración de saberes. Desde distintas posturas, se comprende que la práctica permite el desarrollo de competencias profesionales a través de la inmersión del estudiante en contextos socioeducativos reales:

“La práctica es una instancia de integración no solo por unir la teoría y práctica, sino fundamentalmente por el manejo funcional del conocimiento y de estrategias innovadoras que conlleven a aprendizajes gratificantes” (I.1)

“Las prácticas pedagógicas tienen como finalidad integrar y relacionar el área pedagógica y disciplinar, contextualizándola a la realidad educativa” (I.5)

“(En relación a los objetivos de la práctica, el estudiante debe) Evidenciar habilidades cognitivas, sociales, actitudinales y valóricas, fundamentales para el ejercicio de la función docente” (I.2)

Por otra parte, una institución, si bien no declara explícitamente la integración de saberes, indica que en la práctica el estudiante debe resolver situaciones complejas, propias de la profesión docente, acercándose de manera paulatina en la detección, generación e implementación de propuestas cada vez más complejas. En estas declaraciones subyace la idea de que el estudiante debe movilizar distintos recursos para afrontar situaciones nuevas, lo que implica integrar conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas para un contexto y situación determinada:

“Se espera que el estudiante por medio de un ejercicio reflexivo logre enmarcar situaciones complejas que ocurren de manera reiterada en su práctica para, posteriormente, generar acciones y propuestas reactualizadas de acuerdo a la situación donde éste episodio ocurre” (I.3)

- La práctica entendida como espacio para la construcción activa y creativa del rol profesional

En dos instituciones se observa una postura explícita que vincula la formación práctica con el desarrollo del profesionalismo y la identidad profesional docente. En una de ellas, el abordaje se realiza desde las concepciones sobre los saberes profesionales y el conocimiento profesional del profesor. En este caso, la postura se expresa en una línea argumentativa que recoge planteamientos de diversos autores que han aportado en la comprensión sobre cómo se construye y constituye la profesión docente. En el otro caso, se aborda una línea argumentativa sustentada en la construcción de la identidad y la autonomía docente, desde la revisión de autores destacados en ambas posturas:

“los procesos de enseñanza se ven ‘enculturizados’ por el conocimiento, las creencias, las actitudes, los valores, el lenguaje y los códigos de comportamiento del colectivo de profesores” (I.3)

“El desarrollo profesional del profesorado incluye, entonces, el de su formación inicial y permanente, como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y de la función docente (...) Ahí se funda la relevancia que adquieren, durante la formación inicial, dispositivos curriculares dentro de los cuales se releva lo que denominamos ‘actividades de práctica formativa’, las que, a nuestro juicio, podrían ser espacios de

reflexión en y sobre el quehacer profesional; ello permitiría que los alumnos de pedagogía puedan, efectivamente, construir una identidad profesional docente (coherente con la formación entregada) con vistas a un desarrollo profesional, en su doble dimensión, tanto personal como social” (I.4)

Por otra parte, se debe señalar que en la documentación analizada no se encontraron definiciones estructuradas sobre lo que se entiende por formación práctica. Se hace alusión a que es una *actividad curricular*, o un *proceso con diferentes etapas*.

Respecto de los propósitos, a continuación se presentan aquellos declarados principalmente en los modelos o guías de práctica, enfocados fundamentalmente al tipo de aprendizajes que se esperan favorecer en los estudiantes:

- Conocer la estructura, organización y funcionamiento de instituciones educativas.
- Conducir los procesos pedagógicos a nivel de aula.
- Evidenciar habilidades cognitivas, sociales, actitudinales y valóricas.
- Ejercer liderazgo efectivo.
- Valorar el rol del profesor en el desarrollo de la sociedad.
- Evidenciar desarrollo personal e interpersonal con sentido crítico y autocrítico y actitud positiva frente a innovaciones educativas.
- Integrar y relacionar el área pedagógica y disciplinar, contextualizándola a la realidad educativa.

Dimensión: Organización curricular

En todos los casos analizados, se observa que la formación práctica forma parte del plan de estudios a través de actividades curriculares continuas, secuenciadas e integradas. Las declaraciones coinciden en señalar que la formación práctica es una actividad curricular establecida en la estructura de los planes de estudio.

Su inserción en el currículo se realiza en distintas modalidades:

- *Como línea de prácticas*, con actividades curriculares que involucran la inserción del estudiante en la realidad educativa.
- *Como acompañamiento en el aula universitaria*, a través de talleres pedagógicos, módulos y asignaturas reflexivas o talleres de práctica.
- *Como acompañamiento tutorado de manera individual*, en las instancias de internado o de prácticas intensivas.

En la mayoría de los casos se combinan las tres modalidades de manera simultánea.

La documentación analizada no registra antecedentes sobre la determinación de los tiempos para el desarrollo de la formación práctica o la determinación de créditos para esta línea de formación. Tampoco se hacen explícitos los espacios y recursos asociados a la formación práctica.

Asimismo, los documentos analizados no explicitan la relación de la línea de formación práctica con otros cursos del currículo, cuestión que pudiese aportar una visión más integrada del proceso formativo en su conjunto.

Dimensión: Actores del proceso

En los cinco casos analizados se observa la existencia del coordinador de práctica, supervisor de práctica y profesor guía. En un caso, se agrega el actor denominado como “profesor mentor”. A continuación se señala el tipo de funciones que asume cada uno de estos actores:

- *Gestión administrativa:* Las funciones de gestión están asociadas al rol del coordinador de práctica, quien tiene como función principal realizar gestiones de vinculación de la institución con los centros de práctica. Entre otras funciones, debe gestionar protocolos de colaboración, establecer la calendarización del proceso de práctica y, cuando existe un coordinador general, planificar las sesiones periódicas de trabajo con los coordinadores de práctica de carreras.
- *Función pedagógica:*
 - Realizada por el supervisor de práctica, que tiene la responsabilidad de apoyar la inserción del alumno en el Centro de Práctica; orientar la gestión educativa del estudiante; comunicarse con los actores involucrados; orientar el comportamiento y presentación personal del estudiante; mantener sesiones de trabajo permanente con estudiantes y profesores guía; evaluar global y periódicamente la labor realizada por el estudiante; resolver situaciones problema.
 - Realizada por el profesor guía, quien tiene la función de apoyar la inserción del estudiante en el Centro de Práctica; apoyar permanentemente la gestión educativa (planificación, ejecución y evaluación) desarrollada en terreno; orientar el comportamiento y presentación personal del estudiante; comunicación con los actores involucrados; evaluar global y periódicamente la labor realizada por el estudiante.
 - Realizada por el profesor mentor, cuya función principal es el acompañamiento, apoyo, orientación y retroalimentación al estudiante.

Respecto de los estudiantes, como actores centrales en la formación práctica, la documentación analizada da cuenta de las acciones que deben realizar en las distintas actividades curriculares de práctica, definidas por los tipos de práctica que ejecutan:

- *En las prácticas intermedias o progresivas,* los estudiantes regularmente desarrollan actividades de observación y ayudantía que les permiten recoger información sobre la elaboración, implementación

y/o seguimiento de proyectos de mejoramiento educativo; así como además desarrollar planificación de la docencia, materiales y formas de evaluación, en conjunto con el profesor guía, adaptándose a la planificación anual de la especialidad.

- *En las prácticas finales*, los estudiantes desarrollan actividades de docencia, asumiendo la responsabilidad directa del proceso de enseñanza.
- *En el Centro de Práctica*, deben asistir o dirigir reuniones con el personal del centro; reuniones con padres y apoderados; y llevar registro de asistencia y puntualidad.
- *En la universidad*, deben asistir a talleres dirigidos; a reuniones y entrevistas; a sesiones de revisión de planificaciones; y a reuniones con el coordinador de carrera o coordinador de práctica.

Dimensión: Evaluación

Para la evaluación de la práctica se declaran distintos niveles y formas de evaluar. En la mayoría de los casos los reglamentos analizados dedican gran parte del documento a explicitar aspectos de formalidad y cumplimiento de deberes, considerando indicadores tales como: i) asistencia y puntualidad 100% al internado o práctica intensiva; ii) cuidar la presentación personal y la actitud profesional; iii) conocer el reglamento de práctica; iv) asistencia 100% a asesorías individuales; v) presentación formal; vi) planificaciones revisadas previamente; vii) entrega de trabajos e informes en las fechas estipuladas y entregados personalmente.

Algunos reglamentos enfatizan en conductas éticas o actitudes que los estudiantes deben demostrar:

- *Actitud personal y profesional*: trato cordial, informar de alguna irregularidad, buena disposición y colaboración con las demás personas, colaboración e iniciativa, lenguaje apropiado.
- *Autocuidado y cuidado de alumnos*.
- *Mantener una conducta ética* demostrando actitudes y comportamientos adecuados, con respeto y cooperación con los profesores.

En la mayoría de los casos se hace mención a las formas de evaluar y los requisitos de aprobación de las actividades de formación práctica. Estos son: i) la evaluación del alumno se realiza a través de informes periódicos que el estudiante debe presentar; ii) existe una evaluación de los profesores de curso y una evaluación del profesor guía; iii) la evaluación se realiza a través de la observación de clases por profesores supervisores y guías; iv) los estudiantes son evaluados por la presentación de informes de práctica y portafolios; v) existe autoevaluación periódica; vi) para aprobar, el estudiante debe dar cumplimiento a los requisitos procedimentales del manual (normas); y vii) el estudiante reprueba por las siguientes causales: el no cumplimiento de la reglamentación establecida o incurrir en faltas graves a la ética profesional, por presentar rasgos de personalidad incompatibles, por mostrar un desempeño deficiente.

Para la evaluación del nivel de logro de las competencias, solo una institución explicita que la práctica debe vincularse con el perfil académico-profesional definido para cada titulación, señalando que es una oportunidad para el desarrollo de competencias profesionales, al vincular el aprendizaje con elementos profesionales.

Por último, solo en dos casos se observa que existe una determinación previa de secuencias de aprendizaje para la formación práctica. Esto es concretado bajo la siguiente estructura: i) Definición de competencias de egreso, niveles de logro, resultados de aprendizaje y contenidos, niveles progresivos de reflexión; ii) Caracterización de la función docente, determinación de aprendizajes progresivos y rúbricas asociadas a niveles progresivos de reflexión.

Principales hallazgos

En primer lugar, se observa una relativa coherencia entre el Modelo Educativo Institucional y los Modelos de Formación Práctica para la formación inicial docente, estableciéndose en la mayoría de los casos una vinculación entre el enfoque basado en competencias y los enfoques propios de la formación práctica.

En segundo lugar, se destaca el enfoque reflexivo que asumen las distintas instituciones, aunque con mayores o menores niveles de profundización.

En tercer lugar, y desde una mirada global a la documentación analizada y los resultados obtenidos, surgen interrogantes tales como: ¿cómo se articulan estas propuestas con los referentes curriculares nacionales: estándares de egreso, marco para la buena enseñanza?, ¿en qué marco regulador o marco de acción se evidencia el desarrollo de competencias?, ¿cuál es el perfil de los diferentes actores del proceso de formación práctica?, ¿cuál es el tiempo de dedicación?, y el enfoque reflexivo propuesto, ¿se operativiza en los programas y/o *syllabus*?

MIRADA DE LA PRÁCTICA DESDE LOS PROGRAMAS, SYLLABUS Y SU RELACIÓN CON EL PLAN DE ESTUDIO

El estudio de la formación práctica en el proceso de aprender a enseñar involucra atender a un conjunto de factores (Clift & Brady, 2005; Tang, 2003; Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2002), y entre ellos se destacan las oportunidades de aprendizaje que contempla la línea de práctica progresiva del currículo y su conexión con otros componentes curriculares.

En este contexto, un modelo de prácticas externas de las carreras pedagógicas frecuentemente utilizado responde al modelo propuesto por Gimeno y Fernández (1980), que la organizan en tres fases:

- Formación teórico/científica en conexión con una práctica de observación tanto directa como indirecta a través de diversos medios.
- Práctica personal guiada de intervención directa en la enseñanza real ayudada por el profesor supervisor y el profesor de aula.

- Práctica personal independiente con responsabilidad total en la docencia durante periodos prolongados. También supervisado por profesores de la universidad.

Una propuesta similar es presentada por Debesse y Mialaret (1982), quienes propugnan estas tres etapas en las prácticas formativas de los profesores: un periodo de sensibilización, un periodo de aprendizaje de los métodos y de las técnicas pedagógicas y un periodo de toma de responsabilidad. Estos autores pretenden no separar la teoría de la práctica e introducir por medio del mismo al joven educador en las clases, de forma progresiva, hasta llegar a la responsabilidad total.

En el primer periodo los estudiantes asisten varias veces a un centro escolar y observan la organización de los alumnos y profesores. La localización, arquitectura, así como los diversos servicios existentes en el centro, y concurren a reuniones de padres y de profesores. Los alumnos deben documentarse del material didáctico, de las planificaciones y programaciones. Realizan visitas, paseos y excursiones. Al final elaboran una monografía sobre el colegio y el medio ambiente recogiendo fortalezas e inconvenientes del mismo, etc.

En un segundo periodo, el estudiante de práctica tiene que centrarse en el aprendizaje de los métodos y las prácticas pedagógicas.

El último periodo es el de toma de responsabilidad. El alumno se hace cargo durante un periodo de tres semanas a un mes de la clase de un profesor de aula con todas las competencias que implica esta función. La enseñanza práctica se completa con unos seminarios sobre las dificultades que se hayan encontrado.

En este contexto, se realizó un estudio descriptivo cualitativo de los currículos, y en particular de los programas y *syllabus* de los cursos de formación práctica en carreras de educación.

El estudio descriptivo cualitativo consideró un análisis de contenido de los programas de estudio de las prácticas docentes y un análisis cuantitativo en relación con el currículo de cada carrera.

Para la realización del análisis de contenido se seleccionaron las categorías más relevantes de los programas de asignaturas de prácticas:

- objetivos, *syllabus* u otros instrumentos utilizados para indicar los propósitos de las prácticas.
- contenidos.
- aspectos metodológicos, y
- sistema de evaluación

El análisis cuantitativo consideró 17 carreras de pedagogía y 22 programas de asignaturas de formación práctica de las cinco universidades participantes. Para elaborar las matrices de comparación se seleccionaron ocho carreras de enseñanza media y cinco de educación parvularia de las diferentes instituciones. El análisis de los programas de estudio se llevó a cabo considerando siempre los dos bloques de práctica definidos anteriormente.

Las instituciones universitarias que formaron parte del estudio debían enviar los respectivos flujogramas y completar los siguientes datos por cada carrera de pedagogía:

- Duración de la carrera (total de semestres de la carrera).
- Total de horas de la carrera.
- Total de horas de la práctica del primer bloque (práctica inicial + prácticas intermedias y/o progresivas).
- Total de horas de la práctica del segundo bloque (práctica profesional o final).
- Número de créditos totales de la carrera.
- Total de créditos de práctica del primer bloque (práctica inicial + prácticas intermedias y/o progresivas).
- Total de crédito de prácticas del segundo bloque (práctica profesional o final).
- Número de asignaturas de prácticas incluidas en el bloque inicial.
- Semestre en que se ubica la práctica inicial.
- Semestres en que se ubican las prácticas intermedias.
- Semestre en que se ubica la práctica profesional.
- Utilización del programa de asignatura, reglamento, guías u otro documento para orientar la práctica.
- Total de horas presenciales.
- Total de horas no presenciales o indirectas.
- Valor del crédito en horas de la institución.

Con la información recopilada se confeccionaron dos matrices de comparación, una para las carreras de enseñanza media (Tabla 4) y otra para las carreras de educación parvularia (Tabla 5), las cuales se presentan a continuación:

TABLA 4

CARRERAS DE ENSEÑANZA MEDIA

Universidad	I	I	I	II	III	III	III	IV	IV
Nombre de la carrera	Ped. Castellano y Comunicación	Profesor de Inglés	Ped. Ed. Media Mención Mat. y Computación	Ped. Hist. Geogr. y Cs.	Ped. Media en C. Naturales y Biología	Ped. Ed. Diferencial Mención NEET y Disc. Intelec.	Ped. Ed. Media en Inglés	Ped. Ed. Media Religión y Ed. Moral.	
N° de semestres de la carrera	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Total de horas de la carrera	3.808 (solo presencial)	3.808 (solo presencial)	8.316	8.400	8.400	8.008	9.000	7.596	
Total de horas de la práctica primer bloque (inicial + intermedias o progresivas	64	64	930	1.288	1.400	1.120	840	756	
Total de horas de la práctica 2° bloque (profesional o final)	96	96	600	1.652	1.120	1.568	900	522	
Crédito total de la carrera	Sin crédito	Sin crédito	300	300	300	286	300	422 (Créditos antiguos)	
Total de crédito práctica primer bloque (inicial + intermedias y/o progresivas.	Sin crédito	Sin crédito	31	46	50	40	28	60	

Universidad	I	I	II	III	III	III	III	IV	IV
Total de crédito práctica segundo bloque (final o profesional)	Sin crédito	Sin crédito	20	59	40	56	30	29	
Número asignaturas de prácticas incluidas en el primer bloque	1	1	3	6	6	6	4	7	
Semestre en que va ubicada la práctica inicial	9	9	7	3	3	3	6	3	
Semestres en que van ubicadas las prácticas intermedias	No tiene	No tiene	8 y 9	4, 5, 6, 7, 8	3, 4, 5, 6	5 *	7, 8, 9	4, 5, 6, 7, 8, 9	
Semestre en que va ubicada la práctica profesional	10	10	10	9 y 10	9 y 10	9	10	10	
Utiliza programa de asignatura, reglamento, guías u otro documento. Por favor especificar	Programas Reglamentos	Programas Reglamentos	Reglamento de Carrera, Pauta de evaluación, guía, diarios, reglamento general de práctica.	Reglamento y guías de aprendizaje para todas las prácticas	Reglamento de Facultad, programas y guía de aprendizaje.	Programa, Reglamento y Guías	Programa de asignatura, guías u otros documentos	Programa de asignatura, reglamento, modelo de práctica.	
Horas presenciales	Sin crédito	Sin crédito	144	544	704	76	972	1296	
Horas no presenciales o indirectas	Sin crédito	Sin crédito	1332	80	40	116	768	306	
Valor del crédito en horas de la institución	Sin crédito	Sin crédito	30	28	28	28	30	1 hora=1 crédito (amiguo)	

TABLA 5
CARRERAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA

XCVB	I	II	III	IV
Nombre de la carrera	Educación Parvularia	Educación Parvularia	Ed. de Párvulos	Ed. Parvularia
N° de semestres de la carrera	8	8	9	9
Total de horas de la carrera	3.296	7.200	7.200	7.924
Total de horas de la práctica primer bloque (inicial + intermedias o progresivas)	224 (3 sem.)	240 (6 sem.)	780	312 (anuales)
Total de horas de la práctica 2° bloque (Profesional o final)	288 (1 sem.)	600 (2 sem.)	720	240
Crédito total de la carrera	Sin crédito	240	240	283
Total de crédito práctica primer bloque (inicial + Intermedias y/o progresivas.	Sin crédito	48	26	24
Total de crédito práctica segundo bloque (final o profesional)	Sin crédito	40	24	25
Número asignaturas de prácticas incluidas en el primer bloque	3	6	6	6
Semestre en que va ubicada la práctica inicial	4	1	2	3 y 4
Semestres en que van ubicadas las prácticas intermedias	6 y 7	2, 3, 4, 5, 6	3, 4, 5, 6, 7	5, 6, 7, 8
Semestre en que va ubicada la práctica profesional	8	7 y 8	8	9
Utiliza programa de asignatura, reglamento, guías u otro documento. Por favor especificar	Programas y reglamentos	Programas de asignaturas y reglamentos de práctica	Programa de asignatura, reglamento, modelo de práctica	Reglamento de práctica y guía de aprendizaje.
Horas presenciales	Sin crédito	1.152	1.188	552
Horas no presenciales o indirectas	Sin crédito	342	312	F/D*
Valor del crédito en horas de la institución	Sin crédito	30	30	28

* *Faltan datos.*

Análisis de Resultados

El análisis de las tablas 4 y 5 muestran que de los ocho programas de asignaturas de enseñanza media (de cinco instituciones), existen cuatro (50%) que claramente mantienen el modelo de “racionalidad técnica”, vale decir, la fundamentación teórica precede al contacto de la práctica y la aplicación del conocimiento científico. Una situación similar ocurre con las carreras de educación parvularia (dos de cuatro). En consecuencia, existe un proceso de formación curricular que separa los dos aspectos, teoría y práctica (Queluz, 2003). Lo anterior se puede observar en dos carreras de enseñanza media que inician recién sus prácticas docentes en el noveno semestre y las otras en el 6° y 7° semestre, respectivamente. Así presentada la situación, se observa un evidente predominio de la teoría sobre la práctica, donde esta última es vista como continuidad o acompañamiento (Libaneo, 2001). Al no existir continuidad en el proceso de formación práctica surge la siguiente interrogante ¿En qué medida una formación desarticulada que separa la formación teórica de la formación práctica permite la construcción de un perfil de egreso basado en competencias profesionales?

De ocho carreras analizadas, tres de ellas correspondiente a dos de las cinco instituciones que aún no han implementado el Sistema de Créditos Transferibles (SCT) en sus programas de asignaturas, por lo que sus actividades consideran solo la docencia presencial (no fueron incluidas en la comparación). En el caso de educación parvularia, una de cuatro no ha implementado el SCT.

Frente a la interrogante de saber cuántas horas de prácticas docentes consideraban suficientes las instituciones formadoras de docentes para formar las competencias profesionales que requiere el perfil de egreso, los resultados muestran una alta variabilidad, pudiendo fluctuar en el caso de las carreras de enseñanza media entre 1.278 y 2.940 horas. Vale decir, algunas carreras reciben menos del 100% de horas de práctica docente respecto de otras carreras. Es evidente que esta diferencia tiene un impacto en la consolidación de las competencias profesionales. En el caso de las carreras de educación parvularia, la variabilidad es menos al fluctuar entre 7.200 y 7.924 horas. Una carrera no fue considerada por no contemplar SCT.

Frente a la interrogante de saber cuál es el peso relativo que tienen las prácticas docentes respecto al total de horas de la carrera, los resultados muestran que las prácticas docentes (bloque 1 y bloque 2) representan entre el 14% y el 35% del total de horas de la carrera en el caso de enseñanza media. En el caso de educación parvularia oscila entre 6,9% y 36%.

Nuevamente existe una gran diferencia entre las carreras, lo que revela que no existe un planteamiento común en las instituciones respecto de la relación teoría práctica. De lo develado surge la pregunta de si esta falta de consenso es producto de diferencias conceptuales entre las instituciones, y al interior de las mismas, o de una resistencia al cambio de dejar la hegemonía histórica de la formación teórica para transitar a la práctica que requiere una preparación más compleja y coordinada.

Frente a la interrogante de saber cuál es la relación entre la práctica profesional donde el futuro profesional ejerce su labor en forma autónoma (2° bloque) y el total de horas de la carrera, nuevamente la variabilidad parece ser una constante en la respuesta, y es así que en el caso de las carreras de educación media, estas oscilan entre 7% y 19%. En el caso de educación parvularia es de 3% a 16%. De estos resultados surge la interrogante de cuál es el rango de porcentaje adecuado que debe tener la práctica profesional y cómo se armoniza con otros aspectos, tales como la gestión de la práctica, su ubicación en el currículo y la articulación con las demás asignaturas del plan de estudio.

Frente a la pregunta de saber cuántas y cómo secuencian las asignaturas de la práctica docente del primer bloque (práctica inicial + prácticas intermedias), el estudio muestra que existe una gran dispersión, encontrándose carreras de educación media que poseen solo una asignatura y otras que tienen seis asignaturas. En el caso de educación parvularia, una carrera con dos asignaturas y las tres restantes entre cuatro y cinco asignaturas.

Frente a la pregunta de saber en qué niveles del flujograma de la carrera se ubican las prácticas intermedias, se observa una gran dispersión. El estudio muestra carreras de enseñanza media que no poseen prácticas intermedias, carreras que inician las prácticas intermedias en el tercer semestre y carreras que desplazan las prácticas intermedias a partir del séptimo semestre. En el caso de educación parvularia, dos carreras inician sus prácticas intermedias en el segundo y tercer semestre y dos carreras entre el quinto y sexto semestre. Se puede apreciar también que todas las carreras complementan su programa de práctica con otros documentos, tales como reglamentos, guías, seminarios, manuales, etc.

Análisis de contenidos de los programas de estudio de las prácticas docentes

De los objetivos de los programas de estudios

Respecto de los objetivos de los programas de práctica, estos en general tienden a organizarse siguiendo las fases propuestas por Gimeno y Fernández (1980:152) que considera, como ya se mencionara, tres fases: una práctica inicial, una práctica personal guiada y una práctica personal autónoma.

TABLA 6
OBJETIVOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA

Instituciones	Educación Parvularia
A	Competencias /saber-saber hacer-saber ser
B	Competencias/Niveles de dominio
C	Resultados de aprendizaje
D	Competencias/Niveles de dominio
E	Competencias/Subcompetencias/Resultados de aprendizaje

TABLA 7
OBJETIVOS DE ENSEÑANZA MEDIA

Instituciones	Educación Media
A	Competencias/saber-saber hacer-saber ser
B	Competencias genéricas, competencias específicas/niveles de dominio
C	Resultados de aprendizaje
D	Competencias genéricas y específicas/niveles de dominio
E	

En los programas de las cinco instituciones estudiadas (Tablas 6 y 7) se pueden apreciar diferencias en cuanto a la manera de cómo se expresan los resultados de aprendizaje. Algunas instituciones los expresan en términos de competencias, otras en resultados de aprendizaje, algunas en competencias con niveles de dominio y otras sin niveles de dominio. Sin embargo, a pesar de la variabilidad observada en la presentación de los resultados de aprendizaje, los propósitos básicos de las carreras presentan cierta analogía.

De los contenidos

Los contenidos en los programas de estudios analizados están presentados por temas. Las instituciones que cuentan con un mayor número de asignaturas de prácticas progresivas presentan una mayor desagregación, no solo de sus objetivos, sino también de sus contenidos, lo que permite una mejor orientación y focalización más específica a los educadores que prestan el servicio docente.

De los aspectos metodológicos

En general, se aprecian estrategias metodológicas transversales como: talleres, informes, análisis diversos, videos, planificaciones. Algunas instituciones presentan una rica batería de estrategias metodológicas, mientras que en otras la propuesta es más limitada.

De la evaluación

Existe una gran variedad de criterios, indicadores y porcentajes de evaluación, lo que dificulta derivar factores diferenciadores.

Principales hallazgos

El estudio se propuso hacer una reflexión exploratoria sobre algunas interrogantes de la formación inicial de profesores:

- ¿Cómo se integra el aprendizaje teórico con el aprendizaje práctico en la formación del profesor?

- ¿Cuál es el peso relativo de la formación práctica en el currículo respecto de la formación teórica?
- ¿Cómo se inserta la práctica externa en el currículo?

La diversidad de aproximaciones identificadas muestra que la implementación curricular de las prácticas pedagógicas es un tema no resuelto, que demanda no solo una convocatoria transversal de las instituciones formadoras de profesores en un contexto de búsqueda conjunta de calidad para dar respuesta a las necesidades actuales de formación de profesores, sino además un decidido liderazgo de las facultades de educación para introducir los cambios que la educación actual demanda.

La línea de práctica docente en las instituciones analizadas mantiene un predominio de la teoría sobre la práctica, donde esta última es vista como una continuidad o acompañamiento, lo que no es coherente con los actuales enfoques de competencias, donde la construcción del conocimiento se realiza desde una perspectiva holística y no parcelada.

Un porcentaje no menor de las carreras estudiadas tienen escasas actividades de prácticas tempranas en sus currículos, por lo que dichos estudiantes ven restringidas sus posibilidades de conocer y vivenciar realidades y contextos en diferentes grados de complejidad, impidiendo de este modo que los alumnos se aproximen y se familiaricen con problemas de la profesión.

Dos de las carreras analizadas de enseñanza media concentran sus prácticas en los semestres finales, lo que dificulta la experiencia continua en un marco de complejidad creciente. Lo anterior afecta la calidad de las prácticas al no asumir los principios de continuidad, interacción y reflexión.

Los esquemas de formación práctica que subyacen a los programas analizados se corresponden en la gran mayoría de los casos a lo señalado por Debesse y Mialaret (1982) y Gimeno y Fernández (1980), quienes propugnan tres etapas en las prácticas formativas de los profesores: un periodo de sensibilización, un periodo de aprendizaje de los métodos y las técnicas pedagógicas y un periodo de toma de responsabilidad.

Las instituciones en que se consideran las prácticas como un proceso integrado, articulado, continuo, secuencial y de dificultad creciente, tienen prácticas iniciales en los primeros semestres de la carrera, tienen un número considerable de prácticas intermedias y práctica profesional final, estando los programas expresados en competencias con distintos niveles de dominio. En cambio, en otras, se concentran las prácticas en los semestres terminales, con escasas prácticas intermedias y sin secuenciar los niveles de dominio de la competencia.

Un aspecto clave de la estructura de la formación práctica es el tipo y cantidad de dedicación tanto a las prácticas iniciales y progresivas como a las prácticas finales o profesionales.

Finalmente, el estudio muestra que el contexto de la formación práctica en su gran mayoría sigue atada a un modelo tradicional de formación docente sin mayor relación entre la formación inicial y la realidad profesional, lo que afecta negativamente el desarrollo de habilidades pedagógicas, con procesos de práctica que no muestran continuidad y que se presentan inconexos con

relación a las disciplinas debido principalmente a la falta de contacto de los futuros profesores con la realidad en que les corresponderá trabajar. La innovación y las propuestas de cambio en este sentido no parecen surgir de la academia, la cual muestra una gran inercia, sino ser consecuencia de políticas educativas gubernamentales de convenios de desempeño y otros proyectos concursables.

MIRADA DE LA PRÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA Y EXPERIENCIA DE LOS COORDINADORES COMO ACTORES CLAVE

La formación práctica, como se ha señalado anteriormente, cumple un rol fundamental en la formación de profesores, siendo además uno de los elementos revisados en los procesos de rediseño curricular que muchas carreras están llevando adelante. En ese contexto, los académicos o profesionales que cumplen el rol de coordinadores de práctica son actores que cuentan con una mirada completa sobre la formación práctica de los futuros profesores y profesoras, ya que interactúan con todos los actores relevantes del proceso (estudiantes, académicos, y profesores y directivos de los centros de práctica), y conocen el mismo, tanto desde su perspectiva académica como de gestión administrativa. Es por ello que fueron escogidos como informantes clave para complementar el análisis documental realizado en las otras etapas de este estudio. A continuación, se presenta entonces el método y los resultados del trabajo realizado con los coordinadores de práctica.

Instrumento

El instrumento consiste en un cuestionario impreso de autoaplicación que considera primero una sección de consulta de datos demográficos y funciones del cargo de coordinador, y luego 32 preguntas cerradas con una variedad de formatos y escalas, algunas de ellas con la opción “otro” como pregunta abierta en que los participantes debían detallar su respuesta. El foco del instrumento está puesto tanto en aspectos pedagógicos como de gestión de las prácticas dentro de la formación de futuros profesores y profesoras. Se utilizó una versión del instrumento para prácticas finales o internados y otra para prácticas intermedias, lo que implica principalmente cambios en los encabezados de las preguntas y en la presentación e instrucciones del cuestionario⁵.

Los siguientes son los tipos, descripción y frecuencia de preguntas incluidas en el cuestionario:

⁵ El instrumento es una adaptación y ampliación, realizada por los investigadores, a partir del cuestionario sobre prácticas a estudiantes en formación inicial docente elaborado por Carmen Montecinos en el proyecto FONDECYT 1070807 *El impacto de la formación práctica en el aprender a enseñar*, y utilizado con permiso de la autora.

TABLA 8

TIPO, DESCRIPCIÓN Y FRECUENCIA DE PREGUNTAS INCLUIDAS EN EL CUESTIONARIO

Tipo de pregunta	Descripción	Frecuencia
Preguntas de jerarquización	Preguntas en que se consultó a los participantes jerarquizar entre varios aspectos de la práctica seleccionando los tres principales, asignando un 1 al principal, luego un 2 al segundo y un 3 al tercero, respectivamente. Luego, para el análisis de los datos, se generó un puntaje ponderado para determinar los elementos considerados por el conjunto de los participantes como los más relevantes. Para ello, se asignó 4 puntos a la primera opción, 3 a la segunda, 2 a la tercera y 1 punto en los casos en que el participante no seleccionó la alternativa. De este modo, la alternativa con el puntaje más alto corresponde a la con más peso dentro del grupo.	13
Selección de varias alternativas	Preguntas en que se definieron varias alternativas, pudiendo el participante seleccionar una o más de ellas, y eventualmente añadir alguna (“otro”) especificando su respuesta. Buscaban conocer todos los elementos desarrollados o considerados como relevantes según el coordinador en un determinado aspecto de la práctica.	6
Selección de una alternativa	Preguntas en que se definieron varias alternativas, pudiendo el participante seleccionar solo una de ellas, y eventualmente añadir alguna (“otro”) especificando su respuesta. Buscaban conocer el principal elemento desarrollado o considerado como más relevante según el coordinador en un determinado aspecto de la práctica.	13

Luego de su adaptación el instrumento fue validado por el equipo de investigadores provenientes de las cinco universidades, y posteriormente pilotado con tres coordinadores de práctica, generándose luego de su retroalimentación ajustes y una reducción importante en la cantidad de preguntas de la versión inicial, dada su complejidad y extensión.

Las 32 preguntas finales del cuestionario se dividieron en tres secciones:

- I. Caracterización general de la práctica, con 10 preguntas destinadas a indagar sobre las formas generales de organización de la práctica incluyendo: tipos de centros de práctica y formas de asignación, actividades en que el estudiante debe participar, tiempo de dedicación a la práctica, modalidad de acompañamiento, frecuencia de las sesiones y visitas, tipos de temas abordados y actividades realizadas.
- II. Reflexión e interacciones con el profesor del Centro de Práctica, con cuatro preguntas destinadas a indagar sobre la reflexión, dada la importancia que

se asigna a esta en los procesos de práctica, y sobre las características y participación de los profesores de los centros de práctica y los temas abordados y que se deberían abordar entre ellos y los estudiantes en práctica.

- III. Gestión y organización de las prácticas, una cuarta sección y final con 18 preguntas destinadas a profundizar en diversos aspectos de la forma en que se organizan las prácticas, incluyendo: uso de herramientas tecnológicas, formas de obtención y formalización de los centros de práctica, reuniones que desarrolla el coordinador con los diversos actores y su frecuencia y propósito, costos asociados a las prácticas, cantidad de estudiantes que supervisa cada profesor a cargo, compromiso de los centros de práctica, y principales aspectos obstaculizadores y facilitadores para su desarrollo.

Dada la diversidad de conceptos utilizados en las distintas universidades y carreras de pedagogía para referirse a los distintos componentes de las prácticas, el equipo de investigadores consensuó la siguiente terminología, la que fue utilizada en forma consistente en los cuestionarios, presentada a los participantes al inicio de los mismos, y utilizada en el análisis de los resultados.

- Centro de práctica para referirse a los establecimientos educacionales en que se realiza la práctica, independientemente de su nivel o dependencia.
- Actividades curriculares de práctica para referirse a las diversas actividades formales que se realizan en una carrera de pedagogía y que pueden estar asociadas a la práctica, tales como asignaturas, cursos, talleres, seminarios, etc.
- Práctica final para referirse a la experiencia de cierre de la carrera conocida como internado o práctica profesional en que el estudiante ejerce la docencia con el mayor nivel de autonomía dentro de su etapa de formación.
- Práctica intermedia para referirse a las experiencias formales que son parte del currículo, y en que el estudiante asiste a un Centro de Práctica, teniendo posibilidades de vincularse a la docencia con niveles crecientes de autonomía, pero aún sin un ejercicio profesional completo, como ocurre en las prácticas profesionales finales o internados. Esto excluye prácticas tempranas que son solo de observación sin ningún tipo de desempeño.
- Profesor a cargo de la práctica para referirse al supervisor o profesor de la universidad que acompaña a los estudiantes en sus procesos de práctica.
- Profesor del Centro de Práctica para referirse al profesor (docente de aula, docente directivo, orientador, etc.) del Centro de Práctica que está asignado para trabajar con el estudiante.

Participantes

Los participantes fueron 30 encargados o coordinadores de práctica de las cinco universidades participantes, las que corresponden a diversas zonas de Chile, desde Arica hasta Osorno, cubriendo cinco regiones distintas, y tanto universidades estatales como privadas, pero todas ellas instituciones acreditadas y tradicionales, que reciben financiamiento público.

Como criterios de inclusión se consideró el que fuesen los responsables de coordinar u organizar las prácticas de la carrera, correspondiendo esto o no formalmente a un cargo de “coordinador de prácticas”.

Se trató de una muestra intencionada de modo que cubriera una variedad de carreras de pedagogía, según se observa en la Tabla 9, y que incluyó tanto pedagogías de la infancia como pedagogías medias, alcanzando un total de 10 tipos de carreras distintas.

TABLA 9

FRECUENCIA DE CARRERAS, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS RESPONDIDOS

Carrera	Frecuencia	Cuestionarios Prácticas finales respondidas	Cuestionarios Prácticas intermedias respondidas
Pedagogía en Educación Física	2	3	2
Pedagogía en Inglés	3	3	2
Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología	2	2	2
Pedagogía en Historia	1	1	1
Pedagogía Básica	4	4	4
Educación Diferencial	2	2	2
Pedagogía en Religión	1	1	1
Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación	3	3	3
Educación Parvularia	5	6	6
Pedagogía en Matemáticas	2	1	2
TOTAL	25	26	25

En la mayoría de los casos la misma persona, por su rol, respondió el instrumento de internado o práctica final y el de prácticas intermedias. Sin embargo, en tres carreras, por su organización, una persona respondió el instrumento de prácticas finales y otra el de prácticas intermedias, y en dos carreras dos personas respondieron el mismo instrumento debido a que ambas cumplían con el mismo rol, de modo que finalmente hubo 26 respuestas al cuestionario de prácticas finales y 25 para el de prácticas intermedias, completando un total de 51 cuestionarios.

La muestra corresponde a 25 carreras de pedagogías distintas de un total de 179 que ofrecieron las universidades del CRUCH el año académico 2014, lo que corresponde a un 14% del total.

Procedimiento

Se generó un protocolo común de aplicación, y en cada una de las cinco universidades participantes uno de los investigadores hizo entrega personal del instrumento, explicándolo, respondiendo posibles consultas y solicitando el respectivo consentimiento informado.

Se explicó que no existían respuestas correctas ni incorrectas, que el sistema de práctica de la carrera no estaba siendo evaluado, y que las respuestas serían tratadas en forma anónima y confidencial.

Una vez completados los instrumentos, se recogieron y fueron tabulados en forma centralizada para su posterior análisis.

Resultados y análisis

Dada la extensión del instrumento, y el hecho de que este se aplicó en dos formas, a continuación se presentan resultados relevantes del cuestionario de prácticas finales, y posteriormente se realizan comparaciones en aquellas áreas en que existen diferencias importantes entre los resultados de los cuestionarios de prácticas intermedias y finales.

Caracterización de los coordinadores de práctica

La siguiente es una caracterización general de los coordinadores de práctica participantes en el estudio a partir de los datos reportados por ellos mismos al inicio del cuestionario. Del total, el 76,7% corresponde a mujeres (23) y los siete restantes a hombres. De ellos, 21 respondieron ambos instrumentos, de lo que se puede deducir que les corresponde coordinar tanto las prácticas intermedias como las finales, y los nueve restantes respondieron solo uno de ellos, cinco solo el de prácticas finales, y cuatro solo el de prácticas intermedias.

Se solicitó a los participantes que reportaran su cargo, entregándose los señalados en la Tabla 10. Como se observa, solo un tercio de ellos reporta como cargo formal el de “Coordinador de práctica”. Los restantes, corresponden en parte importante al jefe de carrera que debe asumir ambos roles, y a personas con otros cargos, en especial de académico, que asumen el rol de coordinar las prácticas sin que este implique un cargo formalizado.

TABLA 10

CARGO QUE REPORTAN LOS PARTICIPANTES, FRECUENCIA Y PORCENTAJE.

Cargo	Nº	%
Coordinador de práctica	10	33
Jefe de carrera	9	30
Académica/o	5	17
Docente	4	13

Cargo	Nº	%
Jefe de departamento	1	3
Supervisor de práctica	1	3
TOTAL	30	100

En relación al tiempo en el cargo, los participantes llevan en promedio 4,16 años en este (Desviación Standard DS 3,44), con un máximo de 14 años y un mínimo de un año (tabla 11). Ello por una parte evidencia un importante grado de dispersión, pero por otra muestra un tiempo considerable de permanencia en el cargo en la mayoría de los participantes (18 coordinadores con tres o más años), lo que implica experiencia y conocimiento al momento de emitir sus respuestas.

TABLA 11

TIEMPO EN EL CARGO REPORTADO POR LOS PARTICIPANTES

Intervalos en años	Nº	%
1 a 2	11	37,9
3 a 4	10	34,5
5 a 9	5	17,2
10 o más	3	10,3
TOTAL	29*	100

**Uno de los participantes no completó el dato*

Se solicitó también a los participantes que reportaran en forma abierta las principales funciones que les corresponde realizar en relación a las prácticas. Dada la naturaleza abierta de la pregunta, las respuestas presentaron una amplia variedad identificándose sobre 50 funciones distintas. Luego de realizar un análisis de contenido, las funciones reportadas se agruparon en tres grandes categorías:

- Funciones en relación con los estudiantes en práctica:

Parte importante de los coordinadores (11) reportan que una de sus funciones incluye la supervisión de estudiantes en el Centro de Práctica. Del mismo modo, cuatro mencionan que deben realizar reuniones periódicas con alumnos practicantes, las que podrían corresponder a procesos de supervisión. Cuatro coordinadores también reportan funciones que tienen que ver con evaluación de productos generados por los estudiantes, incluyendo corregir proyectos de práctica y evaluar informes de práctica junto con el supervisor. En la misma línea, ocho coordinadores reportan que entre sus funciones está el realizar talleres y clases en la universidad para los estudiantes en práctica.

Otra función relevante mencionada por parte importante de los coordinadores (13) en relación a los estudiantes, corresponde a los aspectos vinculados a la selección o autorización de aquellos que cumplen las condiciones para realizar prácticas, y su posterior asignación y distribución a los distintos centros. Del mismo modo, varios coordinadores señalan que parte de sus funciones incluye presentar a los estudiantes en centros de práctica, contribuir a su proceso de inducción y difundir entre estos los reglamentos de práctica y otros temas administrativos relacionados, alcanzando también en algunos casos a tener que “velar por asistencia de los estudiantes a los centros” y “hacer seguimiento de estudiantes vía telefónica si es necesario”.

- Funciones en relación con los centros de práctica:

La gran mayoría de los coordinadores señalan, entre sus funciones la relación con los centros de práctica, incluyendo 14, que lo describen como contacto y coordinación con los centros, y cuatro que señalan que deben conseguir y seleccionar los centros de práctica. A ellos se suma lo anteriormente señalado en relación a presentar a los estudiantes en el centro.

- Funciones en relación a los docentes vinculados al proceso de práctica:

La gran mayoría de los coordinadores (16) señalan entre sus funciones aquellas relacionadas con académicos y docentes del sistema que participen del proceso de práctica. Estas incluyen coordinación y reuniones de trabajo con docentes de cursos de práctica, con supervisores y profesores guía. Algunos ponen el énfasis en la coordinación académica de los cursos de práctica e incluyen la función de seleccionar a los profesores supervisores o profesores de los cursos de práctica.

Finalmente, en un ámbito más amplio, 12 señalan también como función la coordinación y monitoreo general del área de práctica, lo que incluye para dos de ellos establecer lineamientos generales de práctica y participar del diseño de la renovación curricular de la formación práctica.

Prácticas finales

Organización general de las prácticas

Se consultó a los participantes sobre los tipos de establecimientos en que se llevan a cabo las prácticas finales. Al respecto, la gran mayoría de los coordinadores declara que estas pueden tener lugar en colegios municipales (23) o particulares subvencionados (24), habiendo 13 instituciones que señalan que además pueden realizarse en colegios particulares pagados. En la opción “otros”, cinco carreras, todas correspondientes a educación parvularia, señalan como opción jardines infantiles de diversa dependencia (JUNJI, Integra) o programas como Chile Crece Contigo.

En relación a la zona, 22 declaran que sus principales centros de práctica son en zonas urbanas, y tres que son tanto en zonas urbanas como rurales (uno no respondió). Las tres carreras que declaran prácticas en sectores rurales corresponden a instituciones localizadas en regiones con alta ruralidad en la zona sur del país, y a carreras de la infancia, lo que es consistente con el hecho de que la gran mayoría de los establecimientos rurales en Chile corresponde a escuelas básicas.

Se consultó también a los participantes sobre las formas en que se asigna su Centro de Práctica a un estudiante, pudiendo escoger más de una opción. Como se observa en la Tabla 12, en la gran mayoría de los casos (85%) la universidad le asigna un determinado Centro de Práctica final a cada estudiante. Sin embargo, hay casos en que este puede escoger dentro de opciones, y en cuatro carreras es el estudiante el que debe conseguir el centro, lo que implica una baja supervisión de la misma sobre el centro y probablemente la ausencia de una relación estable con el mismo. Cinco coordinadores reportan, además, otras formas de asignación que incluyen la posibilidad de que el estudiante busque el centro, el que una institución le solicite a la universidad un estudiante en práctica, o el que se asigne el centro según la comuna de residencia del estudiante.

TABLA 12
FORMAS DE ASIGNACIÓN DE LOS CENTROS DE PRÁCTICAS FINALES
A LOS ESTUDIANTES

Forma	% y frecuencia
El estudiante debe conseguir el Centro de Práctica	15 (4)
El estudiante debe escoger un Centro de Práctica dentro de varios ofrecidos por la universidad	27 (7)
La universidad le asigna un Centro de Práctica al estudiante	85 (22)
Otra modalidad	19 (5)

Como se observa en la Tabla 13, las primeras prioridades asignadas por los coordinadores a las formas más comunes en que la carrera consigue centros para las prácticas finales de sus estudiantes, muestran que la alternativa más relevada son los convenios generales establecidos previamente por la universidad o la facultad, que fue seleccionada entre las tres primeras prioridades por 25 de los 26 participantes, incluyendo 17 en la primera opción. El segundo lugar lo ocupa *Por vínculos de los académicos*, con 17 participantes que lo escogen entre las tres prioridades, siendo para seis de ellos la primera opción. El tercer lugar tiene un puntaje ponderado inferior al 50% del puntaje posible, y ninguna primera opción.

TABLA 13

FORMAS MÁS COMUNES EN QUE LA CARRERA CONSIGUE CENTROS PARA LAS PRÁCTICAS FINALES DE SUS ESTUDIANTES Y PUNTAJE PONDERADO (MÁXIMO POSIBLE 104 Y MÍNIMO 26)

Formas de reclutamiento de centros de práctica	Puntaje ponderado
A partir de convenios generales establecidos previamente por la universidad o la facultad	88
Por vínculos de los académicos	63
Por peticiones directas del establecimiento (Centro de Práctica) a la universidad	47
Por vínculos con ex alumnos de la carrera	41
Otro (especifique): gestiones de la coordinación de prácticas, instituciones con reconocidas buenas prácticas docentes.	36
Por vínculos del estudiante en práctica	35

Con relación al nivel y a la frecuencia de formalización existente con los centros utilizados en las prácticas finales de las carreras, un 57,7% manifiesta que éste se logra a través de un convenio formal firmado con la universidad. Un 26,9% expresa que se realiza a través de convenio firmado con la facultad, y un 7,7% señala que es a través de un convenio firmado con la carrera, escuela o departamento. Por otra parte, un 23,1% que es solo por medio de un compromiso escrito con el Centro de Práctica (carta u otro documento), pero sin formalización institucional. Más aún, un 15,4% expresa que se formaliza solo por medio de un compromiso de palabra con el Centro de Práctica.

En cuanto a la cantidad de estudiantes en práctica asignados por aula, el 96% reporta que son asignados en forma individual, siendo la modalidad de trabajo también predominantemente individual (81%), pero existiendo un 19% en que la práctica implica trabajo en pares o equipos con otros estudiantes en práctica.

En relación a la modalidad de acompañamiento de los profesores de la universidad, se observa total consenso entre los consultados, puesto que el 100% señala que la más utilizada es la guiada desde la universidad y supervisada en el Centro de Práctica. La modalidad opera de la siguiente forma, los profesores de la universidad concurren al Centro de Práctica, contemplando además espacios para clases, talleres o reuniones en la universidad.

Sobre la cantidad de estudiantes que acompaña un profesor de la universidad en los procesos de prácticas finales, todos asisten al menos a tres estudiantes, con un 30,8% apoyando entre cinco y ocho estudiantes, un 42,3% entre seis y ocho estudiantes, y un 26,9% a nueve o más estudiantes.

Respecto de la frecuencia de reuniones, en el 80% de los casos estas ocurren una vez por semana, en el 11,5% una vez cada 15 días, y las restantes entre una vez por mes y tres veces al semestre.

En relación a la frecuencia de visitas del profesor de la universidad al Centro de Práctica, se observa que el 42,3% lo realiza de una a tres veces al semestre. Por su parte, el 30,8% lo hace una vez por mes, mientras que el 15,4% de los consultados lo efectúa una vez por semana y en el 7,7% de las instituciones cada quince días.

En cuanto a los espacios del centro donde se desarrollaran los trabajos, en la mayoría de los casos (77%) se realizan tanto tareas dentro del aula como fuera de ella (en UTP, con apoderados, con especialistas). En un 19% solo hay trabajo en el aula y en un caso solo trabajo fuera del aula.

Actividades y temas prioritarios y dedicación de tiempo en la práctica final

Se consultó también por las actividades que los estudiantes deben realizar en sus prácticas finales, se utilizó una pregunta de jerarquización, y se preguntó a los participantes sobre las tres actividades definidas por la carrera como aquellas a las que el estudiante debería dedicar mayor cantidad de tiempo durante su permanencia en el Centro de Práctica. Se les solicitó escoger las tres primeras de entre ocho opciones, y se generó un puntaje ponderado según se describe en la metodología, para determinar las actividades consideradas como las más relevantes por los participantes. De este modo, la actividad con el puntaje más alto corresponde a la más valorada, siendo aquella a la que los estudiantes en práctica deberían dedicar más tiempo, y así sucesivamente.

Como se observa en la Tabla 14, las tres primeras prioridades asignadas por los coordinadores corresponden a hacer clases, planificar y preparar materiales para la enseñanza, e investigar sobre lo que ocurre en el aula, siendo la primera de estas por lejos la más relevada, con 21 de los 26 coordinadores, declarándola como primera prioridad. Esto contrasta con el caso de la investigación, dado que a pesar de aparecer como tercera prioridad, 17 de los coordinadores no la seleccionan dentro de las tres primeras opciones.

Del mismo modo, llama la atención, además, que ocho coordinadores ponen dentro de sus primeras tres opciones el observar y recoger información en el aula o fuera de ella, teniendo para dos de ellos la primera prioridad, a pesar de corresponder a la práctica final.

TABLA 14

ACTIVIDADES QUE LOS ESTUDIANTES DEBEN DEDICAR MÁS TIEMPO EN SUS PRÁCTICAS FINALES Y PUNTAJE PONDERADO (MÁXIMO POSIBLE 104 Y MÍNIMO 26)

Actividades	Puntaje ponderado
1. Hacer clases al grupo curso.	93
2. Preparar materiales para la enseñanza (planificaciones, guías de aprendizaje).	63
3. Investigar sistemáticamente en el aula acerca de los alumnos y/o el proceso de enseñanza aprendizaje	41

Actividades	Puntaje ponderado
4. Observar y recoger información en el aula.	35
5. Colaborar con el profesor en tareas del aula.	31
6. Observar y recoger información del contexto escolar y del funcionamiento de la institución escolar, principalmente fuera del aula.	30
7. Colaborar en tareas de la institución, fuera del aula.	28
8. Interactuar informalmente con grupos de estudiantes dentro o fuera del aula mientras ellos realizan actividades de aprendizaje	28

En cuanto a la dedicación de tiempo que en promedio contempla el trabajo en las prácticas finales, como se evidencia en la siguiente tabla, en relación a la cantidad de días a la semana y semanas al semestre, se observa baja dispersión con un promedio de 4,0 días (DS 0,89) y 14,9 semanas (DS 2,93), respectivamente. Sin embargo, llama la atención la alta dispersión existente en relación al tiempo que el estudiante debe permanecer efectivamente en el centro, con un rango que va desde 35 hasta solo 4,5 horas pedagógicas a la semana, Y lo mismo ocurre en relación a la cantidad de horas de clases semanales que debe realizar, donde si bien existe un promedio de 10,6 horas semanales (DS 6,81), el rango va desde 24 hasta solo uno, lo que expresado en hora totales de docencia en un semestre de práctica final da un rango que va desde 400 a 17 horas. Lo anterior es una evidencia de aproximaciones diversas en relación a un mayor o menor foco, puesto en el desempeño docente de los futuros profesores, y en cuanto a la importancia de su permanencia en el centro durante la práctica final. Sin embargo, es importante aclarar que dos de las carreras que declaran un bajo número de horas de clases a realizar, con seis y una hora, respectivamente, corresponden a educación diferencial, donde la docencia directa es menos preponderante.

TABLA 15

DEDICACIÓN DE TIEMPO DE LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS FINALES EN DÍAS, HORAS Y SEMANAS

Dedicación de tiempo	PROMEDIO	DS	MÁX.	MÍN.
Cantidad de días a la semana que el estudiante debe asistir al Centro.	4,0	0,89	5	3
Cantidad de horas pedagógicas totales que el estudiante debe permanecer en el Centro cada semana	17,7	8,13	35	4,5
Cantidad de semanas al semestre que el estudiante debe asistir al Centro	14,9	2,93	20	10
Cantidad total de horas pedagógicas de clases a la semana que el estudiante tiene que realizar durante su práctica.	10,6	6,81	24	1

Dedicación de tiempo	PROMEDIO	DS	MÁX.	MÍN.
Cantidad de horas totales de clases al semestre que debería realizar (obtenido como factor semanas al semestre y horas de clases a la semana).	162,4	108,62	400	17

Respecto de las actividades realizadas en las sesiones en la universidad, se utilizó también una pregunta de jerarquización y se consultó a los coordinadores sobre las tres actividades definidas por la carrera como aquellas a las que se debería dedicar mayor cantidad de tiempo. Se les solicitó escoger las tres primeras de entre diez opciones, y se generó un puntaje ponderado, según se describe en la metodología, para determinar las actividades consideradas como las más relevantes por los participantes. De este modo, la actividad con el puntaje más alto corresponde a la más valorada, siendo aquella a la que se debería dedicar más tiempo, y así sucesivamente. Entre estas, como se observa en la Tabla 16, se destacan aquellas actividades que relevan el diálogo y la reflexión sobre la experiencia práctica. Así, en primera prioridad aparecen actividades en las cuales los practicantes, junto al profesor de la universidad, reflexionan y entregan retroalimentación acerca de su desempeño. En segundo lugar, se consideran aquellas en las cuales el profesor de la universidad guía talleres para el desarrollo de habilidades para reflexionar. Y la tercera prioridad la asignan a aquellas actividades en que los practicantes, junto al profesor de la universidad, conversan grupalmente acerca de sus experiencias en el centro.

TABLA 16

TRES ACTIVIDADES A LAS QUE DEBERÍA DEDICAR MÁS TIEMPO EN SESIONES EN LA UNIVERSIDAD Y PUNTAJE PONDERADO
(MÁXIMO POSIBLE 104 Y MÍNIMO 26)

Actividades	Puntaje ponderado
1. El profesor de la universidad presenta referentes teóricos, didácticos o metodológicos asociados a las tareas que se desarrollan en la práctica.	62
2. Los practicantes, en grupo o individualmente, presentan referentes teóricos y/o didácticos asociados a las tareas que desarrollan en su práctica.	53
3. El profesor de la universidad explica o demuestra técnicas de recogida, procesamiento y análisis de información requeridas en las tareas que se desarrollan en la práctica.	45
4. Los practicantes, junto al profesor de la universidad, conversan grupalmente acerca de sus experiencias en el Centro.	40
5. Los practicantes, junto al profesor de la universidad, reflexionan y entregan retroalimentación acerca de su desempeño en las tareas que se desarrollan en la práctica.	37

Actividades	Puntaje ponderado
6. El profesor de la universidad guía talleres para la adquisición y desarrollo de habilidades para reflexionar.	36
7. El profesor de la universidad y los practicantes guían una discusión utilizando la teoría para analizar sus experiencias en la práctica.	34
8. Los practicantes tienen sesiones de trabajo individuales con el profesor de la universidad para reflexionar y recibir retroalimentación en torno a lo realizado en la actividad de práctica.	34
9. Los practicantes tienen sesiones de trabajo individuales con el profesor de la universidad para recibir orientaciones respecto de cómo realizar los trabajos o enfrentar dificultades que se han presentado.	31
10. El profesor de la universidad expone sobre temas que no tienen relación con las tareas que se desarrollan en la práctica.	26

Sin embargo, resulta interesante que las actividades en las cuales se teoriza la actividad práctica a través de diversas acciones, son aquellas que presentan menor relevancia o prioridad. Tal es el caso de aquellas en las cuales el profesor de la universidad expone referentes teóricos, didácticos o metodológicos asociados a las tareas que se desarrollan en la práctica; los practicantes tienen sesiones de trabajo individuales con el profesor de la universidad para recibir orientaciones respecto de cómo realizar los trabajos o enfrentar dificultades que se han presentado y cuando el profesor de la universidad y los practicantes guían una discusión utilizando la teoría para analizar sus experiencias en la práctica.

Sobre el punto se puede observar, como se ha señalado al inicio del capítulo, que en esta etapa de cambios en la formación docente, coexisten dos enfoques de práctica: uno que la visualiza como proceso separado de la teoría, y otro, que la asume en una relación dialógica, que entiende que desde la práctica también se puede teorizar. Esto puede en parte explicar que, a diferencia de en otras preguntas, junto con las tendencias señaladas, se observa un grado importante de dispersión en las respuestas.

Junto con consultar sobre el tipo de actividades, y siguiendo el mismo método descrito, se consultó también a los coordinadores por los temas que deben ser abordados en forma prioritaria en las sesiones en la universidad, debiendo escoger las tres principales entre quince opciones. Al respecto, como se observa en la Tabla 17, se obtienen los siguientes resultados. La primera prioridad se asigna al tema de retroalimentación y evaluación sobre su desempeño en las actividades realizadas con mayor frecuencia en el Centro de Práctica. En segundo lugar, las orientaciones sobre el cómo abordar la planificación e implementación de su enseñanza o preparación de materiales. Y el tercer lugar de prioridad lo otorgan los coordinadores a la reflexión acerca de sus experiencias en el Centro de Práctica.

TABLA 17

TRES TEMAS A LOS QUE DEBERÍA DEDICAR MÁS TIEMPO EN SESIONES EN LA UNIVERSIDAD Y PUNTAJE PONDERADO (MÁXIMO POSIBLE 104 Y MÍNIMO 26)

Actividades	Puntaje ponderado
1. Retroalimentación y evaluación sobre su desempeño en las actividades realizadas con mayor frecuencia en el Centro de Práctica.	64
2. Orientaciones sobre el cómo abordar la planificación e implementación de su enseñanza y/o preparación de materiales.	60
3. Reflexión acerca de sus experiencias en el Centro de Práctica.	42
4. Clarificación de las tareas que debe cumplir en la práctica.	40
5. Retroalimentación y evaluación de los productos escritos que elaboró (bitácoras, informes, planificaciones, etc.).	39
6. Orientaciones sobre el cómo abordar mejor el trabajo con los alumnos.	35
7. Clarificación de los criterios de evaluación de la práctica.	30
8. Orientaciones sobre el cómo abordar el comportamiento de sus alumnos.	30
9. Clarificación de los aspectos reglamentarios/administrativos de la práctica.	28
10. Orientaciones sobre el cómo abordar las actividades de observación, recoger información y/o investigación.	28
11. Las dificultades y/o facilidades que presenta el profesor de aula para la realización de las tareas.	28
12. Discusión de referentes teóricos para analizar sus experiencias en la práctica.	26
13. Las dificultades y/o facilidades que presenta el Centro de Práctica para la realización de las tareas.	26
14. Su vocación y comprensión de la profesión docente.	26
15. Temas no relacionados a sus experiencias en el Centro educativo o el desarrollo de las tareas de la práctica.	26

Al igual que en la pregunta anterior, junto con las tendencias señaladas, se observa al mismo tiempo un grado importante de dispersión en las respuestas, teniendo las primeras prioridades una ponderación relativamente baja. Sin embargo, sí hay claridad en aquellas opciones que no son seleccionadas con ninguna de las tres prioridades por ninguno de los coordinadores, obteniendo por lo tanto la ponderación mínima. En ese sentido, es interesante relevar el hecho de que el último lugar de prioridad respecto a temas a tratar en las sesiones sea el tema de la vocación y comprensión de la profesión docente. Al observar todos los resultados a esta pregunta, se puede decir que los estudiantes a este nivel, por haber desarrollado la mayor parte de su itinerario formativo y prácticas tempranas, han tenido oportunidad de cuestionar su vocación y se sienten

más seguras respecto de su opción profesional. Sin embargo, resulta interesante considerar que la comprensión de la profesión docente obtenga este lugar especialmente porque desde una concepción extendida de ella, los estudiantes en formación docente continuarán construyendo nuevas concepciones desde los diferentes roles que asuman.

Dentro de las consultas por las actividades y temas prioritarios que deben tener lugar durante la práctica final, se consultó también a los coordinadores por los temas que aborda el estudiante con el profesor del Centro de Práctica, para lo que se utilizó una pregunta de jerarquización similar a las anteriores con 17 alternativas (Tabla 18). Al respecto, se solicitó a los coordinadores indicar los tres temas que de hecho son abordados con mayor frecuencia, siendo los siguientes los tres más abordados: en primer lugar las orientaciones sobre cómo abordar mejor el trabajo con los alumnos. El segundo tema corresponde a orientaciones sobre el cómo abordar la planificación e implementación de la enseñanza. El tercer tema, según los coordinadores, se focaliza en las características de los alumnos del curso. Sobre lo anterior, se observa que los focos fundamentales de la interacción son el aula y sus concomitantes, particularmente el referido a aspectos prácticos del cómo enseñar y al manejo de aula.

TABLA 18

TRES TEMAS QUE, DE ACUERDO A LOS COORDINADORES DE PRÁCTICA, SE ABORDAN CON MAYOR FRECUENCIA EN CONVERSACIONES DE LOS ESTUDIANTES CON EL PROFESOR DEL CENTRO DE PRÁCTICA Y PUNTAJE PONDERADO (MÁXIMO POSIBLE 104 Y MÍNIMO 26)

Actividades	Puntaje ponderado
1. Orientaciones sobre el cómo abordar mejor el trabajo con los alumnos.	64
2. Orientaciones sobre el cómo abordar la planificación e implementación de la enseñanza.	56
3. Las características de los alumnos del curso.	48
4. Orientaciones sobre el cómo mejorar comportamiento de sus alumnos.	38
5. Las dificultades y/o facilidades que presenta el Centro de Práctica para la realización de las tareas que requiere la práctica.	35
6. La vocación y comprensión del estudiante sobre la profesión docente.	34
7. Los problemas que enfrenta un profesor y que hacen muy difícil el ejercicio profesional.	34
8. Orientaciones para la realización de las actividades de observación y/o investigación.	32
9. Negociación de los espacios y apoyos necesarios para realizar las tareas que demanda la práctica.	32
10. Retroalimentación de los productos escritos que el estudiante elabora (planificaciones, bitácoras, informes, etc.)	31

Actividades	Puntaje ponderado
11. Temas no relacionados a las experiencias o tareas del estudiante en el Centro de Práctica.	30
12. Actividades y criterios de evaluación de la práctica.	29
13. Apoyo a las reflexiones del estudiante acerca de sus experiencias en el Centro.	29
14. Aspectos administrativos o contextuales del Centro de Práctica.	27
15. Aspectos reglamentarios de la práctica.	26
16. Discusión de referentes teóricos para analizar las experiencias del estudiante en práctica en el Centro educativo.	26
17. Trayectoria y experiencias del docente.	26

Llama la atención que el tema menos abordado sea el relacionado con la trayectoria y experiencias del profesor, considerando que Chile hoy se encuentra implementando un programa que integra un conjunto de acciones asociadas a mentorías que puede realizar un profesor experto a un principiante que inicia su camino como educador, aportando desde su trayectoria y experiencia a la construcción del rol docente, y la experiencia del profesor de aula es un elemento clave en ese proceso de inducción.

De modo de comparar lo que los coordinadores observan con lo que ellos consideran debería ocurrir, se consultó también por los temas que, de acuerdo a ellos, deberían primar en las conversaciones de los estudiantes con el profesor del Centro de Práctica, utilizando los mismos 17 reactivos y tipo de ítem que en el pregunta anterior. Al respecto, como se observa en la Tabla 19, existe un grado importante de concordancia con los resultados de la pregunta previa, puesto que en los primeros dos lugares se ubican las orientaciones sobre el cómo abordar la planificación e implementación de la enseñanza y las orientaciones sobre el cómo abordar mejor el trabajo con los alumnos, aunque en el orden inverso. Se comparte, además, la menor prioridad a temas como la trayectoria y experiencias del docente.

Sin embargo, aparece como tercera prioridad el apoyo a las reflexiones del estudiante acerca de sus experiencias en el centro que en la pregunta anterior se ubicaba en el lugar 13, con solo dos coordinadores, señalando que es un tema que se aborda en forma frecuente, comparado con 10 en esta pregunta, incluyendo dos que lo señalan como el tema más relevante. Es decir, en parte importante de los coordinadores existe una alta valoración de la reflexión como un aspecto central del proceso de práctica, lo que es consistente con la literatura ya revisada, pero estos no observan que ella ocupe un lugar importante en el trabajo del estudiante con el profesor del Centro de Práctica.

TABLA 19

TRES TEMAS QUE, DE ACUERDO A LOS COORDINADORES DE PRÁCTICA, SON LOS MÁS SIGNIFICATIVOS E IMPORTANTES PARA ABORDAR EN CONVERSACIONES DE LOS ESTUDIANTES CON EL PROFESOR DEL CENTRO DE PRÁCTICA Y PUNTAJE PONDERADO (MÁXIMO POSIBLE 104 Y MÍNIMO 26).

Actividades	Puntaje ponderado
1. Orientaciones sobre el cómo abordar la planificación e implementación de la enseñanza.	70
2. Orientaciones sobre el cómo abordar mejor el trabajo con los alumnos.	64
3. Apoyo a las reflexiones del estudiante acerca de sus experiencias en el Centro.	43
4. Discusión de referentes teóricos para analizar las experiencias del estudiante en práctica en el Centro Educativo.	36
5. Retroalimentación de los productos escritos que el estudiante elabora (planificaciones, bitácoras, informes, etc.).	36
6. Las características de los alumnos del curso.	32
7. Los problemas que enfrenta un profesor y que hacen muy difícil el ejercicio profesional.	32
8. Orientaciones sobre el cómo mejorar comportamiento de sus alumnos.	29
9. Orientaciones para la realización de las actividades de observación y/o investigación.	29
10. Las dificultades y/o facilidades que presenta el Centro de Práctica para la realización de las tareas que requiere la práctica.	29
11. Negociación de los espacios y apoyos necesarios para realizar las tareas que demanda la práctica.	29
12. Actividades y criterios de evaluación de la práctica.	29
13. La vocación y comprensión del estudiante sobre la profesión docente.	29
14. Aspectos reglamentarios de la práctica.	26
15. Trayectoria y experiencias del docente.	26
16. Aspectos administrativos o contextuales del Centro de Práctica.	26
17. Temas no relacionados a las experiencias o tareas del estudiante en el Centro de Práctica.	26

Como se ha señalado, uno de los temas fundamentales de la formación práctica, es el proceso de reflexión, en tanto permite analizar el contexto en el que desarrolla su actividad de enseñar y dar satisfactoria respuesta a las necesidades que emergen de dicha realidad. Al respecto se indagó acerca de los tres principales propósitos para los cuales, de acuerdo a los coordinadores, se deberían desarrollar las actividades de reflexión, utilizando una pregunta de jerarquización con nueve alternativas. Las prioridades fueron las siguientes (Tabla 20): la primera, para analizar el impacto del desempeño del estudiante

en Práctica en el logro de las metas de aprendizaje de los alumnos del Centro de práctica. La segunda prioridad estuvo referida a que el estudiante en práctica se autoevalúe respecto de qué y cómo debe mejorar para desarrollarse como profesional. El tercer propósito prioritario fue compartido entre dos posibilidades brindadas obteniendo igual prioridad el comprender la relación entre la teoría que el estudiante en práctica ha aprendido y lo que ocurre en los centros educativos; y el propósito de fundamentar y justificar las decisiones, acciones e interpretaciones del estudiante en práctica en el desarrollo de las tareas que demanda la práctica.

Asimismo, se observa que la menor prioridad la tiene el proceso de describir las actividades que realizan los alumnos, profesores o los otros actores del Centro. Sobre este punto se pueden recoger dos ideas. En primer lugar, que la descripción de las actividades es un componente muy básico de la reflexión por lo cual puede no ser considerado. En segundo término que, sin embargo, es un elemento sobre el cual se reflexiona en el aula, dada la importancia de conocer la participación de los actores relevantes del proceso.

TABLA 20

TRES PRINCIPALES PROPÓSITOS PARA LOS CUALES, DE ACUERDO A LOS COORDINADORES DE PRÁCTICA, SE DEBERÍAN DESARROLLAR LAS ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN EN LOS PROCESOS DE PRÁCTICA Y PUNTAJE PONDERADO (MÁXIMO POSIBLE 104 Y MÍNIMO 26)

Actividades	Puntaje ponderado
1. Analizar el impacto del desempeño del estudiante en práctica en el logro de las metas de aprendizaje de los alumnos del Centro de Práctica.	69
2. Que el estudiante en práctica se autoevalúe respecto de qué y cómo debe mejorar para desarrollarse como profesional.	57
3. Comprender la relación entre la teoría que el estudiante en práctica ha aprendido y lo que ocurre en los Centros educativos.	47
4. Fundamentar y justificar las decisiones, acciones e interpretaciones del estudiante en práctica en el desarrollo de las tareas que demanda la práctica.	47
5. Comprender y explicar las creencias del estudiante en práctica acerca del trabajo docente y/o de las características de los alumnos.	41
6. Analizar y fortalecer la vocación del estudiante en práctica por la profesión docente.	35
7. Describir las actividades que el estudiante en práctica realiza en su Centro de Práctica.	30
8. Analizar lo que hace el docente del aula, los alumnos o los otros actores del Centro.	28
9. Describir las actividades que realizaban los alumnos, profesores o los otros actores del Centro.	27

Reuniones de los actores involucrados

Los procesos de práctica llevan asociada la colaboración de distintos actores. Al respecto, se consultó también a los participantes por las reuniones que realizan, su frecuencia y propósitos. En relación a las reuniones con los profesores a cargo de la práctica o “supervisores”, el total de coordinadores (26) expresa que sí se realizan reuniones entre ellos y los profesores de la universidad encargados de la supervisión. Al respecto, la mayoría de los coordinadores reportan que se reúnen una vez al mes o menos (11,1 vez por mes y seis solo una o dos veces por semestre). Sin embargo, cuatro expresan que lo realizan una vez cada 15 días, y otros que se reúnen una vez por semana. Esta dispersión de datos manifiesta una diversidad importante en la frecuencia de reunión entre supervisores y coordinadores o encargados de prácticas en la universidad.

En el ítem que consulta sobre las reuniones entre coordinadores y los profesores del Centro de Práctica que trabajan con los estudiantes, un 57,7% manifiesta que sí se reúnen y 42,3% que no lo realizan. De los que sí se reúnen, en cuanto a la frecuencia de estas reuniones, nueve las realizan uno o dos veces al semestre, dos, menos de una vez al semestre, y los cuatro restantes una vez por mes (3) o cada 15 días (1).

En la Tabla 21 se informa de los principales propósitos para los cuales se reúne el coordinador con los profesores de la universidad, se evidencia que, en una pregunta de jerarquización, la mayoría selecciona la opción de *Evaluar el desarrollo de la práctica*, que alcanza un puntaje ponderado de 75, seguido de la opción *Informar o recibir información* y luego *Coordinar* en lo general las tareas de la práctica.

TABLA 21

PROPÓSITO PARA REALIZAR REUNIONES ENTRE COORDINADOR Y PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD A CARGO DE LA PRÁCTICA FINAL Y PUNTAJE PONDERADO (MÁXIMO POSIBLE 104 Y MÍNIMO 26)

Principales propósitos	Puntaje ponderado
Evaluar el desarrollo de la práctica	75
Informar o recibir información	64
Coordinar	62
Planificar	36
Evaluar a los estudiantes en práctica	34
Formar o capacitar a los profesores	34
Otro (especifique)	26

En relación a los principales propósitos para los cuales se reúnen los coordinadores con los profesores del Centro de Práctica, es importante recordar que de los 26 coordinadores solo 15 manifiestan que se reúnen con ellos. Entre ellos se observa una importante dispersión, y la opción más seleccionada en la pregunta de jerarquización es el *Evaluar el desarrollo de la práctica*, seguida por *Coordinar* y luego *Informar o recibir información* y *Evaluar a los estudiantes en práctica*.

TABLA 22

PROPÓSITO PARA REALIZAR REUNIONES ENTRE COORDINADOR Y LOS PROFESORES DEL CENTRO DE PRÁCTICA Y PUNTAJE PONDERADO (MÁXIMO POSIBLE 60 PUNTOS Y MÍNIMO 26)

Principales propósitos	Puntaje ponderado
Evaluar el desarrollo de la práctica	57
Coordinar	49
Informar o recibir información	47
Evaluar a los estudiantes en práctica	47
Formar o capacitar a los profesores	28
Otro (especifique):	27
Planificar	26

Se indagó también por la posibilidad de que se realizaran reuniones tripartitas entre estudiantes en práctica, el profesor del Centro de Práctica y el profesor de la universidad. Al respecto, el 69,2% manifiesta que no se desarrolla este tipo de reuniones, y un 30,8% que sí. En cuanto a la frecuencia de este tipo de encuentros, tres coordinadores manifiestan que se realizan menos de una vez al semestre, dos manifiestan que una vez por semana, dos que una o dos veces al semestre, y uno, que una vez al mes.

Evaluación general de los centros y sus profesores

Se solicitó a los coordinadores evaluar el compromiso y calidad que, a su juicio, evidencian los Centros de Práctica y los profesores de los centros que trabajan con los estudiantes. Para ellos, se aplicaron dos preguntas, una solicitando una nota general de 1 a 10 y otra con 11 ítemes de escala Lickert de cuatro puntos. Se utilizó una escala diferente a la escala de notas tradicional utilizada en Chile (1 a 7 con aprobación con 4 o superior) para evitar la ausencia de notas bajas por motivos de deseabilidad.

En la primera pregunta se les solicitó evaluar el compromiso que en general evidencian los Centros de Práctica con los estudiantes practicantes y su aprendizaje, calificándolo con una nota entre 1 y 10. Como se observa en la Tabla 23, la mayoría de los coordinadores (61,5%) califica a los Centros de Práctica con una nota superior a 7 (que equivaldría a un 70% de logro o superior),

y no hay calificaciones abiertamente deficientes (1 a 4). Sin embargo, una parte considerable de los participantes (38,5%) califica el compromiso con una nota que sería igual o inferior al 60% de logro dentro de la escala utilizada.

TABLA 23

EVALUACIÓN DEL COMPROMISO QUE EN GENERAL EVIDENCIAN LOS CENTROS DE PRÁCTICA CON LOS ESTUDIANTES PRACTICANTES Y SU APRENDIZAJE, EN UNA ESCALA DE 1 A 10 DONDE 1 ES EL VALOR MÁS BAJO Y 10 EL MAYOR

Rango	Frecuencia	Porcentaje
1 a 2	0	0,0%
3 a 4	0	0,0%
5 a 6	10	38,5%
7 a 8	12	46,2%
9 a 10	4	15,4%
Total	26	100%

En cuanto a la evaluación general de los profesores de los Centros de Práctica que acompañan a los estudiantes, se solicitó a los participantes manifestar su nivel de acuerdo frente a 11 ítemes detallados en la Tabla 24. Como se observa, hay una tendencia hacia una valoración positiva, con 8 de los 11 ítemes en que más de un 60% de los participantes están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación propuesta, destacándose en particular los ítemes b) y j) que implican una buena disposición de los profesores y adecuada entrega de información a los estudiantes. Sin embargo, en el extremo opuesto, solo un 34,6% tiene una valoración positiva del aporte de los profesores a la reflexión crítica en los estudiantes, que es una tarea de mayor complejidad y de gran importancia en los procesos de práctica. Del mismo modo, y en consistencia con lo anterior, parte importante de los participantes (57,7%) está de acuerdo o muy de acuerdo con que los profesores no se involucran mayormente con los estudiantes en práctica e interactúan poco con ellos.

TABLA 24

APRECIACIÓN DE LOS COORDINADORES SOBRE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS DE PRÁCTICA EN ESCALA LIKERT DE 4 PUNTOS, FRECUENCIA Y PORCENTAJE.

Los profesores de los Centros de Práctica en general:	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a) Tienen claridad respecto de los roles y funciones que deben realizar para apoyar al estudiante en práctica.	3 (11,5%)	16 (61,5%)	7 (26,9%)	0 (0,0%)

Los profesores de los Centros de Práctica en general:	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
b) Muestran buena disposición para apoyar el aprendizaje profesional del estudiante en práctica.	9 (34,6%)	16 (61,5%)	1 (3,8%)	0 (0,0%)
c) Representan un modelo de buenas prácticas pedagógicas.	1 (3,8%)	18 (69,2%)	7 (26,9%)	0 (0,0%)
d) Tienen claro qué es lo que la universidad espera que los estudiantes en práctica hagan y aprendan en la práctica.	4 (15,4%)	13 (50,0%)	8 (30,8%)	1 (3,8%)
e) Dan al estudiante en práctica libertad y apoyo para innovar cuando tienen que hacer clases.	6 (23,1%)	14 (53,8%)	4 (15,4%)	1 (3,8%)
f) Brindan al estudiante en práctica suficientes oportunidades para conversar con él o ella.	3 (11,5%)	15 (57,7%)	6 (23,1%)	2 (7,7%)
g) Entregan al estudiante en práctica retroalimentación útil para su aprendizaje profesional.	3 (11,5%)	15 (57,7%)	7 (26,9%)	0 (0,0%)
h) Hacen preguntas críticas al estudiante en práctica para reflexionar acerca de aspectos tales como el proceso de enseñanza, de aprendizaje y/o funciones de las instituciones escolares.	2 (7,7%)	7 (26,9%)	16 (61,5%)	0 (0,0%)
i) Interactúan poco con los estudiantes en práctica*.	5 (19,2%)	10 (38,5%)	10 (38,5%)	0 (0,0%)
j) Entregan al estudiante en práctica la información que necesitan recoger para las tareas que demanda la práctica.	6 (23,1%)	16 (61,5%)	2 (7,7%)	1 (3,8%)
k) No se involucran mayormente con el estudiante en práctica y/o con su trabajo, limitándose principalmente a “prestarles” su sala para que hagan la práctica*.	7 (26,9%)	8 (30,8%)	8 (30,8%)	2 (7,7%)

*Nota 1: los ítemes i) y k) están formulados en forma negativa, por lo que, al contrario de los otros, estar de acuerdo con ellos implica una valoración negativa.

*Nota 2: en los ítemes e, g, h, i, j, k un participante dejó la respuesta en blanco, por lo que los porcentajes totales no suman 100% sino 96,2.

Finalmente, también en la línea de la valoración global del rol de los centros de práctica en los procesos de práctica final, se consultó a los participantes por su apreciación sobre los que, de acuerdo a su experiencia serían los principales facilitadores y obstaculizadores, en relación a los centros de práctica que más obstaculizan y facilitan el éxito de una buena práctica final.

Al igual que en algunas de las preguntas previas, se solicitó a los participantes valorar las nueve opciones disponibles, jerarquizando las tres principa-

les, asignando un 1 al principal aspecto facilitador (u obstaculizador), luego un 2 al segundo, y un 3 al tercero, respectivamente, con lo que se generó un puntaje ponderado (Tabla 25) para determinar los principales facilitadores y obstaculizadores según la experiencia de los participantes.

TABLA 25

ASPECTOS FACILITADORES DE LA PRÁCTICA FINAL DE ACUERDO A LA EXPERIENCIA DE LOS COORDINADORES DE PRÁCTICA Y PUNTAJE PONDERADO (MÁXIMO POSIBLE 104 Y MÍNIMO 26)

Aspecto facilitador	Puntaje ponderado
El profesor del Centro de Práctica que acompaña al estudiante, comprende el rol que le corresponde desarrollar con los practicantes y es consistente con este.	66
Cumplimiento de los protocolos establecidos por la universidad para el proceso de práctica, tanto por parte del establecimiento como por el o los docentes que acompañan al estudiante en práctica.	52
Buena acogida a los estudiantes.	49
Entrega de acceso real al estudiante en práctica de oportunidades diversas para realizar docencia, haciéndose cargo de un determinado curso o unidad de clases.	46
Orientaciones claras al estudiante de parte del Centro de Práctica sobre cómo se aborda la planificación e implementación de su enseñanza y/o preparación de materiales.	38
Retroalimentación oportuna y de calidad de parte del Centro de Práctica al estudiante practicante y su desempeño.	38
Trato a los estudiantes en práctica como futuros colegas, asignándoles tareas de relevancia pedagógica en lugar de actividades rutinarias de tipo administrativo.	38
Relación y comunicación estable y fluida con la universidad	33
Facilitación efectiva y oportuna de espacios, recursos para el estudiante en práctica.	28

Los coordinadores valoran como el principal facilitador el que el profesor del Centro de Práctica que acompaña al estudiante comprenda el rol que le corresponde desarrollar con los practicantes y sea consistente con este, ocupando este aspecto una de las tres primeras prioridades para 17 de los coordinadores. En segundo lugar queda el que se cumpla con los protocolos establecidos, y en tercer lugar que haya buena acogida a los estudiantes en práctica.

Lo anterior, habla de la importancia de una buena comunicación entre la universidad y los centros de práctica, y potencialmente de una tensión en la comprensión de la práctica existente en ambas instituciones. Sin embargo, como se observa en la Tabla 25, el puntaje máximo posible era de 104, y el principal facilitador obtiene solo 66 puntos, lo que evidencia una importante dispersión en las respuestas de los participantes.

Del mismo modo, llama la atención, además, que solo siete coordinadores ponen dentro de sus primeras tres opciones la retroalimentación del Centro de Práctica al estudiante, no estando este aspecto en las prioridades de los restantes coordinadores. Es decir, parece ser importante que el profesor del centro comprenda su rol, pero la retroalimentación al estudiante no ocuparía, para la mayoría, un parte importante en dicho rol.

En relación a los aspectos obstaculizadores presentados a los coordinadores, como se observa en la Tabla 26, estos corresponden principalmente a los mismos que los facilitadores, pero redactados como una deficiencia, a los que se suman otros dos nuevos aspectos.

Al igual que en el caso de los facilitadores, la dispersión de las respuestas es alta, alcanzando en este caso la primera prioridad solo 47 puntos sobre un máximo posible de 104, y existiendo un empate entre el problema de mala acogida a los estudiantes y el acceso real al estudiante en práctica para realizar docencia. Sin embargo, mientras el problema de la acogida ocupa la primera prioridad para siete coordinadores, sin segunda ni terceras prioridades, el problema del acceso real a la docencia es seleccionado por 13 de los coordinadores, aunque por uno en primera opción, y seis en segunda y tercera, respectivamente.

Es destacable el que solo uno de los coordinadores selecciona como obstaculizador el que el centro exija retribución económica o en bienes, y el que este aspecto tenga el puntaje más bajo, ello es indicador de que este no es aún un problema relevante como sí ocurre por ejemplo en las carreras de la salud. Pero al mismo tiempo, el hecho de que uno lo mencione es que ya comienza a emerger como problema.

TABLA 26

ASPECTOS OBSTACULIZADORES DE LA PRÁCTICA FINAL DE ACUERDO A LA EXPERIENCIA DE LOS COORDINADORES DE PRÁCTICA Y PUNTAJE PONDERADO (MÁXIMO POSIBLE 104 Y MÍNIMO 26)

Aspecto obstaculizador	Puntaje ponderado
Mala acogida a los estudiantes.	47
No se entrega al estudiante en práctica acceso real a oportunidades diversas para realizar docencia en un determinado curso o unidad de clases.	47
No se facilitan al estudiante en práctica en forma efectiva y oportuna los espacios y recursos que requiere para su práctica.	46
Falta de orientaciones claras al estudiante de parte del Centro de Práctica sobre cómo se aborda la planificación e implementación de su enseñanza y/o preparación de materiales en ese establecimiento.	45
No hay retroalimentación oportuna y de calidad de parte del Centro de Práctica al estudiante practicante y su desempeño.	43
Falta de cumplimiento de los protocolos establecidos por la universidad para el proceso de práctica, tanto por parte del establecimiento como por el o los docentes que acompañan al estudiante en práctica.	41

Aspecto obstaculizador	Puntaje ponderado
El Centro de Práctica y sus docentes presentan formas de trabajo pedagógico y profesional que se constituyen en un mal modelo para el estudiante.	38
Los estudiantes en práctica no son tratados como futuros colegas, asignándoles principalmente actividades rutinarias de tipo administrativo en lugar de tareas de relevancia pedagógica.	37
El Centro de Práctica y sus docentes tienden a desencantar al estudiante en su vocación de profesor al centrarse en los problemas que presenta el ejercicio profesional	37
No hay una relación y comunicación estable y fluida con la universidad	30
El Centro de Práctica exige retribución económica o en bienes para recibir estudiantes en práctica.	28

Es importante señalar que, al igual que en la mayoría de las preguntas del cuestionario, los participantes tenían la opción de añadir otros aspectos facilitadores u obstaculizadores, pero a diferencia de lo ocurrido en varias otras preguntas, no se añadió ningún aspecto nuevo, lo que podría ser un indicador de que efectivamente los presentados son los principales aspectos que inciden en el buen desarrollo de una práctica final, con respecto a lo que al Centro de Práctica se refiere.

Comparación entre prácticas finales y prácticas intermedias

Al comparar los resultados ya expuestos con los del cuestionario de prácticas intermedias, en general estos son muy similares, siguiendo las mismas tendencias. Por ello, y en consideración de la extensión del presente trabajo, a continuación se exponen aquellas áreas en que los resultados comparados arrojan diferencias que pudiesen aportar luces en términos de la comprensión de ambos procesos de práctica. Al respecto, es importante considerar también que, a diferencia de las prácticas finales, es común que existan diversos tipos de prácticas intermedias con niveles variables de dedicación por parte de los estudiantes en práctica. Por ello, se solicitó siempre a los participantes considerar lo que era más general o predominante en estas prácticas.

En relación a los lugares en que se realizan las prácticas, llaman la atención dos situaciones. Primero, que en el caso de las prácticas intermedias solo una institución da la posibilidad de que el estudiante escoja su centro de entre una oferta de posibilidades, a diferencia de las prácticas finales en que esto ocurre en siete carreras de la muestra. Y segundo, la mención bajo la alternativa “otros”, a que en las prácticas intermedias, en el caso de Educación Parvularia, son las instituciones como Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) o Integra las que hacen la distribución de los centros, o que en el caso de Educación Diferencial se pueden hacer en una carrera prácticas no formales.

En cuanto a la cantidad de estudiantes en práctica asignados por aula, a diferencia de las prácticas finales en que el 96% reporta que son asignados en forma individual, en las intermedias, este porcentaje alcanza a un 68%, con un

32% que son asignados en parejas. Del mismo modo, la modalidad individual de trabajo en las prácticas intermedias está presente en solo un 52% de las carreras de la muestra, contra un 81% en las prácticas finales.

Al comparar los espacios donde los estudiantes desarrollaron sus prácticas se constató que aquellos que realizaban su práctica intermedia lo hacían preferentemente en las aulas. En cambio, quienes efectuaban su práctica final mostraban un trabajo en espacios más diversos como reuniones con apoderados, con jefes de unidades técnico pedagógicos y otros, esto demuestra que las prácticas finales son mas integrales.

En cuanto a las principales actividades que los estudiantes deben realizar en sus prácticas (pregunta de jerarquización), como es de esperar, las prioridades son distintas, existiendo además mayor dispersión en el caso de las prácticas intermedias. Como se observa en la Tabla 27, mientras que la primera prioridad asignada por los coordinadores para las prácticas intermedias corresponde a *Colaborar con el profesor en tareas del aula* (61 puntos), esta ocupa el quinto lugar en el caso de las prácticas finales (31 puntos). Siendo la primera prioridad para las prácticas finales *Hacer clases al grupo curso* (93 puntos), que si bien ocupa el segundo en el caso de las intermedias, lo hace con un puntaje considerablemente más bajo (59 puntos).

Del mismo modo, 19 coordinadores ponen dentro de sus primeras tres opciones para la práctica intermedia el *Observar y recoger información en el aula* o fuera de ella (alternativas a y b), cifra que en el caso de la práctica final baja a ocho.

TABLA 27

ACTIVIDADES QUE LOS ESTUDIANTES DEBEN DEDICAR MÁS TIEMPO EN SUS PRÁCTICAS, PUNTAJE PONDERADO COMPARADO (MÁXIMO POSIBLE 104 Y MÍNIMO 26).

Actividades	Puntaje ponderado (de > a <) FINALES	Puntaje ponderado y posición INTERMEDIAS
Hacer clases al grupo curso.	93	59 (2°)
Preparar materiales para la enseñanza (planificaciones, guías de aprendizaje).	63	52 (3°)
Investigar sistemáticamente en el aula acerca de los alumnos y/o el proceso de enseñanza aprendizaje	41	39 (5°)
Observar y recoger información en el aula.	35	48 (4°)
Colaborar con el profesor en tareas del aula.	31	61 (1°)
Observar y recoger información del contexto escolar y del funcionamiento de la institución escolar, principalmente fuera del aula.	30	36 (6°)

Actividades	Puntaje ponderado (de > a <) FINALES	Puntaje ponderado y posición INTERMEDIAS
Colaborar en tareas de la institución, fuera del aula.	28	25 (8°)
Interactuar informalmente con grupos de estudiantes dentro o fuera del aula mientras ellos realizan actividades de aprendizaje	28	26 (7°)

En cuanto a la modalidad de acompañamiento del profesor de la universidad a cargo de la práctica, a diferencia de lo que ocurre en las prácticas finales, en las intermedias hay cinco carreras en que la práctica es guiada solo desde la universidad, sin un profesor de la universidad que visite en el Centro de Práctica, situación que no ocurre en las finales.

En cuanto a los temas de conversación de los estudiantes con los profesores de la universidad a cargo de la actividad curricular de práctica intermedia que el coordinador considera como los más significativos, si bien se observa gran dispersión en las respuestas, el tema *Orientaciones sobre el cómo abordar mejor el trabajo con los alumnos* ocupa el segundo lugar en las intermedias (51 puntos), comparado con el sexto lugar en las finales (35 puntos). Pareciera ser que, de acuerdo a los coordinadores, este sería un mayor desafío al inicio de los procesos de práctica en que los estudiantes se encuentran por primera vez frente a alumnos.

Del mismo modo, en cuanto a los temas de las conversaciones de los estudiantes con el profesor del Centro de Práctica, los que de acuerdo a la experiencia de los coordinadores se abordan con mayor frecuencia en la práctica intermedia, son *Las dificultades y/o facilidades que presenta el Centro de Práctica para la realización de las tareas que requiere la práctica*, que ocupa el segundo lugar con 45 puntos, mientras que en el caso de las prácticas finales ocupa el quinto, con 35 puntos.

Sin embargo, al comparar los temas que de acuerdo a la visión de los coordinadores se deberían abordar en dichas conversaciones, no hay mayores diferencias entre sus respuestas para las prácticas intermedias y finales, siendo los mismos tres temas que los coordinadores consideran como los más significativos o importantes para las prácticas intermedias y finales. Estos son: *Orientaciones sobre el cómo abordar mejor el trabajo con los alumnos*, *Orientaciones sobre el cómo abordar la planificación e implementación de la enseñanza* y *Apoyo a las reflexiones del estudiante acerca de sus experiencias en el Centro*. Esto implica, además, que en cuanto al tema de las dificultades, de acuerdo a los coordinadores, hay una diferencia entre lo que ocurre en las prácticas intermedias, donde sería un tema central, con lo que sería lo deseable, en que este tema ocupa el séptimo lugar con una sola mención.

En relación al objetivo que tiene la reflexión dentro de la práctica, mientras que para los coordinadores en las prácticas finales el principal es *Analizar el impacto del desempeño del estudiante en práctica en el logro de las metas de aprendizaje de los alumnos del Centro de práctica* (69 puntos), en las intermedias este propósito ocupa solo el tercer lugar con 54 puntos.

En cuanto a la cantidad de estudiantes que, en promedio, acompaña un profesor de la universidad en los procesos de prácticas, en el caso de las intermedias, en el 79,2% de las carreras el profesor acompaña a grupos de nueve o más estudiantes, mientras que en las finales, solo el 26,9% trabaja con grupos de este tamaño, y el 73,1% acompaña a grupos de menor tamaño.

En cuanto a los aspectos facilitadores, como se observa en la Tabla 28, si bien el primero es el mismo, el segundo difiere de forma importante, siendo para las prácticas finales el cumplimiento de protocolos, mientras que para las intermedias este aspecto ocupa solo el sexto lugar. En cuanto a los obstaculizadores, no se evidencian mayores diferencias.

TABLA 28

ASPECTOS FACILITADORES DE LA PRÁCTICA DE ACUERDO A LA EXPERIENCIA DE LOS COORDINADORES, COMPARACIÓN PUNTAJE PONDERADO (MÁXIMO POSIBLE 104 Y MÍNIMO 26)

Aspecto facilitador	Puntaje ponderado (de > a <) FINALES	Puntaje ponderado y posición INTERMEDIAS
El profesor del Centro de Práctica que acompaña al estudiante comprende el rol que le corresponde desarrollar con los practicantes y es consistente con este.	66	53 (1°)
Cumplimiento de los protocolos establecidos por la universidad para el proceso de práctica, tanto por parte del establecimiento como por el o los docentes que acompañan al estudiante en práctica.	52	40 (6°)
Buena acogida a los estudiantes.	49	48 (2°)
Entrega de acceso real al estudiante en práctica de oportunidades diversas para realizar docencia haciéndose cargo de un determinado curso o unidad de clases.	46	45 (3°)
Orientaciones claras al estudiante de parte del Centro de Práctica sobre cómo se aborda la planificación e implementación de su enseñanza y/o preparación de materiales.	38	44 (4°)
Retroalimentación oportuna y de calidad de parte del Centro de Práctica al estudiante practicante y su desempeño.	38	42 (5°)
Trato a los estudiantes en práctica como futuros colegas, asignándoles tareas de relevancia pedagógica en lugar de actividades rutinarias de tipo administrativo.	38	34 (8°)
Relación y comunicación estable y fluida con la universidad	33	33 (9°)

Aspecto facilitador	Puntaje ponderado (de > a <) FINALES	Puntaje ponderado y posición INTERMEDIAS
Facilitación efectiva y oportuna de espacios, recursos para el estudiante en práctica.	28	36 (7°)

Finalmente, al analizar la evaluación global del compromiso que en general evidencian los centros en que se realizan las prácticas, en el caso de las intermedias, este es peor evaluado por los coordinadores de las carreras de la muestra, existiendo un 52% que evalúa con 6 o menos (escala de 1 a 10) comparado con solo un 38% que evalúa a este nivel el compromiso para las prácticas finales.

Principales hallazgos

La mirada de los coordinadores arroja importantes luces sobre el estado actual de la formación práctica en la formación de profesores. Al respecto, como primer elemento a destacar, es el hecho de que todas las universidades y sus carreras consultadas presentan un responsable o coordinador de prácticas, quien cumple diversas tareas, donde en la mayoría de los casos lo hace para las prácticas intermedias y finales.

Los resultados en relación a las interacciones entre los diferentes actores dan cuenta de escasa relación entre lo que sostienen los enfoques basados en competencias con las actividades que realizan los actores implicados y la red de interacciones que se movilizan, especialmente en lo referido a la tríada: supervisor, estudiante en práctica y profesor de aula. Se dibuja en ella una relación tradicional cuyos lazos principalmente están asociados a compartir información o trabajos focalizados o parcelados en tareas específicas pero que no están vinculadas entre sí, y menos aún se construyen desde una perspectiva indagadora, cuyo centro es el aprendizaje colectivo para enfrentar los dilemas que emanan de la práctica para mejorarla, intervenirla y transformarla.

Asimismo, se observan tareas que no involucran directamente al futuro profesor en actividades de compromiso por los resultados de aprendizajes de sus estudiantes. Esto se observa especialmente en las prácticas intermedias donde desarrollan actividades de observación y ayudantía durante la mayor parte de ellas.

Es en las prácticas finales donde los estudiantes desarrollan actividades de docencia, asumiendo la responsabilidad directa del proceso de enseñanza, sin embargo, el haber asumido de manera tan acotada este, hace que la experiencia práctica adquiera valor para el estudiante solo al final de su proceso de formación, relegándose la experiencia intermedia principalmente a una aproximación a la realidad escolar.

Es interesante en este punto lo planteado por Perrenoud (1994), cuando destaca como idea fuerza de la formación docente la importancia de que esta sea capaz de generar los dispositivos necesarios para que los estudiantes accedan a espacios reales de práctica en forma cotidiana durante su formación. Es en ellos donde los futuros educadores podrán analizar y reflexionar sobre

sus actos, emociones y pensamientos, construyendo desde la misma realidad acciones de mejora.

Si se cruza esta información con el factor que mejor representa una formación basada en competencias (altamente asumida en los modelos educativos), como es la autoevaluación desde una concepción autorreguladora a partir de procesos metacognitivos, resulta preocupante pensar en cómo el futuro profesor evaluará, por ejemplo, hasta qué punto cada una de las clases impartidas logró el resultado esperado, considerando para ello las estrategias utilizadas, la respuesta de los alumnos y los logros de aprendizaje alcanzados.

Del mismo modo, llama la atención que el facilitador más relevado por los coordinadores para el logro de las prácticas, es que el profesor del Centro de Práctica comprenda el rol que le corresponde desarrollar con los practicantes y sea consistente con este en su quehacer.

En cuanto a los costos, es importante destacar que este no aparece aún como un obstaculizador importante para el desarrollo de las prácticas. Los centros no exigen retribución económica o en bienes, por lo que este no es aún un problema relevante como sí ocurre por ejemplo en las carreras de la salud. Esto llama a buscar estrategias de vinculación para mantener y profundizar las estrategias de colaboración existentes de modo que sigan siendo de mutuo beneficio.

Finalmente, la presencia del componente de evaluación en las prácticas es un eje determinante para los coordinadores, quienes reconocen que en la relación de los profesores de la universidad con los estudiantes, gran parte del tiempo en que se relacionan lo utilizan con este propósito, lo que podría dar cuenta de un espacio de ejercicio reflexivo que acompaña a la práctica de profesores, ya no solo centrándose en un seguimiento para el cumplimiento de tareas particulares.

CONCLUSIONES

En esta investigación, luego de la presentación de un marco conceptual, se han presentado tres miradas a los sistemas de práctica en la formación inicial docente: una mirada de la reglamentación y los modelos educativos, otra mirada al currículo vinculado a la formación práctica, culminando con la mirada de los coordinadores de práctica como informantes clave en este vital proceso de la formación inicial de profesores.

Como punto de partida, se ratifica la importancia de que el “proceso de prácticas” se inserte como un componente central en el aseguramiento de la calidad de la formación de los futuros profesores. Esto es, de su autorregulación y control permanente de los elementos constituyentes del proceso, como lo son su planificación, administración y gestión en la formación integral del estudiante. No obstante lo anterior, la pregunta que surge es: ¿asegurar la calidad de qué en las prácticas? Lo que se debe asegurar es la formación de este profesional a fin de que ella sea relevante para con las necesidades de la sociedad, que sea eficiente en su especialización, actúe con eficacia, se desempeñe acorde a su formación y utilice adecuadamente los recursos de que dispone.

De ahí que este proceso de práctica deba estar asociado directamente al perfil de egreso específico de cada carrera, en el cual se explicitan las competencias que el estudiante debe desarrollar en su formación. Por la importancia que posee para la formación de profesores, este proceso debe controlarse y guiarse de manera continua.

En educación, los procesos de práctica constituyen un elemento indispensable en la formación profesional. Lo que se desea obtener del estudiante es su autonomía en su accionar como educador en los diferentes niveles, desde la preescolar hasta la superior. Para la obtención de esa autonomía en su profesión, es condición necesaria desarrollar variadas prácticas pedagógicas que contribuyan a su formación integral del estudiante como profesional de la educación.

Las prácticas, no solo las prácticas en educación, sino todas ellas deben estar asociadas a los modelos educativos de las universidades y ser consistentes con estos. Es decir, deben obedecer a la lógica de formación declarada por la institución. El desafío que se presenta es controlar y evaluar periódicamente esa asociación, lo que significa tener presente las condiciones docentes, las administrativas, las financieras y las de aprendizajes que se disponen para la formación integral del estudiante. Sin embargo, según lo identificado en el presente estudio, respecto a los modelos educativos y reglamentos, si bien en todas las instituciones se concibe la formación práctica como un proceso temprano, sistemático y progresivo, existe una escasa sincronía entre ambos documentos.

En cuanto al Modelo Educativo Institucional y los modelos de formación práctica para la formación inicial docente, se evidenció una relativa coherencia entre ellos, estableciendo en la mayoría de los casos una vinculación entre el enfoque basado en competencias y los enfoques propios de la formación práctica.

Lo señalado resulta un interesante hallazgo y un desafío a la implementación de nuevos modelos educativos institucionales, especialmente si lo hacen desde un enfoque basado en competencias. Particularmente, porque los modelos de formación práctica definen su marco de acción a partir de los enfoques paradigmáticos que subyacen en los modelos educativos.

En tal sentido, es importante insistir en que la sola inclusión de prácticas en la formación no es sinónimo de buen profesor, pues no se trata de vincular al estudiante a cualquier relación con su realidad de desempeño, sino a aquella que pone a su alcance las posibilidades de aprehender de esa cultura y cuestionarla y no solamente a una aproximación acrítica en la cual el reduccionismo histórico con que muchas veces se conceptualiza, la debilita y aleja de su sentido y capacidad de transformación. Sin bases sólidas y claras, la práctica puede provocar lo que en palabras de Harres (2002, p. 6) es una *“utilización sesgada de la vida en los centros escolares”*.

En cuanto al examen de los *syllabus* y programas de curso, la diversidad de enfoques en la implementación curricular de las prácticas es un tema no resuelto que demanda una convocatoria transversal de las instituciones formadoras que responda a las necesidades del entorno para una formación de calidad de profesores.

Los hallazgos dan cuenta de una disparidad y confusión respecto de los criterios y niveles sobre los cuales se expresa la formación práctica en la operacionalización en el currículo, puesto que mientras unas instituciones refieren a una línea de formación práctica, otros combinan módulos, asignaturas y talleres y otros modelos o normativas focalizan la organización en el tipo de acompañamiento que se realiza.

Se evidencia, además, una preeminencia de la teoría sobre la práctica en la línea de formación práctica, generando inconsistencia entre los modelos educativos y las concreciones curriculares en cuanto a la formación práctica. En tal sentido, los documentos manifiestan un vacío que afectará su concreción en la práctica, en función de los cambios que se producen, a ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis, reflexión, para responder a la realidad educativa y no continuar reproduciendo la brecha dicotómica teoría vs. práctica.

La presencia de escasas actividades de prácticas tempranas en los currículos restringe las posibilidades de conocer y vivenciar realidades y contextos en diferentes grados de complejidad, impidiendo que los alumnos se aproximen y se familiaricen con problemas de la profesión.

Sobre el punto, es importante recordar que, el año 1998, a propósito de los Proyectos de Mejoramiento Inicial Docente impulsados por el Ministerio de Educación en Chile, las diecisiete universidades participantes incorporaron prácticas tempranas y progresivas renovando sus marcos y enfoques formativos hacia un encuentro de mayor diálogo con la realidad y el sistema escolar (Ávalos, 2002). La idea principal fue buscar la articulación entre la formación inicial y continua, lo que ha permitido generar y sostener diversas estrategias de vínculos, como las mentorías por ejemplo.

La mirada de los coordinadores arroja importantes luces sobre el estado actual de la formación práctica en la formación inicial de profesores, y se destaca que todas las universidades y sus pedagogías presentan un responsable o coordinador de prácticas y en la mayoría de los casos lo hace tanto para las prácticas intermedias como finales. Sin embargo, se identificó que estos cumplen distintas funciones, dependiendo de la institución y carrera, y poseen una identidad que es variable, y en algunas instituciones, difusa.

En cuanto a los aspectos que facilitan el desarrollo de las prácticas, es de especial relevancia el que los coordinadores consideren que lo fundamental sea que profesor del Centro de Práctica comprenda el rol que le corresponde desarrollar con los practicantes y sea consistente con este en su quehacer.

En cuanto a los costos, es importante destacar que estos no aparecen aún como un obstaculizador importante para el desarrollo de las prácticas. Los centros no exigen retribución económica o en bienes, por lo que esto no es aún un problema relevante, como sí ocurre por ejemplo en las carreras de la salud. Esto llama a buscar estrategias de vinculación para mantener y profundizar las estrategias de colaboración existentes de modo que sigan siendo de mutuo beneficio.

La evaluación, de acuerdo a la mirada de los coordinadores, aparece como un eje determinante en la relación de los profesores de la universidad con los estudiantes, lo que podría dar cuenta de un espacio de ejercicio reflexivo que

acompaña a la práctica de profesores, ya no solo centrándose en un seguimiento para el cumplimiento de tareas particulares.

En relación a lo anterior, otro hallazgo interesante de destacar, es la relevancia otorgada al enfoque reflexivo por parte de todas las instituciones consultadas, aun cuando se observan diversos niveles de profundización y derivaciones en sus propuestas. A saber, mientras algunas las relevan desde las habilidades reflexivas que los estudiantes deben demostrar; en otros casos se propone articulada a una concepción crítica-transformadora del hecho educativo, y finalmente, en un caso, la reflexión es vinculada con la construcción activa y creativa del rol profesional.

Estos no son antagonistas entre sí, más bien pueden leerse como complementarios, porque el enfoque reflexivo sobre la práctica surge como una reacción a la racionalidad técnica del currículo y a la concepción positivista sobre la ciencia y la educación. Liston y Zeichner (1987) han planteado distintos niveles de reflexión del profesorado: la técnica, limitada al aprendizaje de técnicas para utilizar en los procesos de enseñanza; la práctica, referida a la búsqueda de las razones que mueven la actividad docente; y la crítica, vinculada a la reconstrucción de la práctica educativa bajo el referente de la praxis social.

También Dewey (1997) trató el tema y de alguna forma en sus aportes aludió a lo mismo cuando diferencia entre la “acción reflexiva” y las “acciones rutinarias”, entendiendo por estas últimas aquellas orientadas por la tradición y el peso de la autoridad e interpretando la “acción reflexiva” como el análisis activo de las creencias o los propios supuestos.

De esta forma, y con base a lo anterior, se puede decir que las instituciones estudiadas apuntan desde diversas veredas a una categoría de formación asociada a un “profesor reflexivo” que se mueve, tomando a Schön (1993), considerando el “conocimiento en la acción”, componente de la inteligencia que orienta la acción, y la “reflexión en la acción”, referida a la que se desarrolla al actuar, pensando en lo que se hace, al mismo tiempo que se realiza dicha acción.

Sin embargo, llama la atención que solo dos de las cinco instituciones participantes fundamentan explícitamente el desarrollo de la identidad profesional y el profesionalismo docente en la formación práctica. Surgen también interrogantes en torno a cómo se articulan estas propuestas con los referentes curriculares nacionales tales como estándares de egreso y marco para la buena enseñanza, ya que en general no son considerados en forma explícita. Del mismo modo, en general no está claramente definido cuál es el perfil de los diferentes actores del proceso de formación práctica, ni su tiempo de dedicación.

Se desprende, entonces, de los resultados del estudio la necesidad de que las instituciones formadoras de profesores realicen diagnósticos en profundidad sobre la formación práctica, dada la gran disparidad entre carreras y entre instituciones. Del mismo modo, cabe preguntarse si es necesario que las universidades que tienen carreras de pedagogía definan en conjunto parámetros mínimos (criterios y pautas) para las instancias de práctica (duración, créditos, supervisión, evaluación), y protocolos básicos para el desarrollo de las prácticas, con miras a la mejora de la formación de profesores en Chile.

Los resultados apuntan también a la importancia de contar con bases estructurales u organizacionales que permitan contar con un adecuado soporte y financiamiento para la formación práctica en educación, en particular cuando una parte importante de las instituciones declara tener modelos formativos basados en competencias.

Finalmente, cabe preguntarse también no solo cómo la institución se beneficia de los centros de práctica, sino cuál es el aporte y contribuciones concretas que puede hacer la universidad con los estudiantes en práctica para contribuir a la mejora del proceso educativo y resolver problemas específicos de la sociedad como parte de su tercera misión.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, J. (2009). Conocimiento Didáctico del Contenido para la Enseñanza de la Naturaleza de la Ciencia (I): EL MARCO TEÓRICO. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 6(1), pp. 21-46.
- Astolfi, J. P. (1997). Tres modelos de enseñanza, en Aprender en la escuela, Chile Dolmen, pp. 127-135.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Cassis, A. (2010). Docente Reflexivo. *Journal Boliviano de Ciencias*, 7(21), 17-25.
- Clift, R. T., & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*, pp. 309-424.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education* (57), 300-314.
- Debesse, M. y Mialaret, G. (1982). *La formación de los enseñantes*. Barcelona: OIKOS-TAU.
- Denyer, M.; Furnémont, J.; Poulain, R. y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la Educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Derrick, J. & Dicks, J. (2005). *Teaching Practice and Mentoring: The key to effective literacy, language and numeracy teacher training*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Dewey, J. (1997) *Democracia y Educación. Raíces de la memoria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. y Fernández, M. (1980). *La formación del profesorado de EGB, Análisis de la situación española*. Madrid. Ministerio de Universidades e Investigación.
- Harres, J. (2002). I Encuentro Iberoamericano sobre Investigación Básica en Educación en Ciencias. Coord. Marco Antonio Moreira. ISBN 84-95211-82-3, 201-216
- Hevia, P. (2010) *Una Experiencia Educativa. Sociedad de Instrucción Primaria 150 Años*. Ed. ORIGO, Santiago de Chile.

- Kri, F., Marchant, E., del Valle, R., Faúndez, F., Vásquez, M., Sánchez, T., Ibarra, P. (2013). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile*. Santiago, Chile: CRUCH.
- Libâneo, J.C. (2001). AdeusProfessor, AdeusProfessora?: Novas exigências Panel on Research and Teacher Education (pp. 309-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Liston, D., Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Núñez, I. (2010) Las Escuelas Normales: Una historia de fortalezas y debilidades 1842-1973. *Docencia*, (40), 32-39.
- Perrenoud, P. (1994). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Pey, R. y Chauriye, S. (2011). *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores 2000-2010*. Santiago, Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH.
- Prieto, M. (2004). La Construcción de las Identidad Profesional del Docente: Un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49.
- Queluz, A. y Alonso, M. (2003). O trabalho docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2003). *Data management and analysis methods*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (2 ed., pp. 259-309). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schön, D. (1992) *El profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1993). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. Traducción castellana (2005): Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma. *Profesorado*. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Shulman, L. (1996) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (2005) Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I. Rittershaussen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 127-147.
- Tagle, T. del Valle R., Flores, L. Ackley, B. (2012). Las creencias de autoeficacia percibida de estudiantes de pregrado de pedagogía en inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 1-12.
- Tang, S.Y.F. (2003). Challenge and support: the dynamic of student teachers' professional learning. En *Teorías de los profesores*, Alicante, Marfil, pp. 301-314.

- Vaillant, D. (2007) *La identidad docente. Actas del I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona, España. GTD-PREAL-ORT
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2 ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Wilson S., Floden R., Ferrini-Mundy J. (2002). Teacher preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, (53), 190-204.
- Zabalza Beraza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, (354), 21-43.
- Zemelman, M. y Lavín, S. (2012). Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación. *Revista ISEES*, (11), 17-41.

LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN INGENIERÍA

TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN INGENIERÍA Y LA FORMACIÓN PRÁCTICA

ANA MARÍA ROMÁN
CARLOS PÉREZ
CÉSAR CASTILLO
CLAUDIA OLIVA
CONSTANZA CIFUENTES
DORIS RODÉS
FABIOLA FAÚNDEZ
LUIS LONCOMILLA
MARÍA ADRIANA AUDIBERT
MARIO LETELIER
NANCY AMPUERO
RODOLFO ALLENDES*

La ingeniería está teniendo mayor protagonismo en el desarrollo de los países debido a una creciente demanda social por soluciones y sistemas que requieren de ingeniería de calidad, eficiente y ambientalmente sustentable (CORFO, 2013). A su vez, la globalización, los avances de la ciencia y la tecnología, agregan nuevos ámbitos de actuación profesional, cambiando las prácticas y la educación de los ingenieros (Palacio, 2013).

Estos desafíos se han reflejado en el desarrollo de iniciativas internacionales que promueven una nueva visión para la enseñanza en Ingeniería, tales como CDIO (2014) cuyo modelo formativo enfatiza el desarrollo en los estudiantes de las capacidades de *concebir, diseñar, implementar y operar* proyectos de ingeniería, con énfasis en el trabajo en proyectos, en combinación con prácticas industriales, la utilización de metodologías de aprendizaje activo grupales, además de la aplicación de rigurosos procesos de evaluación.

De la misma forma, organizaciones de educación en ingeniería europeas, como la European Society for Engineer Education (SEFI, 2014), enfatizan la necesidad de establecer estándares mínimos para la acreditación de ingenieros que deben plasmarse en los planes de estudio de las universidades. Específicamente, el proyecto Teaching and Research European Engineering (Tree) remarca que los requerimientos de las empresas deben ser siempre consultados de modo de acercar estos a los proyectos formativos de las instituciones de educación superior, resaltando la necesidad de actualizar saberes, métodos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, poniendo especial atención a la práctica continua y pertinente.

A su vez, la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería (2003), en la Declaración de Madrid señala que “*La formación*

* Ana María Román, Constanza Cifuentes y María Adriana Audibert, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Carlos Pérez, Universidad de Antofagasta; César Castillo, Universidad de La Frontera; Claudia Oliva, Doris Rodés y Mario Letelier, Universidad de Santiago de Chile; Fabiola Faúndez y Rodolfo Allendes, Universidad de Talca; Luis Loncomilla y Nancy Ampuero, Universidad Austral de Chile.

de los ingenieros es una parte fundamental del progreso y, por tanto, de una gran importancia en el desarrollo social y económico de Iberoamérica". Recalca además el rol protagónico que deben asumir las universidades y, en particular, las facultades de ingeniería en la formación de *"recursos humanos que sean competitivos nacional e internacionalmente, con habilidades y actitudes que les aseguren el mejor desempeño en el ejercicio profesional, con capacidad de llevar a cabo un proceso de aprendizaje continuo para mantenerse a la vanguardia. La formación debe basarse en valores y principios humanistas que le den contenido a sus actos y compromisos con el entorno"*.

Por otro lado la Accreditation Board Engineering and Technology (ABET), una de las mayores agencias acreditadoras de ingeniería norteamericanas señala que en el mercado de trabajo se espera que los ingenieros sean capaces de hablar, interactuar y trabajar con personas de diferente formación, que sean capaces de transformarse en líderes, que sean éticos y que se conduzcan efectivamente en los ambientes profesionales. En esta perspectiva se ha propuesto un conjunto de habilidades necesarias para que los nuevos ingenieros puedan desenvolverse mejor en su trabajo: habilidades de comunicación, trabajo en equipo, negociación, relaciones interpersonales, administración, ética, aprendizaje a lo largo de la vida, inteligencia emocional y creatividad (ABET, 2004; Selinger, 2003; Hissey, 2000; Nguyen, 1998).

En Chile, los criterios de acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2007) para las carreras de ingeniería definen la profesión como *"orientada hacia la aplicación competente de un cuerpo distintivo de conocimientos, con una fuerte base científica"*, explicitando que la carrera *"debe garantizar que los profesionales que titula han adquirido las competencias necesarias para aplicar un cuerpo distintivo de conocimientos científicos, matemáticos y tecnológicos en un contexto empresarial"*. A su vez, el Colegio de Ingenieros de Chile, establece lineamientos respecto de la formación práctica en las carreras de Ingeniería, señalando que la *"formación académica debe ser integral, para lo cual los programas de estudios deben considerar una adecuada mezcla de conocimientos teóricos y de ejercicio en talleres, laboratorios o seminarios donde se adquieran los conocimientos y comprensión de las ciencias y tecnologías que correspondan y las habilidades y el adiestramiento básico para la práctica de la profesión"* (Colegio de Ingenieros de Chile, 2002).

A fines de 2012, Corfo, con el apoyo del Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad (CNIC), Conicyt y la División de Educación Superior del MINEDUC, lanzó la iniciativa *"Nueva Ingeniería en Chile para el 2030"*, con el fin de estimular la renovación de la formación de los futuros ingenieros con foco en investigación aplicada, desarrollo y transferencia de tecnología, innovación y emprendimiento. Se reconoce que es imprescindible adoptar nuevos enfoques en la enseñanza, transitando desde una formación basada exclusivamente en las ciencias hacia una educación integradora e innovadora, introduciendo cambios en los currículos, los métodos de enseñanza y diversificando los ambientes de aprendizaje (Corfo, 2013).

En este contexto de desafíos de la ingeniería como profesión y, consecuentemente, de la formación de los profesionales de esta disciplina, la preocupación por la formación práctica de los estudiantes cobra cada vez mayor centralidad.

La Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería (2010), señala: “En relación a las políticas, estrategias y programas permanentes de preparación y evaluación de docentes en la actualidad se considera al potencial de innovación como un factor clave en la calidad y competitividad de la ingeniería y es claro que desarrollar este factor depende, en buena parte, de la formación académica de los ingenieros. Se reconoce que la tarea de enseñar es compleja; plantea al profesor de ingeniería el reto de ser un profesional de la docencia avanzando en el estudio de las alternativas pedagógicas, curriculares y didácticas que promuevan la cualificación de su trabajo.

Este planteamiento implica diseñar estrategias de formación centradas en la práctica profesional, en torno a la participación activa del profesorado de ingeniería en un proceso de intercambio de experiencias, búsqueda de nuevas metodologías y de innovación en su práctica. Las demandas para que se fortalezcan las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad; los cambios curriculares el desarrollo de competencias, la formación para la investigación, la reflexión y la crítica y la preocupación por el desarrollo personal y social de los estudiantes, implican importantes transformaciones en la función del profesor de ingeniería.

Para integrarse a la sociedad del conocimiento es fundamental propiciar un entorno comunicativo entre docentes y estudiantes que privilegie la innovación, la libertad de pensamiento, la capacidad de disentir, el respeto por la diversidad, las miradas complejas y alternativas, la formulación constante de preguntas. En este sentido es conveniente tener presente que los retos que enfrenta la educación en ingeniería en Iberoamérica provienen de dos fuentes: las demandas urgidas por la globalización y la atención de sus necesidades básicas de la sociedad”.

Sin embargo, la literatura de la formación práctica en ingeniería también da cuenta de una serie de problemáticas asociadas al proceso formativo, mostrando que los estudiantes se gradúan con buenos conocimientos de ciencias de la ingeniería, pero no saben cómo aplicarlos en la práctica; los currículos se encuentran demasiado centrados en ciencias de la ingeniería y aspectos técnicos sin proveer suficientes oportunidades para la integración de estos elementos y vincularlos a la práctica industrial. Asimismo, los programas están muy centrados en los contenidos; existen profesores sin experiencia en la industria y que no están dispuestos a relacionar teoría con práctica y proveer experiencias más cercanas a la realidad profesional, entre otros (Mills & Treagust, 2003). En este sentido, aún se aprecia una brecha entre la investigación asociada a los aspectos pedagógicos de la enseñanza en ingeniería y su adopción en aula; y si se cree que esta situación se transforma al involucrar a los docentes en un ciclo de investigación-implementación de prácticas, entonces debemos, a su vez, identificar aquellos factores motivacionales que favorecen la inmersión de los docentes en dicho ciclo (Matusovich, Paretti, McNair & Hixson, 2014).

Siguiendo en la línea de las problemáticas, se mencionan desconexiones entre las habilidades adquiridas en la formación académica y las que se necesitan en el ejercicio profesional y la falta de preparación de los graduados de ingeniería para resolver problemas complejos del mundo laboral (Evers, Rush & Berdrow, 1998; Jonassen, Strobel & Lee, 2006 en Jonassen, 2014). Sobre

este último aspecto, algunos estudios destacan que el desarrollo de una comprensión profunda de los conceptos científicos y la capacidad de aplicarlos para resolver problemas nuevos, es uno de los principales retos de la formación de ingenieros (Sheppard, 2009, en Litzinger, Latucca & Hadgraft, 2011; Bowden & Marton, 1998, en Knight, Callaghan, Baldock & Meyer, 2014).

A su vez, estudios que exploran la problemática desde la perspectiva de los estudiantes, señalan que estos manifiestan una preocupación por la aplicación y utilidad de los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación. Para la mayoría de ellos, el camino para la comprensión de la teoría es a través de la aplicación y conexión de los contenidos con problemas del mundo real (Crawley, Malmqvist, Östlund, Brodeur & Edström, 2014).

Los problemas mencionados apuntan a la necesidad de encontrar en el proceso formativo del ingeniero un balance entre los aspectos teóricos y la formación eminentemente práctica, así como el aprendizaje integrado de habilidades profesionales con el conocimiento disciplinar, de manera que los estudiantes puedan desenvolverse como profesionales competentes en el mundo laboral (Ruiz 1997; Jamison, Kolmos & Egelund Hogaard, 2014). En esta misma línea, Marchisio (2007), al referirse al proceso formativo de los ingenieros, revaloriza la práctica como un espacio curricular ineludible que permite ir construyendo, desde los primeros años, un adecuado vínculo entre el estudiante y el ejercicio profesional. Desde la perspectiva de esta autora, un ambiente adecuado para la formación de ingenieros debe construir un vínculo básico entre el espacio escolarizado y el de la práctica en un contexto auténtico. Este espacio debe ser suficientemente flexible en tanto permita prácticas reales o adecuadamente simuladas, así como la realización de tareas y resolución de problemas, tanto en un entorno real como en contexto tradicional de clase.

La formación práctica en ingeniería implica, en esta perspectiva, un conjunto diverso de experiencias formativas que abarca, tanto actividades de acercamiento al ejercicio profesional que se realizan en el contexto académico de aula, a través de laboratorios, simulaciones, estudios de casos u otros, como aprendizajes que se desarrollan en el contexto laboral real de una empresa o institución, en la cual el alumno aplica lo aprendido en el aula y, a su vez, construye nuevos conocimientos, actitudes y valores.

ANTECEDENTES METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

Objetivos, participantes y procedimiento

El presente estudio pretende dar respuesta a los objetivos específicos del proyecto desarrollado por el Grupo Operativo de Universidades Chilenas coordinado por CINDA (GOP-CINDA) durante 2014, desde la perspectiva de las carreras de ingeniería. En primer lugar, caracterizar el componente de formación práctica (FP) en los currículos de una muestra de carreras de ingeniería de distintas instituciones universitarias. Seguidamente, identificar factores que facilitan y/o obstaculizan el desarrollo de la FP a lo largo de los currículos y sus implicancias en el logro del perfil de egreso. Finalmente, formular desa-

fíos y orientaciones en función de los hallazgos del presente estudio, además de describir algunas experiencias relevantes de FP implementadas en las universidades participantes.

El grupo de instituciones que formó parte del estudio estuvo constituido por seis universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), entre las cuales se incluyen entidades estatales y privadas tradicionales (cinco regionales y una metropolitana) con diferentes modelos educativos de formación. Se seleccionaron 14 carreras de ingeniería civil en las especialidades de minas, mecánica e industria que estuvieran representadas en todas las instituciones participantes de la indagación y que aceptaron colaborar en el proyecto.

El estudio consistió en una indagación exploratoria de carácter cualitativo. La recopilación de antecedentes y evidencias se realizó a través de la revisión documental de literatura sobre formación de ingenieros, el análisis de documentación institucional de cada universidad, además de entrevistas y *focus group* con actores clave. A continuación se describen las actividades mencionadas:

- *Revisión de literatura sobre formación en ingeniería.* Se analizaron diversos artículos y publicaciones nacionales e internacionales relacionados con la formación y los desafíos actuales de la educación en ingeniería con el objetivo de construir un marco conceptual de referencia para el estudio.
- *Revisión de normativa y documentación institucional.* Se examinaron documentos y normativas institucionales, con el fin de identificar lineamientos y orientaciones de las universidades sobre la formación práctica de los estudiantes. Entre los documentos consultados se encuentran: planes estratégicos, políticas para la formación de pregrado, modelos y/o proyectos educativos institucionales, reglamentos generales de estudios, perfiles de egreso, planes de estudio de las carreras indagadas, programas de asignaturas y reglamentos de prácticas.
- *Entrevistas semiestructuradas.* Se diseñó una pauta de preguntas con el fin de capturar la variedad de percepciones de los diferentes actores involucrados en la problemática en estudio. La pauta podía ser modificada con fines de indagación en aspectos más específicos y era lo suficientemente abierta como para permitir que los participantes expresaran de manera abierta sus puntos de vista y experiencias. Finalmente se efectuaron 43 entrevistas en las que participaron 16 directivos de unidades académicas (directores, jefes de docencia, jefes de carrera), 19 profesores y ocho coordinadores de prácticas. Las entrevistas fueron grabadas, previo consentimiento de los actores y transcritas para su análisis por los integrantes del equipo.
- *Focus group.* Para el diseño del instrumento y el método de abordar el grupo focal con los estudiantes, se siguió el mismo procedimiento que con las entrevistas en profundidad. La discusión entre los participantes de los grupos focales permitió complementar y contrastar las visiones capturadas en las entrevistas individuales con académicos. Se realizaron 12 *focus group* con estudiantes de 5° y 6° año de ingeniería, con un total de 104 participantes.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se utilizó un enfoque cualitativo de investigación, que permitió indagar de una manera comprensiva cómo se desarrolla la FP en las carreras de ingeniería civil, privilegiando la consideración de los puntos de vista de los actores clave: estudiantes y académicos.

Las grabaciones de las entrevistas y grupos focales fueron transcritas y codificadas por los participantes del estudio. La información fue analizada e integrada por el equipo de trabajo, permitiendo capturar los temas y percepciones que, a juicio de los investigadores, revelan puntos de vista importantes para el estudio. Para la descripción de resultados y citas se utilizaron siglas para no individualizar a las universidades participantes (U1, U2, U3, U4, U5 y U6).

El análisis de la documentación institucional posibilitó verificar la manera en que se aborda la FP desde un enfoque normativo y formal en cada universidad. Los resultados de este análisis se contrastaron con las visiones de profesores y estudiantes, sobre la forma en que se desarrolla la FP, enriqueciendo el diagnóstico.

RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO SOBRE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN INGENIERÍA

Normativa institucional

La revisión de la documentación oficial muestra que existe una visión explícita de la FP en las políticas de pregrado y los proyectos y/o modelos educativos, de acuerdo a la Tabla 1.

TABLA 1: MODELO Y/O PROYECTO EDUCATIVO

Universidad	Modelo Curricular	Declaración del Modelo Educativo frente a la Formación Práctica	Rol del Docente	Rol del Estudiante	Rol de la Evaluación
U1	<p>Formación basada en resultados de aprendizajes y demostración de competencias.</p> <p>El perfil de egreso de las carreras debe ser declarado en competencias, representando este, un compromiso que la institución contrae respecto a la formación que el estudiante adquirirá a través del currículo, a las necesidades de desarrollo ciudadano, además a las del mundo laboral, deben constituirse en un aporte al desarrollo regional y nacional.</p>	<p>Promueve la generación de nuevos conocimientos por medio de la investigación e innovación y, por otra parte, se compromete y hace suyas las demandas de la sociedad actual, considerando los planes de formación y las competencias requeridas en los diversos contextos laborales.</p>	<p>Facilita y estimula la construcción del conocimiento de sus estudiantes y realiza acciones relativas a su desarrollo profesional, a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La contextualización y orientación del desarrollo de situaciones de aprendizaje, de acuerdo a los requerimientos del Perfil de egreso del respectivo plan de estudios. - Dirige, asesora y estimula el trabajo de sus estudiantes, promoviendo la autonomía en su formación. - Evalúa los aprendizajes, entregando retroalimentación continua y oportuna a los estudiantes, dando cuenta de sus fortalezas y debilidades. - Integra la investigación y la docencia como una herramienta para profesionalizar la función docente y comprender la acción educativa y sus elementos. 	<p>Protagonista de su propio proceso formativo, debe aprender a aprender, es decir, adquirir las habilidades para el autoaprendizaje a lo largo de su vida; su nuevo rol implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se compromete con su aprendizaje, ajustando sus acciones a aspectos éticos que consoliden una consistente formación profesional. - Utiliza las TICs como herramientas clave en su proceso formativo y en su formación profesional. - Se compromete en la búsqueda de solución a problemas reales, a través de la investigación y aplicación de conocimientos propios de su disciplina. 	<p>Evaluar la calidad y pertinencia de los programas educativos, a partir de las necesidades sociales, condiciones del mercado laboral, políticas nacionales y responsabilidad como institución estatal</p> <p>Desarrollar un sistema de evaluación del desempeño docente de acuerdo a estándares de calidad conocidos y aceptados por la comunidad académica.</p>

Universidad	Modelo Curricular	Declaración del Modelo Educativo frente a la Formación Práctica	Rol del Docente	Rol del Estudiante	Rol de la Evaluación
U1			<ul style="list-style-type: none"> - Construye conocimiento válido sobre su práctica docente y busca estrategias y recursos para el mejoramiento de esta. - Se compromete con su desarrollo personal a través de la participación activa en las capacitaciones destinadas a mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Genera, participa e intercambia experiencias de formación con pares, siendo capaz de integrarse a equipos de trabajo, a fin de potenciar su aprendizaje. - Participa activamente en la generación de actividades extra-programáticas y administrativas que favorezcan su desarrollo personal y profesional. 	
U2		<p>La Universidad se compromete a impulsar la relación con el entorno como un componente fundamental que contribuye a la mejora de los aprendizajes, al promover la comprensión y participación de la realidad social y profesional.</p>			<p>El proceso de revisión continua de la oferta académica, así como la actualización de carreras y programas, refiere al seguimiento de la actividad docente y curricular de un plan de estudios, la detección de mejoras a realizar con el objetivo de asegurar la calidad del proceso formativo y, eventualmente, la implementación de un</p>

Universidad	Modelo Curricular	Declaración del Modelo Educativo frente a la Formación Práctica	Rol del Docente	Rol del Estudiante	Rol de la Evaluación
U2	<p>Modelo basado en Resultados de Aprendizaje, con flexibilidad para el desarrollo de otros modelos por parte de las carreras y programas.</p> <p>La formación debe entenderse como una trayectoria que se inicia en el pregrado y se proyecta a lo largo de la vida en espacios de formación continua y de postgrado que posibilitan la especialización, profesionalización, diversificación y actualización permanente, siempre con la impronta del sello institucional.</p>	<p>La relación entre la Universidad y el mundo profesional debe fundamentarse en una lógica de colaboración formalizada que proporcione pertinencia y contextualización al proceso formativo de los estudiantes.</p> <p>Los espacios profesionales, ya sea para la realización de visitas a terreno, pasantías o prácticas profesionales, deben proporcionar un contexto para la demostración y aplicación de conocimientos específicos de los futuros egresados.</p>	<p>Los docentes, en su proceso de enseñanza, deben ofrecer a los estudiantes un conjunto variado de experiencias de aprendizaje que favorezcan su comprensión de los fenómenos estudiados y que le permitan transferir los conocimientos a diferentes escenarios de desarrollo profesional, social y comunitario.</p> <p>Los docentes deben planificar e implementar el proceso de enseñanza articulando los resultados de aprendizaje con estrategias de enseñanza y situaciones de evaluación coherentes.</p>	<p>Estudiante como centro del proceso formativo.</p> <p>La enseñanza adquiere un papel primordial, en el entendido que la construcción de conocimiento se lleva a cabo a partir de una serie de mecanismos que consideran la mediación del docente en conjunto con el trabajo individual del estudiante.</p>	<p>rediseño curricular de menor a mayor magnitud.</p> <p>Desarrollar y concretar las mejoras definidas en el proceso de revisión continua. "El ciclo de aseguramiento de calidad considera en sus diversas etapas la evaluación e integración permanente de criterios pedagógicos, de inserción laboral y diversidad en la toma de decisiones de la carrera, junto a la definición de estándares de calidad que garanticen el desarrollo de planes de estudio sustentables, y acordes a la realidad del país".</p>

Universidad	Modelo Curricular	Declaración del Modelo Educativo frente a la Formación Práctica	Rol del Docente	Rol del Estudiante	Rol de la Evaluación
U3	<p>Curriculo basado en competencias.</p> <p>Orientaciones y procedimientos que favorezcan la renovación curricular y aseguren la consistencia entre los perfiles de egreso, los planes de estudio y los programas de asignatura.</p>	<p>Se encuentra comprometida con una formación integral, orientada por el desarrollo armónico de las distintas dimensiones en que se manifiestan las capacidades de sus estudiantes.</p> <p>Busca entregar la oportunidad de familiarizarse tempranamente tanto con las características del entorno laboral como con la dimensión internacional, intercultural y global que promueve el objetivo de internacionalización de la Universidad.</p>	<p>Desarrolla un programa permanente de apoyo a ella, destinado a mejorar las prácticas y realizar innovaciones que aumenten los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Considerar la relación entre las características de las personas que estudian en la Universidad y sus procesos de aprendizaje y, por consiguiente, profundizar permanentemente en el conocimiento que se tiene de los estudiantes.</p>	<p>La formación profesional debe permitirles la aplicación de los conocimientos adquiridos, por medio de acciones eficaces que vayan en beneficio de la sociedad y que contribuyan tanto a la solución de problemas como a emprender nuevos desafíos.</p> <p>Los estudiantes aprendan a enriquecer de manera autónoma su formación y puedan aprender por sí mismos.</p> <p>Participar activamente en redes y asociaciones que potencien los procesos formativos.</p>	<p>Mejorar continuamente la calidad de los programas de formación que se imparten, sobre la base de los resultados obtenidos en procesos sistemáticos de autoevaluación y de evaluación externa.</p> <p>Realiza una evaluación sistemática de la docencia impartida con la participación de estudiantes y profesores y desarrolla un programa permanente de apoyo a ella.</p>
U4					<p>En términos de la evaluación dentro del modelo educativo, se consideran las siguientes dimensiones:</p>

Universidad	Modelo Curricular	Declaración del Modelo Educativo frente a la Formación Práctica	Rol del Docente	Rol del Estudiante	Rol de la Evaluación
U4	<p>Perfil de egreso basado en competencias</p> <p>Como opción educativa, además de certificar títulos y grados, deberá tender a la certificación de competencias explícitamente definidas en distintos niveles del proceso formativo, entendiendo que forjar un profesional competente es generar condiciones que permitan que este, finalmente, sepa actuar en un contexto particular, poniendo en juego recursos propios y de contexto para la solución reflexiva de los problemas específicos que en su quehacer profesional deberá enfrentar.</p>	<p>Esta opción educativa tiene implicancias, entre otros, en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redireccionar las metodologías y procesos evaluativos hacia la promoción de experiencias específicas de la profesión al interior del currículo formativo. - En términos de métodos pedagógicos, se debe propiciar y complementar aquellos usados tradicionalmente con métodos que promuevan el aprendizaje activo (estudio de casos, proyectos integradores, prácticas simuladas y/o reales, pasantías de observación, entre otros). 	<p>Dentro de las labores docentes, se encuentran:</p> <p>Diseñar u organizar situaciones de aprendizaje que permitan al estudiante lograr efectivamente las competencias propuestas</p> <p>Gestionar la progresión de los aprendizajes, apoyando a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje individuales</p> <p>Aplicar estrategias de enseñanza conforme a los aprendizajes y competencias que espera desarrollen sus estudiantes</p> <p>Situar el saber disciplinario en el contexto profesional del estudiante.</p>	<p>Frente a una situación de aprendizaje, el estudiante selecciona y ordena los estímulos presentados por el docente, en relación a su conocimiento. Es decir, que construye activamente su nuevo conocimiento, eligiendo las estrategias que, a su juicio, le ofrecen las mayores posibilidades de éxito.</p> <p>Sea cada vez más autónomo, desarrollando su capacidad de gestionar su aprendizaje, adoptando un rol activo, planificando, verificando y evaluando sus logros.</p> <p>Así mismo, mediante el trabajo en equipo, desarrolle habilidades de trabajo colaborativo o asociativo y sea capaz de construir redes.</p>	<p>Docencia: Habilitación y perfeccionamiento docente; desempeño docente del académico dentro y fuera del aula; y gestión del módulo</p> <p>Aprendizaje: Diagnóstico; seguimiento del proceso de aprendizaje; y resultados de aprendizaje y desarrollo de competencia</p> <p>Gestión del currículo: Implementación del plan de estudio</p> <p>Satisfacción del usuario: Evaluación de los procesos formativos y de sus resultados.</p>

Universidad	Modelo Curricular	Declaración del Modelo Educativo frente a la Formación Práctica	Rol del Docente	Rol del Estudiante	Rol de la Evaluación
U5	<p>La Universidad ha persistido en sus esfuerzos por transitar desde una enseñanza centrada en los contenidos a una enseñanza que ayude a aprender a los estudiantes.</p> <p>El aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de competencias genéricas, destacando, en este último caso, la formación de profesionales socialmente responsables. Promover y garantizar la difusión y adopción de los principios de responsabilidad social, se ha convertido en un sello distintivo de quienes han elegido formarse en la Universidad</p>	<p>Las actividades curriculares orientadas al desarrollo de competencias apuntarán a la construcción de saberes basados en conocimientos disciplinarios actualizados. Para ello, se requiere del diseño de actividades auténticas de aprendizajes situadas en ámbito de desempeño profesional que sean realistas. Sin que necesariamente estén constituidas por situaciones en la vida real. Se trata, en otras palabras, de situar al estudiante en un contexto o experiencia de aprendizaje donde el saber se va construyendo mediante la interacción entre conocimiento disciplinario con ámbitos de desempeño en ambientes que simulen los desempeños reales.</p>	<p>Los docentes, sitúan el aprendizaje en el centro de las acciones de enseñanza, promueven el empleo de tecnologías en el aula y desarrollan estrategias que facilitan la adopción de competencias genérica.</p> <p>Los énfasis han girado en torno a la utilización de metodologías activas-participativas, la evaluación de los aprendizajes, y la incorporación de las TIC en la prácticas de enseñanza, entre otras.</p>	<p>El estudiante frente al conocimiento acumulado tendrá dominios afines a los de la práctica profesional, la autonomía, la capacidad de servicio, la estimación de las demandas, de los potenciales clientes de la profesión, la dimensión ética y social de su hacer, la versatilidad, el imperativo de una permanente actualización conforman una concepción del ser profesional al cual se adscribe nuestra universidad.</p>	<p>Los procesos de evaluación curricular tienen carácter periódico y permanente que incluyen un análisis profundo del grado de coherencia entre los propósitos del programa y las necesidades del entorno, así como la consistencia de los distintos componentes del programa con los propósitos declarados de la Universidad y la carrera.</p>

Universidad	Modelo Curricular	Declaración del Modelo Educativo frente a la Formación Práctica	Rol del Docente	Rol del Estudiante	Rol de la Evaluación
U6	<p>Diseño curricular basado en competencias.</p> <p>El modelo pedagógico busca facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje; integrar la teoría a la práctica y la vida de la institución al contexto social y medioambiental.</p> <p>La Universidad concibe su proyecto educativo en una formación centrada en el estudiante, orientada al desarrollo de competencias básicas, genéricas y profesionales, centrada en procesos que aseguren una solidez formativa que permita a nuestros titulados y graduados integrarse adecuadamente al mundo del trabajo, en permanente cambio y transformación.</p>	<p>La Formación Práctica está orientada a vincular al estudiante con el mundo del trabajo efectivo, por medio de simulaciones o vinculaciones con el desempeño profesional. Desarrolla las competencias que permiten al estudiante resolver problemas vinculados a su quehacer, considerando el contexto regional, nacional e internacional.</p>	<p>Facilitar y potenciar en los estudiantes el desarrollo psicosocial, el compromiso ético, la capacidad de conocer y aplicar los conocimientos, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis sobre un área de estudio; estimular el trabajo colaborativo, la creatividad e innovación, y su compromiso con la sociedad a través de la identificación, planificación y resolución de problemas para un desarrollo sustentable.</p>	<p>El estudiante, a partir de su perfil de ingreso y su interés por el campo disciplinar de la carrera, debe ser capaz de adherirse a un proceso formativo orientado al desarrollo de resolución de problemas en forma autónoma y a ser crítico, analítico, respetuoso de opiniones contrarias, dispuesto a trabajar en equipo y a rechazar el autoritarismo y la burocracia.</p>	<p>La evaluación está focalizada en la verificación del logro de los aprendizajes esperados, con el propósito de disponer de información para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>

Los Modelos y/o Proyectos Educativos que asumen las seis universidades chilenas declaran un currículo basado en competencias y/o resultados de aprendizajes.

Los modelos educativos expresan orientaciones curriculares y modelos pedagógicos acentuando perfiles de egreso basados en competencias, orientadas al desarrollo de competencias básicas, genéricas y profesionales, asegurando su consistencia con los planes de estudio y los programas de asignaturas, entendidos estos últimos no solo como programas de contenidos a aprender, sino también con orientaciones pedagógicas, facilitando los procesos de enseñanza y aprendizaje con un fuerte énfasis en la integración de la teoría y práctica. Considera a través de un proceso formativo, forjar un profesional competente que sepa actuar en un contexto particular, poniendo en juego recursos propios y de contexto para la solución reflexiva de los problemas específicos que en su quehacer profesional deberá afrontar. Lo anterior, les permitirá integrarse adecuadamente al mundo del trabajo, constituyéndose en un aporte regional y nacional.

Una de las instituciones declara la formación como una trayectoria que se inicia en el pregrado y se proyecta a lo largo de la vida en espacios de formación continua y de postgrado que posibilitan la especialización, profesionalización, diversificación y actualización permanente, siempre con la impronta del sello institucional.

Declaración del Modelo y/o Proyecto Educativo en relación a la Formación Práctica

Las instituciones declaran en su Modelo y/o Proyecto Educativo la importancia y el compromiso de incorporar en sus diseños curriculares la formación práctica vinculada a la empresa, para el acercamiento con el mundo del trabajo efectivo a través de visitas a terreno, pasantías o prácticas profesionales; y la integración de la teoría con la práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje como una modalidad organizativa en la que se desarrollan actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas y a la adquisición de habilidades básicas y procedimentales, relacionadas con la materia objeto de estudio. Esta denominación engloba diversas estrategias metodológicas y evaluativas tales como laboratorios, prácticas de campo, clases de problemas, prácticas de informáticas, análisis de casos, proyectos integradores, simulaciones, entre otros.

Rol del Docente

Los modelos y/o proyectos educativos conciben al docente como un facilitador y estimulador en la construcción del conocimiento de sus estudiantes, desarrollando situaciones de aprendizaje de acuerdo a los requerimientos del perfil de egreso del respectivo plan de estudio. Intenciona sus clases con metodologías activas participativas, con un rol de mediador para desarrollar en ellos la capacidad de conocer y aplicar los conocimientos, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis sobre un área de estudio; estimula el trabajo

colaborativo, la creatividad e innovación, y su compromiso con la sociedad a través de la identificación, planificación y resolución de problemas.

Gestiona la progresión de los aprendizajes, apoyando a sus estudiantes en sus procesos de aprendizaje individuales, promoviendo la autonomía en su formación, evaluando los aprendizajes y entregando retroalimentación continua y oportuna.

Rol del Estudiante

Los modelos y/o proyectos educativos aspiran a que el estudiante construya activamente su nuevo conocimiento, sea el protagonista de su propio aprendizaje, comprometido en la búsqueda de solución a problemas reales a través de la investigación y aplicación de conocimientos propios de su disciplina, generando y participando en experiencias de formación con pares, capaz de integrarse a equipos de trabajo para desarrollar una tarea colaborativa con el fin de potenciar su aprendizaje.

También, anhelan que adquieran las habilidades para el autoaprendizaje a lo largo de su vida, eligiendo las estrategias que a su juicio, le ofrecen mayores posibilidades de éxito enriqueciendo de forma autónoma su formación, planificando, verificando y evaluando sus logros.

Rol de la Evaluación

Los modelos y/o proyectos educativos distinguen el rol de la evaluación como un papel esencial y relevante de una institución con calidad educativa.

Los modelos educativos explicitan sistemas de evaluación de los programas educativos a partir de las necesidades sociales, condiciones del mercado laboral y políticas nacionales con un proceso de revisión continua de la oferta académica, así como la actualización de carreras y programas que se imparten, sobre la base de los resultados obtenidos en procesos sistemáticos de autoevaluación y de evaluación externa, permitiendo contar con información válida para la toma de decisiones.

Además, consideran la evaluación sistemática de la docencia impartida con participación de estudiantes y docentes, desarrollando programas permanentes de apoyo al desempeño docente de acuerdo a estándares de calidad.

La evaluación, también está focalizada en la verificación del logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes, realizando seguimientos del proceso formativo, con el propósito de disponer de información para retroalimentar dicho proceso.

La formación práctica en el diseño curricular de las carreras

La presencia de la FP en el currículo de las carreras obedece a diversos patrones, pudiendo distinguirse al menos dos formas de articulación, una de orientación tradicional, y otra asociada a concepciones y rediseños curriculares más recientes.

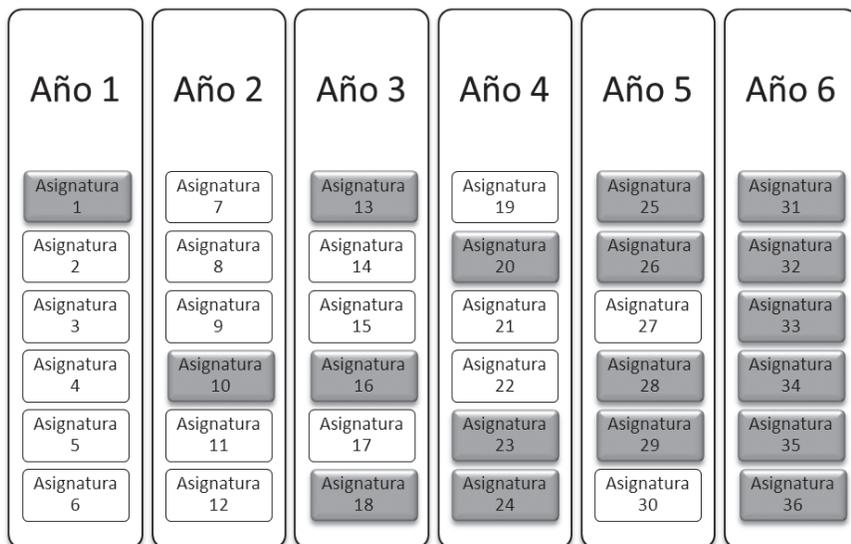
En el patrón tradicional, la lógica del currículo de las ingenierías transita desde una base inicial de ciencias básicas y fundamentos de la disciplina hacia áreas de mayor problematización e intervención, donde tienen presencia mayoritaria las asignaturas de formación profesional. En este esquema, si bien existen asignaturas introductorias donde se produce un primer acercamiento del estudiante al mundo profesional, el componente práctico tiene alta presencia visible en las áreas de las asignaturas profesionales o de especialidad, situadas a partir de la segunda mitad de la carrera.

A su vez, si bien se observa una estrecha relación entre la formación teórica y práctica al interior de cada asignatura, la lógica de articulación de las actividades prácticas entre asignaturas, a lo largo del currículo, no es explícita. Esto significa que las experiencias de FP no están necesariamente articuladas en un esquema interconectado de itinerarios de aprendizaje, de clara secuencialidad y complejidad creciente. Una excepción la constituyen las prácticas profesionales, que en algunas carreras tienen una organización de complejidad progresiva claramente definida.

La Tabla 2 muestra un esquema que representa el patrón descrito, donde los casilleros sombreados corresponden a asignaturas que tienen un componente práctico y pocas de ellas están vinculadas entre sí en los sucesivos niveles del plan de estudios:

TABLA 2

ESQUEMA DE CURRÍCULO DE ORIENTACIÓN TRADICIONAL EN FP

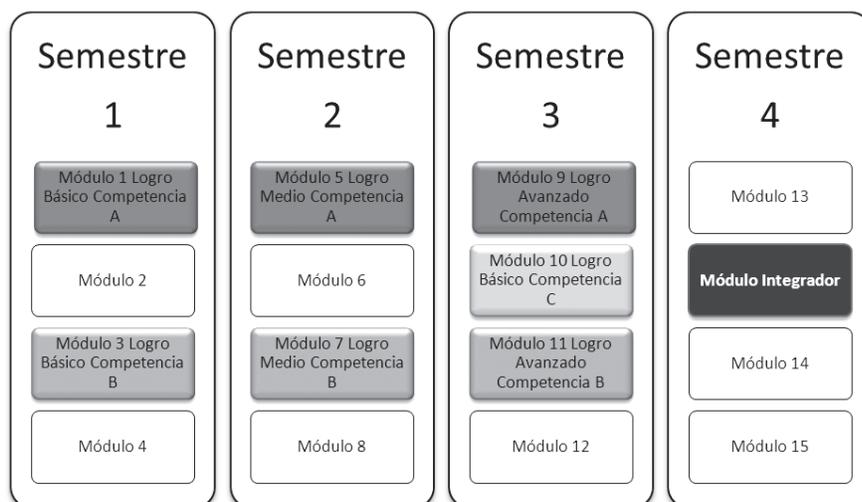


Por otro lado, en el patrón observado en carreras o instituciones que han realizado rediseños curriculares, la mayoría de ellos en base a competencias, existe una lógica más articulada y explícita de la FP. En estos casos, se distingue

una clara delimitación de áreas formativas o dominios de FP, presentes desde los ciclos formativos iniciales y una organización secuenciada y más articulada de este componente en el currículo. En el esquema de la Tabla 3 se ejemplifica la segunda orientación descrita, donde se visualiza la integración temprana, desde los primeros semestres, de actividades prácticas que se desarrollan progresivamente y se conjugan en un módulo integrador de distintas competencias.

TABLA 2

ESQUEMA DE CURRÍCULO INNOVADO/REDISEÑADO QUE MUESTRA EL DESARROLLO PROGRESIVO Y ARTICULADO DE DISTINTAS COMPETENCIAS



La revisión de los planes de estudio de las carreras mostró que la proporción de las actividades prácticas varía entre un 30% y un 60% del currículo. Las carreras que han rediseñado sus planes de estudio tienen un mayor porcentaje de actividades de FP que aquellas que no han transitado por procesos de renovación curricular recientes.

Modalidades curriculares a través de las cuales se desarrolla el componente práctico de la formación

Las evidencias muestran que independiente de la especialidad de la carrera, las principales actividades de FP a lo largo del plan de estudios se desarrollan tanto en el espacio académico de aula como en un entorno no académico exterior (el medio laboral). Las prácticas desarrolladas en el contexto de aula posibilitan la realización de actividades formativas controladas en las que los estudiantes aplican e integran conocimientos, adquieren aprendizajes nuevos y desarrollan habilidades procedimentales y de solución de problemas concretos, que no sería posible realizar en otro contexto. Por otra parte, las

actividades desarrolladas en el medio externo, vinculado con el ejercicio de la profesión, ofrecen una oportunidad de aprendizaje en un contexto laboral real, sujeto a cierto control o supervisión por parte de profesores y empleadores. Las principales actividades de enseñanza asociadas a la FP que fueron mencionadas por los profesores y estudiantes entrevistados son:

- *Laboratorios donde los estudiantes realizan experiencias prácticas (ensayos, demostraciones) en las cuales trabajan con insumos, datos y/o información extraída del contexto real. Para ello, disponen de instalaciones universitarias equipadas con instrumental especializado e insumos.*
- *Estudio de casos donde los estudiantes trabajan en casos simulados, con información extraída del medio laboral y ajustado a los propósitos del curso; interpretan información, operan con datos, efectúan diagnósticos y se entrenan en posibles procedimientos de solución. El foco puede estar en el análisis de soluciones ya tomadas por expertos en ejercicio profesional o en el entrenamiento en la resolución de situaciones simuladas.*
- *Proyectos que implican el desarrollo por parte de los estudiantes de proyectos de la especialidad acotados a un semestre, ya sea en base a temáticas proporcionadas por los profesores, clientes externos o definidas por los propios alumnos. Estas actividades formativas pueden requerir o no del contacto directo de los estudiantes con el entorno/empresa y difieren en el grado de direccionamiento que asume el profesor y la autonomía que tienen los estudiantes. En algunos casos, el profesor formula una situación problemática que simula una tarea propia del ejercicio profesional. En otras ocasiones, son los estudiantes quienes deben detectar y formular el problema, organizarse para trabajar en el tratamiento de la temática, diseñar y generar un producto final, aplicando e integrando conocimientos teóricos y técnicos adquiridos en etapas previas de la formación.*
- *Salidas a terreno que consisten en visitas a empresas con dos finalidades: observar la dinámica de la empresa, sin mayor intervención del estudiante y/o realizar actividades prácticas supervisadas por el profesor. Una modalidad interesante practicada en una de las instituciones es la “gira de estudio”, que consiste en la realización de visitas guiadas a empresas de diferentes regiones del país para observar in situ sus procesos productivos.*
- *Trabajo de titulación de carácter aplicado, destinado a resolver problemas concretos de las empresas productivas o de servicios, asociados a temas que el estudiante ha desarrollado durante la práctica. Cabe destacar variantes específicas del trabajo de titulación utilizadas por dos de las instituciones que difieren del formato tradicional académico. En una de ellas, la actividad de cierre del proceso formativo puede consistir en una de tres alternativas: la realización de una práctica profesional controlada, la formulación y/o diseño de un proyecto de intervención, o un examen de conocimientos y habilidades prácticas. La otra variante de término consiste en la presentación por parte del estudiante de un portafolio que contiene las mejoras de los proyectos elaborados en los módulos integradores terminales de la carrera.*

- *Práctica en contexto laboral que consiste en la inserción del estudiante en una organización laboral durante un periodo de tiempo definido, con fines formativos. El estudiante realiza actividades relacionadas con el ejercicio de la profesión y puede contar con la supervisión de profesores. Cabe mencionar que se observaron arreglos institucionales diversos para las prácticas, en cuanto a obligatoriedad, duración en horas, cantidad de prácticas, asignación de creditaje, periodo de realización (dentro del año académico o durante vacaciones) y existencia o no de supervisión docente. Llama la atención que en la mayoría de los casos la práctica se realiza en periodo estival. La Tabla 4 muestra la diversidad de las prácticas en contexto laboral de las instituciones indagadas:*

TABLA 4

DIVERSOS TIPOS DE PRÁCTICAS EN LAS UNIDADES ESTUDIADAS

Universidad	Carrera	Nº Prácticas	Nombre	Tiempo	Requisitos	Créditos
U1	Ing. Civil en Minas Ing. Civil Mecánica Ing. Civil Industrial	2	Prácticas Profesional I	160 horas	Haber aprobado el 60% de las asignaturas de la carrera	No tiene
			Prácticas Profesional II	160 horas	Al año siguiente de la práctica I	No tiene
U2	Ing. Civil Industrial Ing. Civil Mecánica	2	Práctica de Inducción Profesional	180 horas	4 primeros semestres aprobados	40
			Práctica Profesional	180 horas	8 primeros semestres aprobados	40
U3	Ing. Civil Industrial	1	Práctica Profesional	160 horas	8 primeros semestres aprobados	9
			Práctica I: Operación	180 horas	Antes de cursar el 7º semestre y 95 créditos totales	No tiene
			Práctica II: Intermedio	180 horas	8º semestre y aprobado PI y 130 créditos obligatorios	No tiene
U4	Ing. Civil en Minas	2 o 3	Práctica III Profesional	180 horas	Práctica II aprobada y requisito para Proyecto I	No tiene
			Prácticas Industriales	Un mínimo de seis meses, pudiendo efectuarse tres prácticas de 2 meses o dos prácticas de 3 meses.	A partir del 6º semestre	No tiene
U4	Ing. Civil Industrial	2	Práctica de Estudios I	176 horas	5º semestre aprobado	8 SCT
			Práctica de Estudios II	176 horas	9º semestre aprobado y Práctica I aprobada	8 SCT
U4	Ing. Civil Mecánica	2	Práctica de Estudios I	176 horas	5º semestre aprobado	8 SCT
			Práctica de Estudios II	176 horas	9º semestre aprobado y Práctica I aprobada	8 SCT

Universidad	Carrera	Nº Prácticas	Nombre	Tiempo	Requisitos	Créditos	
U5	Ing. Civil Industrial	3	Práctica Operativa	180 horas	A partir del 4º semestre	No tiene	
			Práctica Administrativa	220 horas	Tener aprobado el 8º nivel	No tiene	
			Práctica Profesional	240 horas	Tener aprobado el 10º nivel	No tiene	
U6	Ing. Civil Industrial	2	Módulo de desempeño integrado de Competencias I	4 semanas mínimo	Haber cursado el quinto semestre del plan de formación	6 SCT Chile	
			Módulo de desempeño integrado de Competencias II	4 semanas mínimo	Haber cursado el octavo semestre del plan de formación	6 SCT Chile	
			Práctica Profesional I	4 semanas mínimo	Haber finalizado el séptimo semestre del plan de formación	6 SCT Chile	
	Ing. Civil de Minas	3	Práctica Profesional II	4 semanas mínimo	Haber finalizado el noveno semestre del plan de formación	6 SCT Chile	
				Práctica Profesional III	4 semanas mínimo	Haber finalizado el décimo primer semestre del plan de formación	6 SCT Chile
					4 semanas mínimo		

Los estudiantes entrevistados otorgan gran importancia al quehacer práctico en el proceso formativo, destacando particularmente las experiencias de laboratorio, las salidas técnicas a terreno y las prácticas en contexto laboral. Estas últimas son altamente valoradas, identificándolas como una de las actividades de FP de mayor importancia para el desarrollo de su perfil profesional, y como mecanismo de vinculación temprana con el quehacer y la realidad de la empresa.

Esta alta valoración es coincidente con lo que ocurre en gran parte de las universidades estudiadas, ya que un 40% de las carreras analizadas incluyen tres prácticas, un 50% considera dos en sus planes de estudio y un 10% una, espacios que desde la formación práctica impactan en forma positiva, por cuanto significa un periodo de tiempo relevante en el cual el estudiante se enfrenta a una diversidad de situaciones en un contexto real, aspecto que fue mencionado por docentes y estudiantes como instancias destacadas en la formación de ingenieros dentro de las entrevistas realizadas.

Por otra parte, es posible observar en la tabla que el tiempo destinado a cada una de las actividades de formación práctica es diverso; el rango en que se mueven aquellas universidades que valoran estas actividades de FP en horas, se encuentra entre 160 y 240 horas por actividad práctica, periodo comparable a las universidades que valoran estas actividades en meses, lo cual muestra coherencia con lo señalado por el Colegio de Ingenieros de Chile que precisa en el Capítulo III art.13 que para cumplir con los objetivos de formación de ingenieros los estudiantes deben realizar 500 horas destinadas a la formación práctica. Sin embargo, escapa de esta lógica una universidad que, dada su exigencia en “mínimos”, no permite encontrar equivalencias en términos de tiempos efectivos de FP.

La importancia que se le asigna a la FP se devela del hecho de que son varias las universidades estudiadas que promueven tempranamente la incorporación de los estudiantes al ámbito laboral; en efecto, un número significativo de ellas consideran como requisito para una primera experiencia de FP el haber cursado dos o dos años y medio de carrera para su realización.

Por otra parte, en relación a los créditos asignados a cada práctica, varían de acuerdo a la institución, tres universidades no otorgan créditos a la formación práctica (U1, U3 y U5), una establece créditos propios (U2) y las dos restantes (U4 y U6) otorgan de acuerdo al Sistema de Créditos Transferibles. En aquellas universidades que otorgan créditos a la FP, se le reconoce al estudiante horas presenciales en la industria o empresa, lo cual transparenta su carga académica, permitiéndole organizar y gestionar su tiempo para la realización de las otras actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, es importante destacar que los estudiantes de aquellas instituciones que no asignan créditos a las prácticas deben realizarlas en periodos de vacaciones, lo cual les resta disponer de un tiempo de descanso necesario para luego enfrentar el año académico. No obstante, en las entrevistas de docentes y estudiantes no existe referencia a este aspecto.

Métodos de enseñanza aprendizaje y evaluación

Las metodologías de enseñanza más utilizadas por los profesores en los cursos de ingeniería son predominantemente tradicionales (como la clase magistral) y se combinan con experiencias formativas más activas entre las que se encuentran el trabajo experiencial de laboratorio, salidas a terreno (asociadas con trabajo de laboratorio o aspectos teóricos tratados en el curso), simulaciones, presentación y discusión de casos en aula, visitas guiadas y revisión documental.

Se encontraron, además, experiencias que constituyen ejemplos de introducción de metodologías activas, más innovadoras. En estos casos, si bien se mantiene el recurso de la clase expositiva, se incorporan elementos del aprendizaje basado en proyectos (ABP), donde los estudiantes tienen mayores niveles de autonomía y responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

Cabe indicar que los cursos con alto componente práctico requieren del desarrollo de trabajo académico individual y en grupos pequeños de estudiantes (de dos hasta cinco alumnos) y demandan de una importante dedicación tutorial de parte de los profesores. Por esta razón, una proporción importante de estos cursos cuenta con ayudantes que comparten las actividades de demostración, acompañamiento y supervisión con los profesores.

En el caso de las actividades prácticas, los profesores suelen utilizar una combinatoria de instrumentos y/o métodos evaluativos que incluyen pruebas teóricas de contenidos, informes escritos, presentaciones orales y, en menor medida, portafolios.

Las pruebas teóricas están enfocadas a corroborar la comprensión que tienen los estudiantes de conceptos, principios y modelos teóricos y la aplicación de los mismos a la resolución de algún tipo de problema o caso. Los informes requieren por parte del alumno una sistematización de los resultados de las experiencias prácticas del curso o la integración de conocimientos y habilidades adquiridas, debiéndose cumplir con estándares profesionales en cuanto al formato, presentación y calidad técnica de los contenidos. Por su parte, las presentaciones consisten en la exposición oral de los resultados de las actividades o experiencias desarrolladas en el curso en las que los alumnos utilizan soportes audiovisuales. Finalmente, el portafolio se utiliza para evaluar la integración de aprendizajes en el desarrollo de proyectos, pero es una herramienta empleada escasamente. Para estos métodos de evaluación, destaca la aplicación inicial de rúbricas para evaluar el nivel de logro y desempeño de los estudiantes.

Las evaluaciones pueden ser individuales (en el caso de las pruebas de contenido, controles de lectura y algunos informes de laboratorio) o grupales, cuando se trata de proyectos y estudios de caso, u otro tipo de tarea realizados por más de un alumno. En la mayoría de los casos, las evaluaciones son efectuadas por los profesores, sin embargo, en cursos que requieren de la aplicación de conocimientos y desempeños más complejos, se observó el empleo incipiente de la evaluación de pares y de las contrapartes de la empresa.

En las prácticas en contexto laboral, que son requisito de titulación, se exige al estudiante la entrega de un informe de las actividades desarrolladas,

se solicita una evaluación de la contraparte empresarial y, a partir de estos antecedentes, el coordinador de práctica elabora un tercer reporte. Existen pautas para apoyar el desarrollo de la valoración del desempeño de cada actor. Sin embargo, estas evaluaciones no se integran a las notas de la carrera del estudiante y su utilización con fines formativos aún es limitada.

Los estudiantes valoran muy positivamente la revisión de los resultados de sus trabajos. En opinión de algunos de ellos es necesario mejorar la retroalimentación de las evaluaciones por parte de los profesores y empleadores (cuando están implicados en la tarea), con fines formativos.

Además, para los estudiantes es relevante que los cursos de especialidad sean impartidos por profesores que se desempeñan en la empresa y que conocen la realidad profesional o por académicos que desarrollen actividades de investigación aplicada en la disciplina. En esos casos, los trabajos que se desarrollan en los cursos están actualizados, tienen un alto componente de aplicación y se evalúan como proyectos profesionales reales.

Como se observa, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, incluyendo las evaluaciones, siguen siendo predominantemente tradicionales, sobre todo en aquellas carreras que no han tenido rediseños recientes. Este hallazgo es coincidente con lo que describe la literatura internacional respecto a la situación de la formación de ingenieros. No obstante, incluso en carreras de corte tradicional, se observa la incorporación, en algunos cursos, de metodologías activas tales como el aprendizaje basado en proyectos. Destacan las innovaciones curriculares introducidas por algunas instituciones que tienen un carácter más integral, donde se está abordando el desarrollo de competencias profesionales a través de asignaturas o módulos interconectados, una incipiente realización de proyectos interdisciplinarios entre estudiantes y evaluaciones con uso de rúbricas y portafolios. Un aspecto que llama la atención dice relación con el escaso trabajo interdisciplinario que desarrollan los estudiantes de ingeniería en el contexto de la formación práctica. Este componente debiera potenciarse, puesto que es un elemento intrínseco de las relaciones que se establecen en el mundo laboral y profesional.

La formación práctica desde la perspectiva de académicos y estudiantes

Perspectiva de los académicos

La FP es relevada por los docentes como un componente fundamental de la formación de los futuros ingenieros y se la identifica con el acercamiento al mundo empresarial real, que permite al estudiante vivir la experiencia de enfrentarse a tareas propias del ejercicio profesional y contactarse con aspectos concretos de este. Así, uno de los entrevistados señala: *“es el acercamiento del estudiante al desempeño real de su profesión”* (profesor, U4); mientras que otro académico manifiesta: *“las actividades de formación práctica relacionan al estudiante con la empresa, aportan al vínculo con el trabajo del ingeniero... (aquí en el laboratorio) tenemos la componente real, lo que la empresa te pide a ti como ingeniero”* (profesor, U6); *“para nosotros la forma-*

ción práctica es que ellos puedan visualizar todo lo que nosotros le pasamos en el aula in situ” (profesor, U2).

Según los entrevistados, la FP estaría integrada a la teoría en el marco de las asignaturas del plan de estudios, siendo el complemento de los aspectos teóricos. En este sentido, la FP permite mostrar a los estudiantes cómo opera la teoría en el ejercicio real de la profesión: *“es como una suerte de “cable a tierra”, sin un adecuado conocimiento de la práctica (...) se corre el riesgo de profundizar en contenidos irrelevantes para el desarrollo profesional y en dejar de lado aspectos que sí tienen relevancia para el futuro desempeño profesional del estudiante” (profesor, U1); “llevar la teoría a la práctica. Es central. El componente teórico está dado por las ciencias básicas y la especialidad es eminentemente práctica, ambos se deben complementar” (profesor, U3).*

No obstante, en este contexto de vinculación teoría y práctica, un aspecto que llama la atención es la diferencia que establecen algunos entrevistados entre la formación teórica académica de aula y lo que se requiere en el mundo laboral real. Uno de los entrevistados plantea: *“la cátedra no tiene que basarse en el libro, sino en la experiencia profesional... yo muestro cómo opera la teoría en la práctica industrial. Hay que sacar (a los alumnos) del libro y explicar cómo pasa en el mundo real de la minería” (profesor, U5).*

Por otro lado, el componente práctico de formación contribuye al desarrollo de capacidades técnicas complejas entre las que se destaca la aplicación integrada de conocimientos teóricos: *“la FP es la circunstancia en donde el alumno aplica sus conocimientos académicos en una situación concreta, es decir, el alumno a través de su participación en actividades curriculares logra resolver problemas reales y relevantes de ingeniería” (profesor, U4).* Además, favorece el desarrollo de habilidades transversales y aspectos actitudinales tales como el trabajo colaborativo, disciplina, rigurosidad, responsabilidad profesional.

Con menor énfasis, la FP emerge asociada al desarrollo de aspectos identitarios de la profesión en los estudiantes, en la medida que permite aclarar expectativas profesionales y conocer el desempeño del ingeniero en contextos auténticos: *“Al estudiante lo mandas a distintas empresas a hablar con un ex alumno (...) y al término de la visita, el ex alumno le da un problema real en contexto, (...) el alumno vuelve a la U y trabajamos con él en el desarrollo de la propuesta (...) ahí se matan varios pájaros de un tiro, vinculación, empoderamiento de la carrera” (Director de Escuela, U6).*

Finalmente, los profesores señalan que las prácticas en contexto laboral facilitan la inserción de los estudiantes en el medio laboral y la empleabilidad.

Perspectiva de los estudiantes

La percepción de la FP por parte de los estudiantes se relaciona con el “aprender haciendo”, una formación de terreno que les permite “meter las manos”, ver qué hacen las máquinas y cómo se hacen las cosas: *“cuando uno aprende es haciendo cosas, proyectos reales, con etapas, entregas y la presión que se tiene en el mundo real” (estudiante, U5); “tuvimos prácticas que eran realizadas con instrumentos, por ejemplo la estación total, que es un instru-*

mento de topografía y después la siguiente clase era el taller y nos íbamos acá afuera al eje Brasil y hacíamos las mediciones correspondientes con el instrumento” (estudiante, U3).

Por otro lado, la FP es aquella que permite, según los estudiantes validar, contrastar y aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en clases, en contextos de aula y profesionales auténticos: “(la formación práctica) permite identificar lo que se requiere rescatar de la teoría para la formación, ver dónde está la aplicación” (estudiante, U6). Otro estudiante señala: “y nosotros fuimos a una mina, (...) y al ir ahí uno se da cuenta que aprendimos más estando dos horas dentro de la mina que todo lo que nos habían enseñado en la clase, que en ocasiones es superimportante” (estudiante, U3).

Cabe destacar algunas percepciones que apuntan a que la FP le otorga significación y contextualización a lo aprendido y al ejercicio de la profesión: “es la actividad en que uno encuentra sentido a lo que estudia” (estudiante, U4); “permite aterrizar los conocimientos aprendidos” (estudiante, U1). Asimismo, plantean que es una formación que los acerca al mundo profesional y sus requerimientos vigentes, entregándoles mayor confianza y seguridad en la búsqueda de empleo y el desempeño profesional.

Los estudiantes a su vez enfatizan la importancia de la adquisición de habilidades aplicables a la realidad y el aporte que pueden generar al desarrollo comunitario: “la formación práctica tiene que ver en cómo transformas las competencias que te entregan en desarrollo para la comunidad” (estudiante, U2).

Vinculación de la Formación Práctica con el Perfil de Egreso

Perspectiva de los académicos

Los académicos entrevistados identifican algunos componentes específicos del perfil de egreso que se desarrollan con la FP, donde la mayoría apunta al afiatamiento de conocimientos, el desarrollo de capacidades técnicas de la especialidad y otros aspectos más transversales de la formación del ingeniero.

Sin embargo, no existe total consonancia de los conocimientos y capacidades enunciadas por los profesores con aquellas expresadas en el perfil de egreso vigente de la carrera. Así, la contribución de las actividades prácticas de cada curso a la formación de las capacidades y atributos del perfil de egreso, se encuentra identificada con mayor precisión en los programas de asignatura y *syllabus*, no estando necesariamente alineadas con las referencias que hacen los académicos sobre sus cursos.

En el caso de carreras que han sido rediseñadas recientemente, los académicos tienen mayor claridad respecto a cómo tributan las asignaturas que imparten a las competencias del perfil, lo que se evidencia con mayor claridad en aquellos cursos o módulos de formación profesional: “cada asignatura contribuye a competencias del perfil de egreso, (...) donde aparece de manera explícita a qué competencia tributa (...) la relación con el entorno y el enfoque integrador para resolver problemas es una de las características del profesional que estamos formando; con una visión sistémica, analítica y que desarrolle además, una capacidad de liderazgo y trabajo en equipo” (profesor, U3).

Entre las capacidades, habilidades, actitudes y valores que se desarrollan con la FP, según los profesores es posible mencionar: manejo de las relaciones interpersonales, responsabilidad, rigurosidad, trabajo en equipo, comunicación efectiva, emprendimiento, manejo de herramientas computacionales, resolución de problemas y la habilidad para la toma de decisiones: *“Las competencias específicas definidas en el perfil de egreso, abarcan algunas competencias asociadas al trabajo en equipo, (...) y lo que es aplicación de las ciencias básicas o de ingeniería, que también son específicas, por lo tanto en la medida que el estudiante se logre acercar a la empresa o a los sectores industriales, va a tener más posibilidades de que salga mejor fortalecido a la hora de ejercer como profesional”* (profesor, U2); *“por otro lado, (la FP) genera espacios de interacción social, incrementa las posibilidades de empleo, fomenta su madurez, desarrolla actitudes positivas hacia la supervisión, autoconfianza y razonamiento práctico en el ámbito profesional”* (profesor, U4).

Los profesores destacaron la necesidad de que el perfil de egreso se ajuste a los requerimientos de la empresa y, en ese sentido, las actividades de FP fomentan una vinculación temprana y permiten la constante evaluación del perfil del profesional que se está formando. Señalaron, además, la importancia de la retroalimentación de los empleadores en este proceso, lo que se refleja principalmente en los informes de prácticas profesionales de los estudiantes, que ayudan al ajuste de los perfiles profesionales de la carrera, sirviendo como insumo para las reestructuraciones de las mallas curriculares.

Perspectiva de los estudiantes

Al consultarles sobre el perfil de egreso y su relación con la FP, una proporción no menor de los estudiantes señaló no conocer el perfil de egreso de su carrera, y por tanto, no lograron identificar capacidades específicas de este.

No obstante, los entrevistados señalan algunas capacidades que se desarrollan con la FP entre las que se encuentran habilidades y destrezas técnicas específicas de la ingeniería como el diseño, gestión, medición de datos y operación de maquinaria, entre otras: *“... contribuye a fortalecer los conceptos y conocimientos permitiéndonos aprender de integración de procesos productivos; de sistemas de gestión de operaciones; de sistemas informáticos aplicados; e integración de equipos para gestión financiera y administrativa...”* (estudiante, U4).

La FP contribuye, también, desde la perspectiva estudiantil, a la formación de habilidades genéricas o competencias “blandas” tales como liderazgo, comunicación oral y escrita, trabajo en equipo y otras que son muy bien valoradas al momento de enfrentarse al mundo laboral. Existen además otros componentes actitudinales involucrados en la FP y altamente valorados por los estudiantes, tales como la madurez, la responsabilidad, la conciencia laboral, el trabajo autónomo y la motivación, pero estos no siempre se encuentran declarados en los perfiles de egreso.

En las carreras que han llevado a cabo procesos de acreditación o renovaciones curriculares recientes, los estudiantes sí señalaron conocer el perfil de egreso de sus carreras, expresando algunas competencias del perfil que se

desarrollan en las actividades de FP de la carrera: “a través de las diferentes asignaturas desarrollamos la capacidad de autoaprendizaje, trabajo en equipo, responsabilidad, ética, diseño de proyectos, todo esto está contenido en nuestro perfil de egreso” (estudiante, U3); “lo que noté como una diferencia abismal es la potenciación de nuestra stampa, pararnos frente a un escenario (...) me desenvuelvo bien, con seguridad, eso se potencia harto acá... el exponerte frente a personas, grupos, a una gran audiencia” (estudiante, U2).

La opinión de estudiantes y profesores en su conjunto da cuenta que no siempre existen coincidencias entre lo señalado en los perfiles de egreso y programas de estudio, respecto a las habilidades, competencias y aspectos valórico-actitudinales que se estarían desarrollando en los cursos con alto componente de FP, y lo que se intenciona en la práctica. En aquellas carreras que han sido innovadas y acreditadas recientemente, existe una mayor coherencia entre lo declarado formalmente y lo reportado por los participantes del estudio. A juicio de los autores del estudio, es necesario lograr niveles de coherencia progresivos entre lo que se explicita en los perfiles de egreso y en los programas de estudio, con lo que efectivamente se realiza en la práctica docente, pues ello permite alinear de mejor manera el proceso formativo de los estudiantes y los resultados de aprendizaje esperados. Los procesos de rediseño curricular y acreditación parecen ser un aporte en esta dirección.

Factores influyentes en el desarrollo de la formación práctica en ingeniería

A partir del análisis de las opiniones de académicos y estudiantes sobre los factores facilitadores y obstaculizadores del desarrollo de la FP en las carreras analizadas, es posible señalar los siguientes aspectos relevantes:

Gestión de unidades académicas: esta categoría es mencionada por los académicos entrevistados y opera como facilitador u obstaculizador dependiendo del caso. Entre los factores facilitadores se destacaron el apoyo de las autoridades departamentales; la capacidad de gestión de los encargados de laboratorio y coordinadores de práctica y las buenas relaciones humanas entre los profesores de la carrera y personal de la unidad. Estos mismos factores se convierten en obstaculizadores de la FP cuando están ausentes u operan de manera inadecuada.

Vinculación con el sector empresarial, productivo y egresados: esta categoría es relevada fuertemente, tanto por académicos como por estudiantes, quienes valoran como un factor facilitador la existencia de vínculos formales e informales con las empresas y los egresados insertos en el medio laboral. Un factor que dificulta la FP en contexto laboral, de acuerdo a los académicos, es la reticencia de los empleadores a recibir a estudiantes practicantes. En tanto, los estudiantes enfatizaron la necesidad de mejorar la vinculación de las carreras con el sector empresarial y productivo para lograr mayor convergencia entre la formación y los requerimientos del mercado, así como también fortalecer el vínculo con los egresados para retroalimentar la formación de la carrera, encontrar con mayor facilidad prácticas profesionales, desarrollar trabajos de titulación y gestionar proyectos con empresas donde trabajen egresados de la institución.

Cabe señalar que para algunas universidades el vínculo con el medio empresarial con fines docentes sigue siendo un tema complejo de implementar. La creciente cantidad de alumnos de ingeniería y la disposición de las empresas de recibir a practicantes dificultan en parte una vinculación óptima. Esta situación es más sensible en las universidades regionales, donde no siempre es posible encontrar disponibilidad de espacios de práctica en las empresas de la región. En este contexto, la existencia de estructuras organizacionales y personal especializado dedicado a la gestión de los vínculos con el medio con fines docentes es central.

Diseño y gestión curricular: desde el discurso de estudiantes y académicos este ámbito aparece más bien como un aspecto obstaculizador de la FP. Los profesores relevaron componentes del diseño y gestión del plan de estudios que requieren ser mejorados o fortalecidas tales como: la necesidad de utilizar los reportes de las prácticas en contexto laboral en los procesos de revisión y ajuste del currículo; resolver problemas asociados con la creciente cantidad de alumnos y la administración de una cantidad significativa de cursos paralelos, así como lograr un diseño tal de los periodos de prácticas que no interfiera en la titulación oportuna de los estudiantes.

En tanto, desde la mirada de los estudiantes, estos destacaron la necesidad de mejorar la pertinencia y relación de las prácticas en contexto laboral con el proceso formativo y los propios intereses y motivaciones de los estudiantes. Así también, destacaron la necesidad de incorporar prácticas obligatorias tempranas y progresivas en el contexto laboral, en diferentes momentos de la carrera, para promover una aproximación al mundo profesional desde los primeros años, que otorgue una mayor contextualización a la carrera. Mencionaron además la necesidad de contar con planes de estudios más flexibles, con mayores opciones de cursos electivos, y finalmente, incrementar la cantidad de actividades prácticas, tales como visitas a empresas, salidas a terreno y laboratorios con miras a mejorar el proceso formativo.

Recursos e infraestructura: tanto estudiantes como profesores relevaron la centralidad de la adecuación de la infraestructura y equipamiento para el desarrollo de actividades de FP en ingeniería, destacando la disponibilidad de instalaciones y equipamiento actualizado, software, plataformas virtuales, y recursos financieros suficientes. Asimismo, señalaron la importancia de contar con profesionales especializados en la gestión de los laboratorios y vínculos con las empresas con fines docentes.

Habilidades pedagógicas y experiencia profesional de académicos: una dimensión destacada en el discurso de académicos y estudiantes como factor facilitador y obstaculizador dependiendo de su grado de presencia/ausencia en la docencia, dice relación con las competencias docentes y la experiencia de académicos en el ámbito profesional. Los profesores resaltaron el manejo de metodologías activas de aprendizaje en el desarrollo de las actividades prácticas, mientras que los estudiantes destacaron la importancia de que los profesores cuenten con experiencia profesional en el ejercicio de la ingeniería y la docencia para el desarrollo de la FP.

Variables estudiantiles: los académicos mencionaron como variable facilitadora de la FP el interés y motivación de los alumnos hacia los diferentes

cursos, mientras que un factor obstaculizador del desarrollo de actividades prácticas mencionado por ellos fue el insuficiente nivel de preparación con que ingresan los estudiantes.

CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y PROPUESTAS

El componente práctico de la formación se encuentra explícito en las definiciones institucionales fundamentales de las universidades indagadas. Se expresa más concretamente en las orientaciones pedagógicas generales de los modelos o proyectos educativos, que intenciona los procesos de enseñanza hacia la promoción de metodologías y experiencias de aprendizaje diversas y la preparación de los estudiantes para desenvolverse en los actuales contextos sociales y profesionales, abordando y resolviendo problemas complejos.

A partir de la opinión de estudiantes y profesores en torno a la relevancia que tiene la FP en ingeniería, es posible señalar que esta resulta clave para el logro de propósitos centrales de la formación. En este sentido, las experiencias de FP integradas a lo largo del currículo permiten acercarse a la ingeniería desde la perspectiva del aprendiz, contrastar concepciones y expectativas respecto a la profesión; aplicar e integrar conocimiento teórico, desarrollar competencias técnicas complejas y habilidades blandas, viviendo una experiencia de enfrentamiento a tareas auténticas del ejercicio profesional.

La FP contribuye a la formación de habilidades de índole transversal, valoradas por los actores, que no siempre se encuentran explicitadas en los perfiles de egreso. Este hallazgo permite afirmar que en la formación actual de ingenieros existen elementos de impacto oculto, que están siendo desarrollados sin una intencionalidad clara dentro del currículo y que, de una u otra manera, contribuyen a la mejor inserción y adaptación de los estudiantes al mundo laboral real.

El diagnóstico realizado conduce a señalar que los currículos y la enseñanza de ingeniería están transitando paulatinamente hacia nuevos enfoques en las instituciones y carreras indagadas. Este proceso se refleja en los cambios introducidos en los perfiles de egreso, en los nuevos diseños curriculares y las metodologías de enseñanza y aprendizaje más innovadoras, siendo más evidente en las universidades y carreras que han optado por el rediseño integral de los currículos. Aun así, persiste una brecha en la articulación del componente teórico con el práctico en el proceso formativo, que incide en el acoplamiento de la formación académica de aula con lo que se requiere en el ejercicio profesional real. Esta situación implica desafíos para las instituciones y facultades responsables de la educación de ingenieros en los ámbitos de diseño curricular, formación de profesores y vinculación con el medio.

Diseño del currículo

Un primer desafío dice relación con la necesidad de generar intervenciones curriculares integrales en las carreras, que garanticen el logro de los objetivos de formación expresados en los perfiles de egreso. En este sentido,

se requiere repensar y reestructurar el currículo, dando preferencia a rediseños globales y sistémicos, por sobre intervenciones periféricas de cursos aislados. Las intervenciones debiesen cautelar la articulación temprana, progresiva y flexible de las experiencias de aprendizaje teórico-práctico.

Es necesario intervenir positiva e integralmente la dinámica curricular y emprender mejoras pedagógicas dirigidas a promover el aprendizaje activo y en contexto, la resolución de problemas y el desarrollo de problemas prácticos que favorezcan la apropiación conceptual y el manejo de herramientas y técnicas propias de la ingeniería, además de estimular la interacción y la reflexión de los estudiantes. Para lograr estos propósitos, es fundamental disponer de adecuados soportes institucionales y el acompañamiento metodológico de entidades especializadas.

Por otro lado, es necesario incorporar en los métodos de enseñanza y aprendizaje la realización de trabajos interdisciplinarios en el contexto de la formación práctica de los estudiantes.

Cuerpo docente

Un segundo desafío es la necesidad de reforzar la formación pedagógica de profesores en metodologías de enseñanza y aprendizaje activas y métodos de evaluación acordes, de tal forma que se pueda mejorar y otorgar mayor pertinencia a las actividades de FP para los estudiantes, de acuerdo a lo señalado en los Modelos y/o Proyectos Educativos de cada universidad en relación al rol docente.

De igual modo, se requiere incorporar y/o fortalecer la participación en los procesos de actualización curricular de profesores que tienen experiencia en la empresa y están activos profesionalmente, por su significativa contribución en el desarrollo de la docencia y retroalimentación del currículo, en función de las tendencias de la disciplina en el contexto laboral. Esto se torna en un desafío, puesto que por la naturaleza *part-time* de su vínculo con las instituciones, estos docentes no siempre se integran a los procesos de revisión y rediseño curricular de las carreras, cuando, no obstante, contribuyen a la contextualización y sintonía de la formación con las necesidades vigentes del medio.

Vinculación con el medio

Si bien al interior de las universidades se ha avanzado en la instalación de vínculos con organizaciones del medio externo, el diagnóstico revela deficiencias en este ámbito. En consecuencia, sigue siendo necesaria la articulación de relaciones permanentes con el entorno empresarial con fines docentes, de tal manera de mejorar la pertinencia y contextualización de las actividades de FP. En este contexto, uno de los objetivos primordiales de la vinculación con el medio externo es mejorar la gestión de la información y la retroalimentación que proveen empleadores y ex alumnos para la actualización de perfiles de egreso y planes de estudio de las carreras.

El diagnóstico efectuado en el marco de este estudio permitió dar cuenta de la situación de la FP en tres especialidades de ingeniería civil, en base a

un análisis documental y el estudio de la percepción de actores internos: estudiantes y profesores. Una valoración más comprensiva del impacto de la FP en el perfil de egreso requiere, sin duda, de la incorporación de la perspectiva de actores del medio externo –empleadores y egresados–, así como del escrutinio de la situación en otras especialidades de ingeniería. Se deja abierta esta temática para futuras indagaciones sobre la materia.

ANEXO 1
CASOS DE BUENAS PRÁCTICAS EN CARRERAS DE INGENIERÍA

FICHA RESUMEN DE BUENAS PRÁCTICAS N°1

1. Nombre de la carrera	Ingeniería Civil Industrial (U6)
2. Nombre de la experiencia	Potenciando microempresarios de la Región del Maule a través de asesorías transversales en <i>marketing</i> , diseño y control de gestión.
3. Descripción general de la experiencia o actividad de formación práctica	<p>En grupos multidisciplinarios, estudiantes de las carreras de ingeniería civil industrial y diseño, asesoran a micro y pequeños empresarios. El objetivo es realizar un diagnóstico actualizado sobre la existencia y calidad de herramientas vinculadas al <i>marketing</i>, diseño y control de gestión de cada organización, para posteriormente proponer planes de mantención y mejora. Los estudiantes trabajan en estos proyectos por períodos de 16 semanas, durante las que se realizan reuniones, visitas a terreno y trabajo colaborativo transversal.</p> <p>Para el control del avance de los grupos se utiliza la plataforma Dropbox.</p> <p>Como resultado del trabajo de los estudiantes, cada una de las empresas asesoradas recibe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un diagnóstico de su situación actual • Un informe final de la asesoría • Una propuesta de plan de <i>marketing</i> • Una propuesta de promoción de ventas • Una propuesta de publicidad • Una solución de diseño: identidad corporativa o mejora en su envase • Una aplicación computacional de control de gestión <p>Los equipos de trabajo que componen una agencia asesora están compuestos por estudiantes trabajando en los siguientes módulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Marketing</i> táctico y operativo (ICI - Sem. 9) • Diseño de sistemas de Control de gestión (ICI - Sem. 11) • Tutorial de presentación de proyectos (Diseño - Sem. 8)
4. Contribución al perfil de egreso	<p>En el caso específico del perfil de formación de Ing. Civil Industrial, la actividad contribuye al desarrollo de las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • configurar e implementar sistemas de control de gestión • administrar proyectos • aplicar los fundamentos de elementos de <i>marketing</i> táctico y operativo • actuar con espíritu emprendedor <p>Todas estas competencias están asociadas al dominio de Gestión de la Organización.</p>
5. Métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados	El principal método es el aprendizaje basado en proyectos, donde los estudiantes trabajan en equipos multidisciplinarios. Como apoyo, cuentan con un <i>staff</i> de <i>coaching</i> , compuesto por profesores de las escuelas de ingeniería civil industrial y diseño, con un supervisor en terreno y con el apoyo del propio microempresario involucrado en el proyecto.

6. Métodos de evaluación	<p>La evaluación se divide en cinco etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico Inicial: el <i>staff</i> de <i>coaching</i> califica la evaluación inicial realizada por los estudiantes. • Avance de Asesoría: el <i>staff</i> de <i>coaching</i> califica el avance intermedio del trabajo realizado por los estudiantes. • Evaluaciones semanales: evaluación a cargo de los supervisores en terreno de los estudiantes, realizada semana a semana en base a una pauta de desempeño esperado. • Presentación Final: el empresario asesorado califica el trabajo realizado por los estudiantes en base a una presentación final. • Evaluación Final: calificación entregada por el <i>staff</i> de <i>coaching</i> en base al informe final entregado por los estudiantes.
7. Recursos	<p>Disponibilidad de empresas dispuestas a apoyar el proyecto formativo. El contacto con dichas instituciones se realiza a través de Sercotec.</p>
8. Ventajas y desventajas de la experiencia práctica	<p>Ventajas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los empresarios otorgan una alta valoración a la experiencia y los resultados obtenidos, especialmente de aquellos productos tangibles. • Permite un avance significativo en la integración y aplicación de conocimiento teórico y práctico. • Sercotec ha valorado la realización de la experiencia como una oportunidad para que pequeños y microempresarios tengan acceso a una asesoría multidisciplinar de calidad. <p>Desventajas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes tienen dificultades a la hora de aplicar e integrar el conocimiento adquirido en el aula. • En algunos estudiantes se observan casos de resistencia al cambio y conflictos asociados a egos profesionales entre las carreras participantes. • Es necesario un alto grado de compromiso por parte de los empresarios para la realización de la actividad. • Es un gran desafío lograr la planificación de horarios, ubicación y comunicación entre los profesores que realizan el módulo.

FICHA RESUMEN DE BUENAS PRÁCTICAS N°2

1. Nombre de la carrera	Ingeniería Civil Industrial (U5)
2. Nombre de la experiencia	Laboratorio LEO (Liderazgo y Emprendimiento Organizacional) desarrollado dentro de la asignatura de Taller de Gestión y Liderazgo
3. Descripción general de la experiencia o actividad de formación práctica	Se desarrolla en el 4° año, 8° semestre de la carrera. Consta de cuatro horas de cátedra y dos horas de laboratorio, se organiza como un espacio educativo teórico/práctico, en el cual se busca configurar una instancia de integración curricular en la dimensión de gestión y organizaciones de la carrera de Ingeniería Civil Industrial.

<p>3. Descripción general de la experiencia o actividad de formación práctica</p>	<p>El LEO está destinado a experimentar y encauzar motivaciones de emprendimiento y liderazgo personal y organizacional. Los estudiantes se incorporan a un esquema de trabajo en emprendimiento organizacional, consistente en concebir, diseñar, construir, poner en funcionamiento, gestionar, obtener resultados tangibles, y rendir cuentas públicas, sobre microempresas de gestión del conocimiento.</p> <p>Cada semestre se define con los estudiantes una temática de actualidad pertinente al ejercicio profesional (TAPEP) del ingeniero civil industrial que se trabajará durante 17 semanas. Los estudiantes conforman los siguientes grupos empresariales llamados Unidades de Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debates Temáticos: organiza conversaciones temáticas con expertos y coordina el trabajo académico, mediante el cual los estudiantes investigan y desarrollan puntos de vista técnicos sobre la TAPEP. • Sello Editorial: produce una publicación, en formato de revista técnica de divulgación nacional, sobre la TAPEP del periodo. • Agencia de Noticias: reporta y divulga todas las actividades relevantes sobre la TAPEP. • Agencia Educativa Multimedial: produce un sitio WEB y un CD Interactivo de la experiencia. • Agencia de Fomento: gestiona auspicios para financiar las actividades del LEO, asigna recursos mediante protocolos de evaluación de proyectos sustentados con fondos “públicos”. • Simposio: organiza un Simposio Solemne sobre la TAPEP en el cual participan personalidades destacadas a nivel nacional e internacional y los estudiantes mejor evaluados. <p>Los estudiantes eligen un representante de cada Unidad de Aprendizaje y realizan reuniones de directorio cada 15 días para coordinar las actividades, presentar y solucionar potenciales problemas de funcionamiento. Cada unidad de aprendizaje se asocia con quien estime conveniente para llevar a cabo los objetivos del proyecto.</p>
<p>4. Contribución al perfil de egreso</p>	<p>Las capacidades, actitudes y/o valores específicos del perfil de egreso a los que contribuye la experiencia formativa son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento: se enfoca en teoría de organizaciones y gestión empresarial. • Habilidades generales: • Aprendizaje autónomo, trabajo en equipo, comunicación efectiva en español de forma oral, escrita y simbólica, pensamiento crítico. • Habilidades especializadas genéricas: • Abordar y resolver problemas de ingeniería en una perspectiva sistémica. • Diagnóstico, modelación, diseño y mejoramiento continuo de sistemas o procesos en el ámbito de su especialidad. • Habilidades especializadas específicas. • Diseño, gestión e implementación de modelos y sistemas de apoyo para la toma de decisiones. • Actitudes y valores: • Disposición al liderazgo. • Comprensión de la responsabilidad profesional, social y ética en todo contexto en que se desenvuelve. • Conciencia de los impactos de su quehacer profesional en el medio social, ambiental y económico. • Adaptabilidad a cambios y contextos diversos.

5. Métodos de enseñanza-aprendizaje	El método principal del laboratorio es el aprendizaje basado en proyectos.
6. Métodos de evaluación	En la cátedra: dos pruebas teóricas y controles de lectura. En el LEO: tres evaluaciones sobre el progreso del proyecto (plan de negocio, avance y plan final). Las notas son grupales. Se evalúa al representante de cada unidad y este evalúa al grupo. El Simposio Solemne y la revista técnica se valoran según estándares profesionales.
7. Recursos	Se utilizan recursos otorgados por el Departamento de Ingeniería Industrial y parte de su infraestructura (salas de clases, laboratorio de computación auditorios, salas de reuniones). Además existen recursos que son autogestionados por los estudiantes
8. Ventajas y desventajas de la experiencia práctica	Ventajas: La vinculación con el medio y con distintos actores involucrados en la situación/problemática detectada por los estudiantes. <ul style="list-style-type: none"> • La posibilidad de aportar a la discusión y propuestas sobre una problemática real del medio social. • La oportunidad para los estudiantes de vivenciar el desarrollo de un proyecto autogestionado, con todos los elementos que ello implica: funcionamiento organizacional, trabajo en equipo, búsqueda de financiamiento, etc. Desventajas: <ul style="list-style-type: none"> • Dependiendo de las autoridades, en ocasiones se dificulta la obtención de recursos para llevar a cabo el proyecto LEO. • La cantidad de alumnos, puesto que a veces la contribución al trabajo colectivo no es equitativa.

FICHA RESUMEN DE BUENAS PRÁCTICAS N°3

1. Nombre de la carrera	Ingeniería Civil Industrial (U3)
2. Nombre de la experiencia	Aplicación de estrategias metodológicas activas participativas, en la asignatura de Simulación.
3. Descripción general de la experiencia o actividad de formación práctica	La asignatura consta de seis horas de cátedra y cuatro de práctica, se encuentra ubicada en el 5° año, décimo semestre de la carrera. El objetivo general es que los alumnos aprendan a construir modelos de simulación de eventos discretos para sistemas reales y conceptuales, usando planilla de cálculo, lenguajes de programación de propósito general, y lenguajes de simulación. Las clases teóricas se enfocan al desarrollo de modelos estocásticos para describir situaciones que evolucionan en el tiempo de forma aleatoria, y al estudio de las propiedades del sistema modelado empleando métodos estadísticos. En talleres y actividades grupales se practica el diseño, análisis e interpretación de los resultados de experimentos de simulación en computador.

	<p>Se aplica una metodología activa participativa que integra teoría y práctica en el aula. Los estudiantes abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje y la construcción del conocimiento de manera activa como protagonistas de su propio aprendizaje, a través de actividades de observación, preguntas abiertas, analogía y asociación.</p> <p>El profesor a través de diversas estrategias desarrolla en los estudiantes habilidades de pensamiento tales como: la observación, el análisis, la síntesis, la capacidad de abstracción y la memoria colectiva que son intencionadas en su quehacer pedagógico para aportar al desarrollo de algunas de las competencias declaradas en el perfil de egreso.</p>
4. Contribución al perfil de egreso	<p>Esta asignatura contribuye significativamente al desarrollo de las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de la especialidad • Capacidad analítica • Gestión de información • Visión sistémica y capacidad de síntesis • Autoaprendizaje • Comunicación • Liderazgo y trabajo en equipo.
5. Métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • Clases expositivas • Taller / Laboratorio • Tareas grupales • Clases de ejercitación guiadas por el profesor • Lectura de artículos en inglés • Salidas a terreno.
6. Métodos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres • Simulaciones • Presentaciones orales • Controles de lectura • Resolución de problemas • Análisis de casos • Elaboración de informes técnicos.
7. Recursos	Salas de clases equipada con data y PC, laboratorio de computación y auditorios.
8. Ventajas y desventajas de la experiencia práctica	<p>Ventajas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite integrar adecuadamente el conocimiento teórico y práctico a través de estrategias activas participativas. • Los estudiantes de manera consciente desarrollan competencias declaradas en el perfil de egreso. • Incluye evaluaciones al inicio, durante y al final de cada una de las unidades de aprendizaje, permitiendo la retroalimentación sistemática en todo el proceso de aprendizaje. <p>Desventajas:</p> <p>Necesidad de contar con infraestructura amplia y mobiliario <i>ad hoc</i>, diseñado especialmente para el trabajo en grupos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No permite trabajar con un número elevado de estudiantes, dado que se dificulta la participación activa en los procesos de aprendizaje.

FICHA RESUMEN DE BUENAS PRÁCTICAS N°4

1. Nombre de la carrera	Ingeniería Civil Industrial con menciones en Informática, Bioprocesos y Mecánica (U4)
2. Nombre de la experiencia	Enseñanza-aprendizaje experiencial en cursos masivos.
3. Descripción general de la experiencia o actividad de formación práctica	<p>El curso está ubicado en el 8° semestre de las carreras de Ingeniería civil industrial con menciones en informática, bioprocesos y mecánica.</p> <p>El curso aborda temas tradicionales en la formación de los ingenieros industriales, orientados al análisis de eficiencia de los sistemas productivos y de servicios.</p> <p>Tradicionalmente, la asignatura se dictó en base a clases expositivas y talleres con ejercicios complementarios y durante el segundo semestre de 2014 se implementó una estrategia de enseñanza basada en la formación de un equipo multidisciplinario, que integra la experticia metodológica de los académicos con la experiencia de terreno de un ingeniero de planta. Este equipo se coordina semanalmente a fin de concretar el plan de trabajo de la asignatura.</p> <p>La masividad del curso (100 estudiantes) ha requerido el uso de estrategias innovadoras para asegurar el desarrollo de las competencias profesionales y transversales.</p>
4. Contribución al perfil de egreso	<p>Las competencias desarrolladas en el trabajo práctico de asignatura incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • análisis crítico y argumentación cooperativa, • redacción de documentos profesionales, • trabajo en equipo, • expresión oral, • evaluación del trabajo de colegas, entre otras.
5. Métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados	<p>El curso incorpora actividades prácticas semanales que incluyen análisis grupal de casos, exposición de hallazgos, elaboración de informes técnicos breves, salidas a terreno, charlas de profesionales, proyecto aplicado en empresas y exposición de resultados ante un panel de académicos y profesionales.</p> <p>Los casos analizados corresponden a situaciones reales locales o nacionales donde el equipo docente tiene experiencia de primera mano, lo que enriquece la discusión grupal.</p> <p>Todos los trabajos de los estudiantes están compuestos por una parte descriptiva escrita y expositiva, la cual establece un formato tipo, un tiempo de exposición y un número de láminas determinadas. Todos los miembros del grupo deben exponer y el grupo curso debe participar de las eventuales dudas o temas de discusión que se planteen, siendo moderado por un panel de expertos.</p> <p>Estas estrategias incluyen el uso intensivo del trabajo en equipos conformados tanto por preferencias como asignados por los docentes, evaluación por pares, evaluación por panel, rotación de salidas a terreno con selección por parte de los estudiantes, entre otras.</p>

6. Métodos de evaluación	El curso se evalúa a través de documentos profesionales habituales de la ingeniería, como breves informes de análisis de hallazgos y resultados, presentaciones de resultados e informes técnicos detallados. Los estudiantes deben realizar diversas exposiciones durante el semestre.
7. Recursos	El curso se desarrolla en salas de clase habituales, con capacidad para 100 estudiantes, donde estos se dividen en grupos de seis a ocho personas. Las salidas a terreno requieren de transporte institucional o bien transporte personal de los estudiantes.
8. Ventajas y desventajas de la experiencia práctica	<p>Ventajas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El gran interés de los estudiantes por el curso, destacando como principal contribución la comprensión y empoderamiento respecto a su carrera. Dentro de las actividades mayoritariamente preferidas están las salidas a terreno y la discusión de resultados de las visitas industriales. • Los estudiantes destacan los beneficios académicos de mejorar la comprensión de contenidos. • En general las actividades son adecuadamente gestionadas por el equipo docente. • Desventajas: <p>El financiamiento de algunas actividades como las salidas a terreno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escasa adecuación de la infraestructura de salas para el trabajo de un curso masivo (audio, espacio, múltiples proyectores, etc.)

FICHA RESUMEN DE BUENAS PRÁCTICAS N°5

1. Nombre de la carrera	Ingeniería Civil Mecánica, Civil en Obras Civiles y otras (U2)
2. Nombre de la experiencia	Consultoría Tecnológica de Empresas
3. Descripción general de la experiencia o actividad de formación práctica	<p>El curso es transversal en diversas carreras de ingeniería civil. En ingeniería civil mecánica está ubicado en el último año y en ingeniería civil en obras civiles es un curso electivo.</p> <p>Los estudiantes tienen la oportunidad de enfrentarse a una consultoría profesional real, trabajando en empresas públicas o privadas que requieren la solución a un problema. Los estudiantes-consultores deben buscar la mejor alternativa tecnológica, económica y medioambiental para la solución del problema planteado por la empresa cliente, para lo cual cuentan con el acompañamiento de un profesor.</p> <p>La experiencia consta de las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contactar a una empresa cliente • Consensuar un problema a resolver • Planificar y organizar el trabajo a desarrollar • Firmar un contrato de consultoría • Desarrollar la consultoría • Exponer al cliente y entregar el informe con la solución del problema comprometido.

	El estudiante pone en práctica las competencias adquiridas durante su formación profesional, puede autoevaluar su actuación profesional como consultor, desarrolla capacidades de trabajo en equipo, practica la autonomía en la emisión de opiniones técnicas, practica la comunicación efectiva y un desempeño guiado por valores éticos socialmente aceptados en el ejercicio profesional.
4. Contribución al perfil de egreso	Compromete el desarrollo de conocimientos para realizar una consultoría, habilidades para encontrar soluciones a los problemas técnicos, capacidad para trabajar en equipo y habilidades de comunicación.
5. Métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados	De acuerdo al tipo de consultoría la metodología puede consistir en aprendizaje basado en problemas y mayoritariamente por resolución de problemas.
6. Métodos de evaluación	En la primera parte del curso se evalúa la exposición que realizan los estudiantes sobre distintos textos de consultorías. Previo a la consultoría, se evalúa el diagnóstico de una empresa real en base a un informe escrito y la exposición de la experiencia. Finalmente se evalúa el logro de la competencia para desarrollar íntegramente una consultoría: planificación, comunicación, propuesta técnica, compromiso con la Carta Gantt, presentación de resultados.
7. Recursos	Se requiere de una sala de clases habilitada con equipo de data show, mesas movibles, pizarra, textos de consultorías y elementos de seguridad para visitar las empresas. Disposición de profesores de las distintas áreas de conocimiento a participar en la consultoría, de acuerdo a los problemas que planteen los clientes.
8. Ventajas y desventajas de la experiencia práctica	<p>Ventajas</p> <p>La experiencia sirve de preparación al estudiante para su trabajo autónomo futuro, donde puede probarse a sí mismo y fortalecer su autoestima al comprobar que es capaz de responder a un requerimiento específico real.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La empresa cliente recibe una consultoría sin costo y de calidad probada. • Las empresas de menor tamaño se vinculan más a la universidad. <p>Desventajas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un curso muy numeroso multiplica el trabajo de búsqueda de clientes y la logística de coordinación. • Requiere de la disposición de profesores consultores en las distintas materias involucradas en los problemas que pueden plantear los clientes.

REFERENCIAS

- ABET (2004). Sustaining the change: A follow-up report to the vision for change. Retrieved February 1, 2006, from <http://www.abet.org/papers.shtml>
- ASIBEI, (2003) Declaración de Madrid. Actas del IV Congreso de la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería. Madrid.
- (2010) Enseñanza de Ingeniería en Iberoamérica: Un compromiso con el desarrollo de la región. Bogotá.
- CDIO (2014) CDIO: Una Nueva Visión para la Educación en Ingeniería. Extraído de <http://www.cdio.cl/cdio-a-new-vision-for-engineering-education>
- Comisión Nacional de Acreditación, (2007). Criterios para la acreditación de carreras. Disponible en <http://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/ingenieria.pdf>
- Colegio de Ingenieros de Chile, (2002). Calificación de Títulos Profesionales de Ingenieros para Admisión de Socios Activos. Extraído de <http://www.ingenieros.cl/calificacion-de-titulos-profesionales-de-ingenieros-para-admision-de-socios-activos/>
- CORFO (2013). Informe N°1. Factores y tendencias clave de la Ingeniería a nivel internacional. Iniciativa Ingeniería 2030 Innova Chile, Programa para transformar las Escuelas de Ingeniería en entidades de clase Mundial. Extraído de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/tendencias_internacionales_renovacion_facultades_ingenieria%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/tendencias_internacionales_renovacion_facultades_ingenieria%20(3).pdf)
- Crawley, E., Malmqvist, J., Östlund, S., Brodeur, D., Edström, K. (2014). Rethinking Engineering Education. The CDIO Approach. Extraído de http://cd.library.neusoft.edu.cn/CDIO/CDIO_EN.pdf
- European Society for Engineer Education, (2014). Extraído de www.sefi.be
- Hissey, T. (2000). Enhanced skills for engineers. *Proceedings of the IEEE*. (88), 1367–1370.
- Jamison, A., Kolmos, A. & Egelund Holgaard, J. (2014). *Journal of Engineering Education* (103) 2, 253-273.
- Jonassen, D. (2014). Engineers as problem solvers. *Cambridge Handbook of Engineering Education Research*. Johri, A. & Olds, B. (eds.). Cambridge University Press.
- Knight, D., Callaghan, D., Baldock, T. & Meyer, J. (2014). Identifying threshold concepts: case study of an open catchment hydraulics course. *European Journal of Engineering Education*. 39 (2), 125-142. DOI:10.1080/03043797.2013.833175.
- Litzinger, T., Latucca, L. & Hadgraft, R. (2011). Engineering education and the development of expertise. *Journal of Engineering Education*. 100 (1), 123-150. Extraído de <http://classes.engr.oregonstate.edu/engr/fall2010/engr407-013/06.pdf>
- Marchisio, S. (2007). Construcción de un vínculo estudiante-práctica profesional desde un espacio curricular en una carrera de ingeniería. Extraído de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2007/susana%20marchisio%20.pdf

- Matusovich, H., Paretto, M., McNair, L. & Hixson, C. (2014). Faculty Motivation: A Gateway to Transforming Engineering Education. *Journal of Engineering Education*, (103) 2, 302-330.
- Mills, J. & Treagust, D. (2003). Engineering Education – Is problem based or Project – based learning the answer?. *Australasian Journal of Engineering Education*. Extraído de http://www.aee.com.au/journal/2003/mills_treagust03.pdf
- Nguyen, D. (1998). The essential skills and attributes of an engineer: a comparative study of academics, industry personnel and engineering students. *Global Journal of Engineering Education*, (2) 1, 65-76.
- Palacio, C. (2013). Tendencias y desafíos en la formación de Ingenieros Civiles. *Revista Ingeniería y Sociedad*. 11-19. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ingeso/article/viewFile/16538/14346>
- Ruiz, M. (1997) El practicum en la Ingeniería Técnica Industrial. *Enseñanza*, 295-313 extraído de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20539&dsID=practicum_ngenieria.pdf
- Selinger, C (2003). Stuff you don't Learn in Engineering School. *IEEE Spectrum*, (40) 49-52.

LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN SALUD

PRÁCTICAS FORMATIVAS EN CARRERAS DEL ÁREA DE LA SALUD

FLAVIO VALASSINA SIMONETTA

PATRICIA LETELIER SANZ

ROBERTO SAELZER

EDUARDO GONZÁLEZ

ELIA MELLA

VIRGINIA ALVARADO*

MARCO GENERAL

Introducción

La formación de profesionales es una responsabilidad que asumen las instituciones de educación superior frente a la sociedad en su conjunto. Para enfrentar este desafío las instituciones de educación superior generan e implementan respuestas variadas y diversas.

El actual escenario en que se sitúa la formación universitaria refleja una gran complejidad en cuanto se conjugan en él crecientes demandas de cobertura, incremento de propuestas de innovación curricular, dificultades de financiamiento para algunas universidades nacionales –especialmente las situadas en escenarios con baja densidad poblacional o de menor tamaño– heterogeneidad en su población estudiantil, entre otros elementos que hoy la configuran–.

En este marco, los temas recurrentes con relación a la presencia de la teoría y la práctica en el currículo siguen siendo analizados, discutidos y resueltos de diferente modo por las universidades, lo que depende preferentemente de las situaciones particulares y contextuales en que ellas se desenvuelven, que incluyen tanto los paradigmas socioeducativos como la situación geográfica, cultural y económica que le dan contexto.

* Flavio Valassina y Patricia Letelier, Universidad del Bío-Bío; Roberto Saelzer, Universidad de Concepción; Eduardo González, Universidad de La Frontera; Elia Mella, Virginia Alvarado y con la participación de Anahí Cárcamo y Ximena Soto de la Universidad de Magallanes.

El compromiso que tiene desde siempre la universidad de formar capital humano que sea un aporte para la construcción de una sociedad siempre en desarrollo, lo conduce a posicionarse frente a la ineludible relación que debe establecerse entre currículo, escenario, competencias y campo laboral.

Al momento de diseñar los procesos formativos, una tarea que deben enfrentar docentes y académicos es definir los fundamentos, el enfoque, el sentido que en ella tienen y tendrán los espacios concedidos a la práctica o praxis, en el sentido que le da Freire (1972)⁶, el lugar, tiempo y tratamiento que se le otorgará para que pueda contribuir en forma óptima al logro del perfil de egreso definido.

Las trayectorias formativas, formalizadas a través del plan de estudios, se proponen un avance gradual en el estudiante para que pueda desarrollar en determinado período las competencias requeridas al egreso para su posterior desempeño en el campo profesional, dando cuenta de los atributos descritos en los respectivos perfiles de egreso. El concepto competencia propone un enfoque integral, aunque la desagregación de sus partes nos permite identificar los elementos que la componen: los conocimientos (saberes), las actitudes (saber ser) y las habilidades (saber hacer). Reconocer estos tres elementos implica considerarlos dentro de la trayectoria formativa del estudiante y en cada una de las actividades curriculares.

Los saberes que deben lograr los estudiantes están vinculados a las distintas áreas de conocimiento, tales como ciencias básicas, ciencias sociales, ciencias de la salud, entre otras; sobre ellos descansa la disciplina y la profesión. Las actitudes dicen relación con el comportamiento del futuro profesional.

En relación a los saberes requeridos para un adecuado desempeño profesional, en el Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío (2008) se declara que las habilidades que permiten actuar o proceder en situaciones profesionales determinadas no se desarrollan por el solo hecho de poseer conocimientos, sino que es necesario que el estudiante se enfrente a situaciones en las que se puedan aplicar y poner en práctica, ya sea en contextos reales o simulados.

Lo señalado tiene directa relación con lo que se podría denominar el proceso profesionalizador que se debe desarrollar a través de toda la trayectoria formativa para construir paulatinamente la autonomía profesional y la capacidad para tomar decisiones informadas, a través de la aplicación de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en el terreno del accionar profesional.

En el currículo de las carreras del área de la salud, desde los primeros años, se nota la presencia de asignaturas con un componente teórico práctico. Esto da cuenta de la necesidad de formar profesionales que tempranamente se vean enfrentados a situaciones de incertidumbre, ya sea en un ambiente controlado, como es el caso de la simulación clínica, Evaluación Clínica Objetiva

⁶ Este autor señala que “Objetivando, los hombres son capaces de actuar conscientemente sobre la realidad objetiva. Es precisamente esto la praxis humana”.

Estructurada (ECO), situaciones con actores simulados o en un ambiente clínico real. Al comienzo, la práctica puede orientarse solo a desarrollar su capacidad de observación, para posteriormente y en forma gradual, atender pacientes en distintas etapas del ciclo vital y con diversas patologías. En el desarrollo de este proceso siempre se requerirá de la supervisión de un docente de la universidad o uno clínico. La práctica permite, por un lado, evaluar el avance del estudiante en relación al desarrollo de las competencias establecidas en el perfil de egreso, y por otro, retroalimentarlo en función de las nuevas demandas y desempeños de la profesión que surgen, por ejemplo, con leyes como las que regulan el quehacer de los hospitales autogestionados. Se trata de una etapa que combina cuestiones típicas del ambiente laboral, como la necesidad de alcanzar una cierta productividad o la obligación de acatar las órdenes de un superior, etc., con elementos más vinculados a la formación y al aprendizaje.

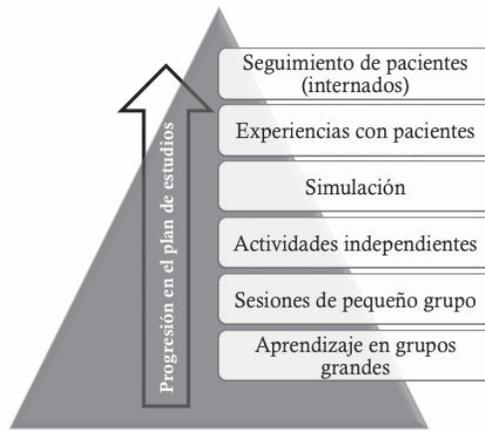
La práctica invita a los estudiantes a reflexionar sobre su quehacer, identificar problemas y buscar soluciones, vale decir, hacer investigación basada en evidencia, considerada esta como una estrategia formativa. Se trata de una etapa que incorpora aspectos relativos al empleo, sin dejar de lado el proceso formativo. El estudiante debe actuar en función de estos dos requerimientos, tarea que no resulta fácil cuando se ve enfrentado a un contexto profesional complejo, inestable, cambiante y no exento de riesgos, inclusive en algunos casos de violencia en los que puede resultar involucrado tanto el personal hospitalario como los pacientes.

Es así como los estudiantes del área de la salud se enfrentan progresivamente, desde sus primeros años de formación, a contextos clínicos reales en los que tienen distintos grados de intervención e involucramiento con los usuarios en pro de los conocimientos que deben construir, los que curricularmente se denominan *Resultados de Aprendizaje*.

El desarrollo de las competencias de carácter clínico se produce en un continuo progresivo que se inicia con actividades prácticas grupales, que involucran a varios estudiantes del mismo nivel, enfrentando casos o escenarios clínicos de baja complejidad. Luego, progresan hacia experiencias de complejidad creciente, las que en su inicio realizan colectivamente para luego vivenciarlas en forma individual, alcanzando así el nivel de internado en el que el estudiante despliega sus competencias clínicas con un mayor grado de autonomía y realiza seguimiento de los casos que les son asignados, como se muestra en el Gráfico 1 (Association of American Medical Colleges –AAMC–, 2005).

Existen centros hospitalarios que ofrecen una amplia gama de posibilidades de aprendizaje para las carreras de la salud como son los hospitales de alta, mediana y baja complejidad, centros de diagnósticos terapéuticos (CDT), centros de referencia de salud (CRS) y consultorios generales urbanos y rurales (Ministerio de Salud, 2013a). A estos se suman las clínicas particulares, las que completan un sistema social complejo y delicado, en el que la presencia de multiplicidad de personas, con roles diversos, conforman una red interactiva que puede inducir a desarrollar o modificar actitudes de los estudiantes en práctica.

GRÁFICO 1
DESARROLLO PROGRESIVO DE LAS HABILIDADES CLÍNICAS



En términos generales, la práctica hace referencia a los distintos momentos y actividades curriculares que el estudiante realiza con o sin supervisión directa para aplicar en escenarios reales o simulados los conocimientos construidos, como también los métodos y técnicas aprendidos durante su proceso formativo. Así, en los centros hospitalarios, complementa el conocimiento construido en las aulas universitarias, dedicando a ello un tiempo significativo de su vida académica, toda vez que es en esa instancia donde logra la integración teórico-práctica, observa modelos, visualiza el trabajo en equipo y asiste al paciente en su recuperación física y psíquica. Por ello, es importante reconocer a los hospitales y centros de salud como espacios formadores que, desde la mirada de los estudiantes, les permite formarse una visión sobre esta experiencia, la que influye en sus comportamientos y en su posterior desempeño.

Estos procesos de práctica les permiten llegar a ser profesionales autónomos, con poder resolutivo, liderazgo y actitud positiva hacia el cuidado, como también seguros de sí mismos, amantes de su trabajo, reconocidos y valorados. Por el contrario, la falta de vivencias formativas de esta naturaleza pueden conducirlos a ser sumisos, a presentar dificultades para tomar decisiones, inseguros, con una autoimagen que les genera sentimientos negativos, como la sensación de hacer mal las cosas, de ser poco hábiles o incompetentes. Letelier y Valenzuela (2002) describen esta situación en las carreras de Enfermería.

Aspectos Teóricos

Los proyectos Tuning han evidenciado la necesidad de responder a las demandas crecientes de una sociedad focalizada en el aprendizaje continuo (Tuning América Latina, 2007), un nuevo paradigma educativo que centra el quehacer de las universidades primordialmente en el estudiante y determina una formación con enfoque en competencias. Así, se deben diseñar e implementar

nuevos currículos que respondan a la formación profesional y a los problemas sociales, atendiendo a los nuevos contextos laborales dinámicos y cambiantes, obligando de esta forma a las instituciones de educación superior a revisar sus concepciones educativas.

Al respecto, los autores Bentolila, Cometta, Polanco y Saavedra (2011), en el artículo denominado “Innovaciones, dispositivos y sujetos en la formación para la práctica profesional en carreras (Tecnológicas y de la salud), de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL): Una lectura desde el cambio curricular”, señala que las universidades son las principales responsables de aportar a la construcción de conocimientos, saberes, habilidades, actitudes y valores de cada profesión, y esto debiera plasmarse tanto en la propuesta y desarrollo curricular.

En los currículos rediseñados es posible observar cómo interactúan diversas actividades académicas, modalidades de enseñanza y aprendizaje, formas evaluativas. En algunos casos se ha incorporado estructuralmente la formación práctica, de gran significación en cuanto a proceso formativo, en otros se han visibilizado estos espacios en el currículo. En general, las innovaciones realizadas por las universidades en sus diferentes carreras muestran un avance substancial en relación a la importancia que tiene la práctica como entrenamiento o ejercicio para desarrollar competencias bajo la tutela de un docente guía, que tiene por objeto aportar, a través de diversas experiencias, en la construcción de saberes propios de una disciplina.

La renovación curricular ha permitido repensar la formación de los estudiantes que ingresan a las universidades, respondiendo a un nuevo contexto social cada vez más exigente en relación a la garantía de los servicios prestados por distintos profesionales. Para cumplir con las expectativas antes señaladas, necesariamente los estudiantes del área de la salud, respetando las particularidades de cada carrera, deberán contar con profesores y tutores especializados que se desempeñen como modelos profesionales, situación que debe ocurrir tempranamente en el ciclo formativo, de modo que se produzca la integración de los contenidos y la toma de contacto del estudiante con la práctica asistencial desde el comienzo de la carrera, con énfasis en el aprendizaje clínico. Esto, sin descuidar los contenidos de salud pública dirigidos al enfrentamiento de los determinantes sociales y económicos del proceso salud-enfermedad.

Importancia de la Formación Práctica en las Carreras de Salud

Las directrices que establece el Ministerio de Salud (2012b) en los considerandos de la Resolución Exenta N° 254, enfatizan la relevancia que tiene la formación teórico-práctica de profesionales y técnicos para el sector de salud, que se materializa en una relación asistencial-docente en los hospitales públicos pertenecientes al Sistema Nacional de Servicios de Salud.

En consecuencia, el perfil de competencias de los profesionales de la salud se desarrolla gradualmente a través de una formación teórico-práctica que no desconozca la realidad social, económica y sanitaria de los sectores de la población y que necesariamente implique vincularse con otras instituciones de salud públicas y privadas.

“El sector salud requiere contar con número de trabajadores en cantidad suficiente con las competencias adecuadas para cumplir eficazmente su labor, garantizando la calidad de las prestaciones y la satisfacción de las necesidades de salud de los usuarios y el respeto por sus derechos” (Ministerio de Salud, 2012b. Considerando N° 3).

La integración de la teoría y la práctica en la formación académica es uno de los elementos fundamentales para que los profesionales del área de la salud logren un apropiado desempeño en su campo laboral. En ocasiones, la formación teórica no es coincidente con lo que realmente se realiza en los centros asistenciales debido a la obsolescencia del conocimiento, diferencias en la aplicación de técnicas, nuevas tecnologías y equipamiento, cambios en los programas de salud, mejoras en los protocolos de intervención, normativas derivadas del aseguramiento de la calidad.

La complejidad y dinamismo del campo asistencial no se visibiliza tan claramente en la formación en aula; sin embargo, es fundamental conocerla, pues se revelará en el quehacer cotidiano de los profesionales de la salud. A pesar de ello, los estudiantes no aprenden solo del relato de las experiencias de sus docentes, es necesario que precozmente se inserten en los campos clínicos para desarrollar sus prácticas, con la finalidad de que desde la propia experiencia vivan las diversas situaciones y exigencias que le imponen los contextos reales del área de la salud, no solo durante su proceso formativo, sino en su vida profesional, y de este modo, ratifiquen su vocación de desempeño profesional.

Los contextos clínicos pueden ser fuentes permanentes de estrés, desorientación y angustia para los estudiantes de los distintos niveles de la carrera, quienes en más de una oportunidad relatan a sus profesores sentirse confundidos, con temores e inseguridad en su accionar, lo que es determinante para el permanente acompañamiento del docente clínico en estas actividades formativas.

Para enfrentar esta realidad, es necesario preparar al estudiante no solo cognitivamente, sino también desde el punto de vista procedimental y actitudinal, procurando que exista coherencia entre la formación teórica y la práctica. Así se podrá disminuir este impacto al enfrentarlos a una problemática de salud en que se requiera su intervención. Resulta entonces fundamental un proceso de práctica como preparación para desarrollar estas competencias bajo la tutela de un docente guía, la que tiene por objeto formar, a través de diversas experiencias, considerando como base los saberes propios de una disciplina. Del mismo modo, la introducción de cambios en los procesos formativos ha estado ligada a desarrollar estrategias de aprendizaje que potencien el desarrollo de habilidades interpersonales, el pensamiento crítico, la práctica reflexiva, los valores, la ética, todos aspectos que inciden en la formación de un profesional de calidad.

“Lo que se enseña al estudiante sobre la profesión, lo que ve y hace en los centros de prácticas, y la propia experimentación-socialización a lo largo de la carrera universitaria, son algunos de los parámetros que incorpora el alumno para configurar su ideal de competencia profesional. Las Escuelas de Enfermería han sido las primeras en establecer los cambios en sus progra-

mas formativos, orientándolos a unos procesos más amplios y complejos que tienen como eje la construcción del conocimiento mediante la acción y como estrategia la implicación del alumno, el autoaprendizaje” (Alonso, Bernasar, 2008).

“La práctica enfermera por ejemplo puede ser concebida como un campo de experiencias donde se viven a la vez las creencias y los valores arraigados en lo esencial de la disciplina, la aplicación de los conocimientos, así como el ejercicio de un juicio clínico que lleva a una Intervención reflexionada”. (Kerouac, S.et al 1995)

Al diseñar la trayectoria formativa de estas carreras se debe tener presente que los estudiantes trabajarán con personas, con vidas, con “pacientes” de distintos grupos etarios, desde el neonato hasta el adulto mayor, considerando al paciente en forma holística, entendiendo que cada uno es un sujeto particular y que responde a un mismo estímulo de manera diferente. Que la formación profesional es de complejidad creciente tanto para la construcción de conocimiento como para el desarrollo de habilidades, que el contexto en el que se realizarán las prácticas es dinámico y multifactorial, lo que determina un campo de acción complejo e incierto y que se ve influenciado, en distintos momentos y por diversas variables, como es la “presión asistencial”, la falta de recursos humanos o económicos, la alta demanda de los pacientes o sus familiares o el personal estresado, por mencionar algunas.

En consecuencia, tal como lo indica la autora Ana Preciado Terrones (2010) de la Universidad Tangamanga, es vital situar al estudiante, desde el inicio, en un contexto real para que sea capaz de visualizarse actuando en este escenario, con foco en la obtención de buenos resultados formativos. El estudiante debe lograr ser un buen gestor de su propio desempeño personal y profesional, pues ello le ayudará a aumentar la autoconfianza y descubrir los recursos para poder establecer relaciones interpersonales importantes, logrando de este modo independencia e interdependencia efectiva para asumir el rol de prestador de servicios durante su práctica clínica, con ética y responsabilidad.

Tal como señalan Antolín, Puialto, Moure y Quinteiro (2007) y lo indicado en el Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío (2008), los estudiantes, paulatinamente, deben ir involucrándose en el contexto que más adelante se constituirá en su escenario cotidiano, el tomar contacto con su futura profesión tempranamente les permite ejercitarse y enfrentarse a situaciones difíciles, que en muchas ocasiones son generadoras de estrés.

La Formación Práctica en el Área de la Salud

Es posible distinguir en el ámbito de la formación asistencial distintas características y, por ende, diversas denominaciones para las prácticas presentes en varias de las universidades que imparten carreras del área de la salud. En algunos casos consideran práctica final o internado; en otras, prácticas intermedias; en ocasiones estas aparecen integradas a las asignaturas de menor duración y que requieren de más bajos niveles de responsabilidad y autonomía de parte del estudiante.

Ello se relaciona directamente con el modelo curricular implementado, a veces en el total de las carreras de la institución superior, y en otras, en áreas específicas, como por ejemplo en la de salud.

En el caso de una de las universidades estudiadas, se implementa una reforma curricular a partir de los años noventa, cuyas orientaciones centrales fueron: integración horizontal y vertical; uso de metodologías centradas en el estudiante; incorporación de Aprendizaje Basado en Problemas; exposición temprana a situaciones de salud; aprendizaje multidisciplinario y multiprofesional; y atención de situaciones de salud en el nivel primario.

Estas orientaciones llevaron a que las distintas carreras, entre otras innovaciones, generaran currículos con diferentes niveles de integración básico-clínica a través de módulos o asignaturas colegiadas; desarrollo de módulos integrados de gestión e investigación; y un programa de internado rural interdisciplinario. Estos cambios tuvieron particular efecto en el sentido, oportunidad y enfoque de las actividades de aprendizaje en terreno de los primeros niveles formativos y en las prácticas profesionales controladas que se desarrollaban en los últimos niveles formativos.

La integración básico-clínica implementada a través de módulos desde los primeros niveles curriculares, significó una especial oportunidad para adelantar el encuentro de los estudiantes con situaciones o problemas reales de salud, en el ambiente clínico y en la comunidad.

A modo de ejemplo, los módulos integrados de gestión e investigación en salud, que forman parte de una línea curricular, son construidos sobre la base de escenarios reales de salud y los desarrollan grupos pequeños de estudiantes provenientes de las distintas carreras, quienes conocen, analizan y consensúan necesidades de aprendizaje y conductas a seguir en ambientes reales o simulados, para luego revisar material, criticar contenidos y formular estrategias de gestión y/o investigación, con un enfoque colectivo y multidisciplinario, las que luego aplican en los siguientes niveles formativos de la misma línea curricular.

En otra de las universidades estudiadas, es posible observar un enfoque curricular plasmado en el Proyecto Educativo Institucional, que orienta y define, en parte, el lugar que debe ocupar el componente práctico en la formación de un profesional.

En este modelo, *“el currículo toma como eje principal el desempeño, entendido como expresión concreta de recursos y formas que se conjugan para desarrollar una actividad, cuyo énfasis radica en el uso o manejo de lo que un profesional debe hacer con lo que sabe, en la calidad con que hace lo que sabe y, por tanto, no busca la aplicación fragmentaria y acrítica de conocimientos aislados. La comprensión de estos referentes y su operacionalización se traduce en procesos experienciales que acercan lo aprendido a una práctica desarrollada en contextos reales o simuladas, que significan poner en juego el conjunto de competencias desarrolladas durante el proceso de formación”* (Universidad de Magallanes, 2011).

En materia de estrategias formativas, las carreras de salud utilizan, preferentemente, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y el aprendizaje basado en proyectos, pues estas apoyan la construcción de conocimiento interdisciplinario, independiente, el desarrollo de habilidades reque-

ridas para aprender a aprender, el trabajo en equipo y la gestión de proyectos; todos aprendizajes muy necesarios a la hora de insertarse laboralmente en escenarios complejos,

En lo que se refiere a la organización de los procesos formativos, esta concepción con foco en el desarrollo de competencias, valora que tanto en la planificación como en la implementación de la docencia se considere como principal referente la evidencia de aprendizaje que debe presentar el estudiante al término de una unidad didáctica o al finalizar la asignatura. Es esa evidencia la que el docente analiza conjuntamente con los estudiantes para que ellos apliquen el conocimiento construido, lo sitúen en un contexto real y lo problematicen y apliquen, ofreciendo las correspondientes soluciones a las problemáticas planteadas.

Considerando objetivos, duración y foco, a continuación se presentan separadamente las definiciones levantadas desde los documentos oficiales de las universidades y/o carreras en relación con este tema.

Se agrupan como *prácticas intermedias* las siguientes:

- *Práctica Clínica:* Conjunto de actividades en terreno que persiguen la integración y aplicación de los contenidos teóricos de las asignaturas y otras temáticas afines, que requieren tanto de la presencia del estudiante como de la guía del docente y que forman parte de las asignaturas del currículo de formación profesional que preceden a la “práctica integrada de competencias profesionales”. Las prácticas clínicas deben desarrollarse en establecimientos o servicios públicos o privados, de atención intramural o extramurales, los que se denominan campos de formación profesional.
- *Pasantía Formativa:* Es una de las estrategias de aprendizaje principales del plan de estudios de la carrera de enfermería, orientada al cumplimiento del proceso formativo de las/los estudiantes para el logro de resultados de aprendizaje y un perfil de competencias profesionales que le permitan insertarse con mayor efectividad en el mundo laboral.
- *Prácticas Clínicas:* Son actividades orientadas al aprendizaje práctico. Un docente con experiencia y trayectoria destacada y comprobable en el área, guía el aprendizaje situado y real del estudiante, en un sitio clínico previamente seleccionado, con presencia de pacientes reales. Las competencias, desarrolladas gradualmente en el marco de la asignatura, otorgan posibilidades al estudiante para enfrentarse a un escenario clínico real. El docente, guía de la actividad, le brinda el apoyo necesario para alcanzar estas competencias, demostrando, enseñando y corrigiendo.
- *Práctica de Observación:* El estudiante, en compañía de un docente o un compañero de curso avanzado, asiste a los lugares de práctica clínica, observando, participando y registrando experiencia profesional.
- *Práctica de Evaluación Kinésica:* El estudiante, en compañía de un docente o un estudiante de curso avanzado, asiste a los lugares de práctica clínica, observando, participando y registrando experiencia profesional. Realiza de manera autónoma, mínimamente supervisado, evaluaciones de pacientes reales o simulados, las que luego son analizadas conjuntamente con su docente guía.

- *Práctica de Tratamiento Kinésico:* El estudiante, en compañía de un docente o un estudiante de curso avanzado, asiste a los lugares de práctica clínica, observando, participando y registrando experiencia profesional. Supervisado por su docente, realiza evaluaciones de pacientes reales o simulados, planifica y ejecuta tratamientos, los que luego son analizados conjuntamente con su docente guía.
- *Práctica Clínica:* Práctica incorporada en módulos o asignaturas dictadas desde el primer nivel de sus carreras, la que progresivamente lleva al estudiante a revisar elementos teóricos, reconocer escenarios reales en que las situaciones de salud ocurren y a observar procedimientos de intervención.

Se agrupan en calidad de *Práctica Final* las siguientes:

- *Práctica Integrada de Competencias Profesionales:* Corresponde a aquella actividad curricular de la carrera de enfermería, en la cual los estudiantes desempeñan con autonomía las funciones asistencial, administrativa y educativa, propias del rol profesional en el contexto de la gestión del cuidado. Los objetivos planteados para este tipo de práctica son:
 - ✓ Aplicar integralmente los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas durante el desarrollo del plan de estudios
 - ✓ Desempeñar con autonomía creciente, la función asistencial, administrativa y actividades educativas propias del rol profesional.
- *Práctica Profesional Guiada:* El estudiante, en los últimos semestres de su formación, se encuentra capacitado y es competente para responder a las exigencias del mundo profesional. De esta manera, realiza su trabajo, mayoritariamente autónomo, supervisado por un profesional del área en donde se desempeña, realizando evaluaciones de pacientes reales, planificando y ejecutando tratamientos, así como aplicando estrategias de gestión, promoción y prevención, en los diferentes niveles de salud.
- *Internado Asistencial:* Es el período académico obligatorio en los currículos de las carreras de la Facultad de Medicina, que el estudiante realiza una vez que ha obtenido el grado de licenciado. Es el proceso que permite evaluar su desempeño clínico, al momento de integrarse a un régimen profesional en los diversos campos clínicos dispuestos para la carrera. Se desarrolla en los establecimientos de salud pública y privada con los cuales la universidad posee convenios.

Todos los internados persiguen el logro de resultados de aprendizaje específicos y la meta común de todos ellos es mantener el profesionalismo médico con una actitud ética, social y humana en su vinculación con el paciente, sus familiares y todo el equipo de salud.

Práctica Profesional Controlada: Corresponde a todas las prácticas finales de las carreras del área de salud, las que se insertan en los dos últimos semestres del currículo de las carreras no médicas y en los últimos cuatro semestres de medicina.

- *Internado Rural Interdisciplinario*: Forma parte de las prácticas profesionales controladas de todas las carreras del área de salud. A este proceso se incorporan, además, algunas carreras de las ciencias sociales e ingeniería. Como su nombre lo sugiere, este componente de las prácticas profesionales controladas se lleva a cabo en localidades alejadas del principal centro urbano de la región, en un régimen de internado, es decir, con los estudiantes compartiendo vivienda y responsabilidades domésticas, para lo cual cuentan con instalaciones y apoyos provistos conjuntamente por la universidad, las propias comunidades y sus municipios. Al mismo tiempo en que se integran a los respectivos equipos de los centros, realizan intervenciones de salud y proyectos de desarrollo comunitario, con el apoyo y supervisión de profesionales locales y universitarios.

De las distintas denominaciones y definiciones utilizadas por las universidades para los procesos de práctica en las carreras de salud, se reconocen algunos elementos caracterizadores tales como:

- La presencia del componente práctico integrado a la teoría abordada en las distintas asignaturas, lo que permite una efectiva vinculación entre ambas;
- La gradualidad de la autonomía y posibilidad de intervención del estudiante en las distintas etapas de formación, asociadas a diferentes momentos o espacios de práctica en terreno;
- La importancia habilitante, tiempo y cobertura asistencial que se le otorga a la práctica final o profesional, o internado, en las distintas carreras estudiadas;
- La consideración de la práctica como una estrategia fundamental en los currículos de las carreras de salud;
- La relación entre procesos de práctica, perfil de competencias definido y resultados de aprendizaje esperados.

PRÁCTICA CLÍNICA EN EL CURRÍCULO DE CARRERAS DE SALUD

Líneas de formación: presencia de la práctica

En los equipos formadores no solo debe existir conciencia y conocimiento sobre las competencias, sino también claridad acerca del alto nivel de complejidad que implica su desarrollo. Se requiere que cada docente posea, y fundamentalmente aplique, las estrategias y técnicas didácticas requeridas para apostar, desde su quehacer formativo a estas, evaluando permanentemente las evidencias de avance o dificultades que el estudiante manifieste.

En esta trayectoria académica es necesario tener claridad que el alumno nace con “aptitudes y características temperamentales” (González, 1998), pero no con competencias. Quien asume la responsabilidad de educar tiene que ayudar y mediar los procesos de configuración de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal requeridos para que ese estudiante, en contextos reales o

simulados, pueda paulatinamente aprender a leer señales ambientales, adaptar su comportamiento a las exigencias de esos entornos socioculturales, aplicar sus conocimientos, por básicos que estos sean, para realizar tareas específicas, resolver problemas, diseñar y ejecutar proyectos, entre otras acciones.

Así, *“teniendo en cuenta el carácter protagónico de sujeto que asumen los estudiantes... en el proceso de construcción de sus competencias... es necesario tener en cuenta que la educación... debe sustentarse en una metodología participativa de enseñanza-aprendizaje, en una comunicación dialógica entre docentes y estudiantes, tutores y profesionales, así como en una evaluación centrada en el proceso de construcción... a través de la autoevaluación y la heteroevaluación...”* (González, 1998).

Para lograr una formación de esta naturaleza, no solo se requiere incluir procesos de práctica iniciales, intermedios y finales en cada carrera, sino que estos sean lo suficientemente bien diseñados, lógicamente ubicados en la ruta formativa, supervisados y analizados no solo con los estudiantes, sino también con actores del entorno en que ellos practican. Las oportunas autoevaluaciones, observaciones externas, sugerencias de pares, exigencias y autoexigencias, demostraciones de expertos, reflexiones conjuntas sobre su praxis, y en especial, los fundamentos que las sustentan, se constituyen en elementos medulares para lograr las configuraciones cognitivas, procedimentales y actitudinales requeridas para el desarrollo de cada competencia. Por tanto, *“toda práctica social no se reduce sino está embebida de significación, pero a la vez no todo nivel de las prácticas es captada significativamente por los sujetos, estos pueden estar o no conscientes de esos niveles y sin embargo sufrir su efectos”* (Bourdieu, 1992).

En concordancia con lo anterior, la práctica clínica mayoritariamente se integra a las asignaturas, y dentro de ellas se le asigna un número variable de horas, dependiendo de la progresión establecida, y por tanto, en la etapa de implementación de estas, los estudiantes acuden a los campos clínicos con sus supervisores-docentes. Esto significa que al revisar el currículo, por ejemplo el de la carrera de Kinesiología, aparece en el 9º y 10º semestre una asignatura anual que corresponde a la práctica con su denominación tradicional “Práctica guiada”, la que equivale al internado propio de las carreras del área de la salud. A su vez, en la carrera de enfermería, en el mismo espacio y tiempo curricular, aparece la asignatura anual “Gestión clínica del cuidado y de los sistemas de enfermería”, la que corresponde a su práctica final.

Esta estructura curricular responde a un currículo con enfoque en el desarrollo de competencias y con el sentido integrador que posee este concepto.

La Tabla 1 muestra el alto porcentaje de horas prácticas clínicas en carreras del área de salud, específicamente en medicina, enfermería, kinesiología y odontología de cuatro universidades que integran el Grupo Operativo CINDA⁷. En general este porcentaje supera el 50%, lo que concuerda con el enfoque formativo anteriormente señalado.

⁷ Las cuatro universidades se identifican con la letra U y números correlativos de 1 a 4 por razones de confidencialidad de datos.

TABLA N°1

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE FORMACIÓN EN CARRERAS PROFESIONALES
DEL ÁREA DE LA SALUD EN MUESTRA DE UNIVERSIDADES CHILENAS
PERTENECIENTES AL CONSEJO DE RECTORES (CRUCH)

CARRERAS	D- PE (Sem)	T.HR. PE	HR.PC	%HR. PC	HR.T	%HR.T	HR.PNC	%HR. PNC
MEDICINA 1	14	12.434	9368	75.3	2.294	18.5	627	5.0
MEDICINA 2	14	9.858	5.520	55.9	2.142	21.7	810	8.2
ENFERMERÍA 1	10	6.228	3.384	54.3	2.844	45,6	214	3,4
ENFERMERÍA 2	10	8.700 ¹	2.178	41.5	5.104	58.7	127	2.5
KINESIOLOGÍA1	10	4.225	1.985	47.0	1.664	39.4	576	13-6
KINESIOLOGÍA 2	10	4.280	1.944	45.4	1.152	26.9	756	17.6
KINESIOLOGÍA3	10	8.700 ²	1.134	45	911	36	478	19
ODONTOLOGÍA 1	11	6.048	2.916	48.2	2.160	35.7	972	16.1
ODONTOLOGÍA 2	12	7.920	3.840	48.5	2.250	28.4	1.152	14.5

D-PE= Tiempo de Duración Plan de Estudios / T HR PE= Total horas plan de estudio / HR PC= Horas Práctica Clínica / HR T= Horas teóricas / HR.PNC = Horas de prácticas no clínicas.

Lo expuesto en la Tabla 1 da cuenta del alto porcentaje de tiempo de la formación de los profesionales de la salud dedicado al desarrollo de las competencias de carácter clínico. Esto es coherente con el despliegue de las competencias que estos profesionales deben desarrollar en el contexto real. Las tareas de esta naturaleza suponen la expresión de una base integrada de conocimientos, reflejada además en un comportamiento de carácter psicomotriz o de razonamiento clínico. Esto es, en términos comunes, la aplicación de maniobras y procedimientos de evaluación de los escenarios clínicos y profesionales, el razonamiento clínico que conduce a los diagnósticos, la selección de las estrategias y procedimientos de intervención y la aplicación de intervenciones o tratamientos a los individuos o poblaciones.

Lo descrito, explica la necesidad de que el estudiante sea expuesto, de manera progresiva, a escenarios de aprendizaje práctico, de creciente complejidad, a medida que avanza en su itinerario de formación.

Tránsito de la Actividad Práctica Guiada a la Práctica Autónoma

El campo de acción de los profesionales de la salud tiene ciertas particularidades que lo distinguen de otras profesiones, pues su intervención de alguna manera afecta o afectará el bien más preciado de los sujetos que es su salud. Se concibe a la persona como un ser biopsicosocial, es decir, un ser vivo con organismo y mentalidad compleja que se inserta en una organización social donde genera lazos de amistad y se comporta de acuerdo a sus intereses y límites establecidos, ya sea por su condición corporal y/o a su propio aprendizaje.

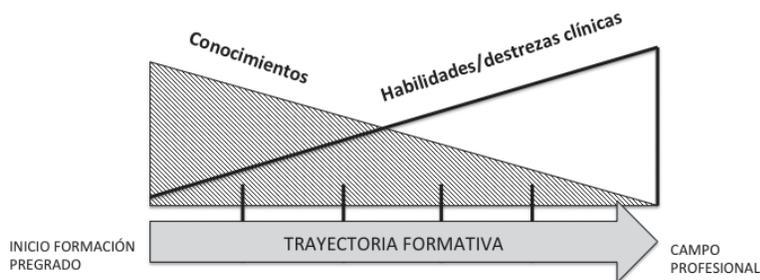
Por tanto, la intervención del profesional de la salud afecta no solo al paciente hospitalizado, vulnerable, o enfermo, sino a su entorno familiar y social

inmediato. De acuerdo a lo anterior, debe lograr una variedad de competencias, para aproximarse respetuosamente al paciente y lograr que este confíe en su accionar. Es así como, situar al estudiante en un contexto laboral real, con la multiplicidad de variables que en él intervienen, se constituye en una herramienta clave que le permitirá integrar teoría y práctica, desarrollar competencias y minimizar la brecha entre lo que él cree es la realidad y como esta es efectivamente, lo que a su vez atenúa el grado de desorientación o angustia al que inevitablemente se ve enfrentado.

La práctica inserta en el proceso formativo se constituye entonces en un entrenamiento o ejercicio para mejorar ciertas competencias clínicas bajo la tutela de un docente guía y que tiene por objeto formar, a través de diversas experiencias basadas en los saberes propios de una disciplina. Su estructura dentro del currículo permite al estudiante el desarrollo de competencias, el logro de una autonomía creciente en complejidad y la construcción de su rol profesional.

GRÁFICO 2

DESARROLLO GRADUAL DE COMPETENCIAS EN CARRERAS DEL ÁREA DE LA SALUD

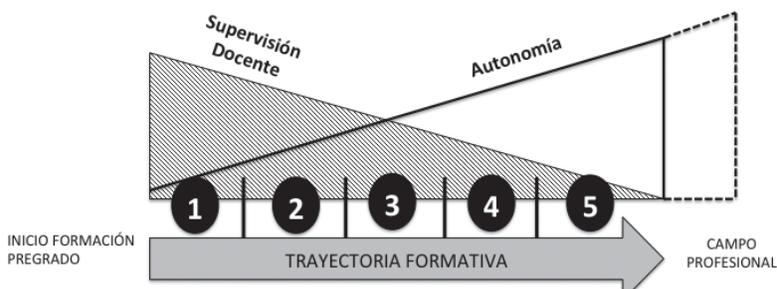


Tal como muestra el Gráfico 2, el proceso de desarrollo de competencias en los estudiantes es gradual, inicialmente adquiere mucha relevancia el aspecto cognitivo porque es el conocimiento que sustenta la disciplina. Progresivamente, al incorporar al proceso formativo otros dispositivos de enseñanza, el estudiante integra estos conocimientos con actividades prácticas y clínicas que le permiten el desarrollo de dichas competencias, las que lo acercan y preparan para su futuro desempeño profesional.

Todo este proceso contribuye a la autonomía creciente del estudiante (Gráfico 2) a través de su trayectoria formativa, constituyéndose en un indicador de profesionalización de la disciplina. La autonomía se identifica como una variable importante en la percepción que el estudiante o profesional tiene de su nivel de desempeño, y se asocia a la toma de decisiones independiente y a la actuación en consecuencia. El ser autónomo es un rasgo fundamental a desarrollar en los estudiantes, porque les permite insertarse en los equipos de salud donde se valora su área disciplinar y el campo de acción propio (reconocimiento de sus pares y afines). (Ver Gráfico 3).

GRÁFICO 3

INCREMENTO DE LA AUTONOMÍA EN ESTUDIANTES DEL ÁREA DE LA SALUD



Problemáticas de Contexto en las Prácticas Clínicas

La masificación en la educación superior en Chile, iniciada el año 1999, ha determinado el crecimiento de la oferta de carreras del área de la salud, y en consecuencia, el aumento de la demanda de los campos clínicos donde los estudiantes realizan su prácticas profesionales, condición absolutamente relevante a la hora de exhibir indicadores de calidad del proceso formativo (Tuning, 2007).

Además de la proliferación de carreras del área de salud, hay que considerar el incremento del interés de los estudiantes secundarios de adscribirse a estos programas de pregrado. Lo anterior se debe principalmente a la buena empleabilidad, al nivel de renta y al prestigio profesional, lo que se ve reflejado en las postulaciones a las carreras y en la relación cupo/postulante.

Para atender esta demanda, las universidades han ido gradualmente incrementando la oferta de cupos, lo que a la larga se traduce en cursos muy numerosos con la consiguiente dificultad para el desarrollo de las prácticas formativas. Lo señalado impacta en los costos, en los procesos de licitación de campos clínicos, en el aumento de la contratación de profesionales de tiempo parcial para la supervisión y en la disminución de los tiempos reales de presencialidad de los estudiantes en cada servicio o centro de responsabilidad. Ello podría eventualmente afectar la calidad de la formación profesional, a lo que se suma la existencia de normativas internas de los centros de responsabilidad que establecen un número limitado de alumnos en cada servicio clínico, lo que no se correlaciona con la cantidad creciente de estudiantes de las carreras en esta área.

Por otra parte, la presencia de los estudiantes en las instituciones de salud es considerada un inconveniente cuando estas se someten a procesos de certificación de calidad (acreditación), lo que interviene en el desarrollo del proceso formativo.

En consecuencia, las universidades se han visto obligadas a buscar alternativas para proveer una formación que cumpla con los estándares de calidad de los propios sistemas de aseguramiento interno de cada institución formado-

ra y, a su vez, de las exigencias de los procesos de acreditación. Esta es una de las razones por la que se han ido incorporando, cada vez con más fuerza, herramientas como la simulación clínica, espacios virtuales de aprendizaje, software para aplicación clínica, metodologías activas, y en algunas instituciones, los hospitales simulados, que definitivamente no reemplazan la práctica clínica en contextos reales, pero que permiten formar a los estudiantes y ofrecerles oportunidades para realizar una práctica análoga.

A través de la simulación clínica es posible recrear situaciones poco frecuentes, realizar procedimientos e intervenciones para reforzar la seguridad en la realización de estas y analizar dificultades que son propias de la práctica clínica, minimizando el riesgo siempre latente de iatrogenia, acto conocido como la afección o daño causado por tratamientos médicos, efectos adversos producidos por los medicamentos, procedimientos inadecuados, resultados de actos quirúrgicos, administración de algunos fármacos, diagnósticos erróneos, infecciones intrahospitalarias por procedimientos invasivos no ajustados a protocolo. Si este daño al paciente es provocado por un profesional que tiene años de experiencia y manejo clínico, el riesgo aumenta considerablemente si se trata de un estudiante en formación, lo que de alguna manera limita las oportunidades de aprendizaje durante el desarrollo de la práctica profesional.

Gestión de los Campos Clínicos

Tal como se ha señalado anteriormente, resulta fundamental en la formación de profesionales del área de la salud su incorporación temprana (desde el primer año) al ámbito clínico, lo que implica participación masiva de estudiantes en esta actividad curricular, situación que hace algunos años no revestía mayores dificultades, pero que en la actualidad ha provocado la mutación del escenario clínico asistencial desde la exclusividad hasta la “cohabitación regulada”. Lo anterior como consecuencia del aumento creciente de instituciones de educación superior que dentro de su oferta académica consideran carreras como enfermería, medicina, kinesiología y odontología, por nombrar algunas.

Es así como por un lado las universidades deben competir por los campos clínicos, en muchos casos en desigualdad de condiciones financieras entre instituciones públicas y privadas, y por otro, los organismos de salud como Centro de Salud Familiar (CESFAM), Centros Comunitarios de Salud Familiar (CECOF), hospitales, están obligados a regular el ingreso de estudiantes a través de procedimientos de licitación de campos clínicos, convenios docente-asistenciales, cobro por estudiante para la realización de sus prácticas e implementación de un marco regulatorio que establece una serie de criterios y métodos para la asignación del Centro de Práctica.

La Resolución N° 254 (Ministerio de Salud, 2012b) define conceptos contenidos en el marco regulatorio que norma la relación docente-asistencial entre los centros formadores (CF) y los campos formadores profesionales y técnicos (CFPT), los principales se refieren a:

- *Relación Asistencial-Docente*: Vínculo estratégico y de largo plazo que une al sector público de salud con instituciones de educación superior tras el objetivo de formar y disponer de profesionales y técnicos competentes para satisfacer las necesidades de salud de la población.
- *Campos para la formación profesional y técnica (CFPT)*: Espacio sanitario en el cual los estudiantes del sector salud y de las disciplinas interrelacionadas que aporten a su desarrollo se tornan competentes contrastando sus conocimientos teóricos con el ejercicio práctico de sus futuras profesiones u oficios en un contexto laboral dado, a objeto de lograr el perfil de egreso requerido.
- *Capacidad Formadora*: “Número máximo de estudiantes de pregrado de las carreras profesionales y técnicas que pueden acceder a los servicios clínicos y unidades de atención”.
- *Capacidad de ocupación*: Número total de alumnos por carrera que una institución de educación superior propone formar dentro de un CFPT del SNS.
- *Cupo*: Número máximo de alumnos de una misma carrera que puede permanecer en forma simultánea en un CFPT.
- *Acceso Exclusivo*: Acceso privativo de un CFPT que adquiere una institución respecto de una determinada carrera. Ocupación anual de 80% del cupo definido por el servicio de salud.
- *Acceso Preferente*: Condición de uso prioritario de las dependencias de un CFPT que adquiere una institucional educacional respecto de una determinada carrera. Ocupación anual inferior a 80%
- *Cohabitación*: Ocupación de un mismo servicio clínico o unidad de un CFPT en forma simultánea por estudiantes de carrera de igual denominación impartida por distintos centros formadores.
- *Supervisión Clínica*: Actividad docente personal y directa que realiza un profesional contratado por el CF para la formación práctica de estudiantes de pre o postgrado dentro de un CFPT.
- *Estándar de Supervisión*: Relación mínima entre el número de estudiantes de una determinada carrera y nivel y el número de académicos que ejercen supervisión directa sobre dichos alumnos.
- *Mayores gastos*: desembolsos adicionales que se producen en el CFPT como resultados de la realización de la actividad docente.
- *Mecanismos de intercambio*: Son los que permiten garantizar la reciprocidad y equilibrio entre los costos y beneficios atribuibles a la relación asistencial-docente.

Existen otras demandas que surgen en los procesos de licitación y adjudicación de campos clínicos que se adicionan a los convenios. Algunas de ellas corresponden a requerimientos de espacios físicos, cupos para programas de magíster, becas, uso de canchas deportivas, utilización de salas, capacitaciones, asistencias técnicas; entre otras.

Derechos del Paciente

La aplicación de la Ley N° 20.584 de Derechos y Deberes de las Personas en Atención de Salud (Ministerio de Salud, 2012a) de algún modo limita la

posibilidad real de oportunidades de aprendizaje en contextos clínicos, situación que ocurre cuando el paciente expresa su negativa a ser atendido por estudiantes. Esta condición que, desde la óptica del usuario interno, es percibida como un afán de lograr el desarrollo de competencias clínicas en los estudiantes, sintiéndose un “objeto de aprendizaje”, también influye en la reducción de espacios formativos. El paciente se siente en un segundo plano en su condición de persona, por ser entrevistado muchas veces desde distintos actores sobre el mismo problema o examinado reiterativamente por alumnos de diversas carreras y sujeto a la realización de procedimientos invasivos por quienes aún se encuentran en proceso de formación y que no han desarrollado en plenitud sus competencias clínicas. Esta nueva condición del campo de desempeño de la salud merece toda la comprensión desde la academia, pero no deja de ser una variable interviniente a la hora de requerir espacios e instancias para desarrollar competencias en el proceso continuo de profesionalización de los estudiantes.

Aun teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, no es posible olvidar que existen otros factores que de alguna manera obstaculizan o afectan la realización de la práctica de los estudiantes, entre ellos se encuentran las creencias religiosas de los pacientes, la vulnerabilidad de las personas enfermas, el involucramiento afectivo con el usuario, en otras ocasiones una infraestructura poco adecuada para los requerimientos de desarrollo de la práctica. A esto se suman las exigencias de los CFPT, la heterogeneidad de visiones asistenciales que confunden el proceder de los alumnos y la falta de formación pedagógica de los profesionales funcionarios, quienes tienden a exigir a los estudiantes lo propio de un perfil profesional y no lo adecuado a un perfil intermedio o de egreso.

Visión del Estudiante

El entorno sanitario suele ser fuente de muchos estímulos, los que sumados a las condiciones y características propias de los estudiantes, les provocan tensión e inseguridad. Algunos de estos aspectos son: el contacto con el dolor, la invalidez, la muerte, la interacción con profesionales de distintas disciplinas del área de la salud, como asimismo con el paciente y su familia. A esto se adhiere la exigencia de asumir un nuevo rol para el que aún no están completamente preparados.

Si se consulta a los profesionales en formación respecto a su inserción en el contexto laboral para realizar sus prácticas clínicas, sin lugar a dudas, señalan que tienen gran ilusión, pero, a su vez, manifiestan miedo de “no estar preparados”, “de cometer errores, de hacer mal su trabajo, de lesionarse con algún instrumento infectado y contagiarse, de dañar al paciente, de no integrarse al equipo de salud, de enfrentarse al dolor y la muerte, de no lograr una comunicación efectiva con el paciente, que el enfermo los rechace o los trate mal”; por mencionar algunas.

Para disminuir esta carga importante de estrés y angustia a la que se enfrentan los estudiantes del área de la salud, antes de iniciar su práctica clínica, es necesario prepararlos desde el punto de vista cognitivo, técnico y

actitudinal, sin dejar de lado su emocionalidad. Ello se logra considerando en los currículos su inserción temprana y gradual en los centros de práctica, con actividades que vayan desde la observación del entorno laboral futuro hasta pequeñas intervenciones guiadas, realización de procedimientos de complejidad creciente de acuerdo a los conocimientos y habilidades que tengan y a los resultados de aprendizaje esperados. Asimismo, para fortalecer la seguridad del estudiante y la atención segura del usuario, es fundamental practicar en contextos simulados, donde se aprende sin temor a equivocarse, donde el error es parte del proceso de desarrollo de las competencias, y donde muchas veces el ejercicio se intenciona para provocar una respuesta, la que más tarde requiere analizarse colectivamente en una actividad denominada *debriefing*, momento en el cual se produce la retroalimentación respecto a lo ocurrido en el “escenario simulado”.

Docencia en los campos clínicos

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) define la relación asistencial docente como “un proceso de interacción entre los docentes, los estudiantes y la sociedad, que tiene por objeto principal el de efectuar la enseñanza-aprendizaje en condiciones reales y productivas” (Arteaga J., Herrera, E., 2000). Esta relación, que se construye paulatinamente a través de distintos momentos de inserción del estudiante en el ámbito laboral, se concreta y complementa en el periodo de práctica final, llamada usualmente “Internado”, la que implica permanencia de mayor extensión, horario, profundización, variedad experiencial y autonomía de parte del sujeto en formación.

Para llevar adelante el proceso docente que se desarrolla en los campos clínicos, se requiere considerar una serie de acciones, pertenecientes a tres etapas diferentes:

ETAPA 1. Planificación y preparación para la enseñanza

En esta etapa inicial se pueden contemplar acciones focalizadas en tres objetos/sujetos: docentes o preceptores, recursos materiales y didácticos, y estudiantes.

- *Docentes o Preceptores.* En este sentido se realizan procesos de inducción, destinados a los docentes asistenciales o preceptores clínicos, con el objetivo de lograr actualización disciplinar y concordancia de criterios o enfoques didáctico-evaluativos para el desarrollo de las competencias a desarrollar en el periodo de práctica.
- *Recursos materiales y didácticos.* En esta instancia se organiza y prepara la docencia. Puede incluir actividades o procesos que tienen como función, por ejemplo, el asignar a los docentes responsables, la rotación de los estudiantes en las prácticas, la proyección de la implementación del proceso práctico, la preparación conjunta o consensuada de materiales para el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

Del mismo modo, se revisan, actualizan y/o modifican los distintos reglamentos que regulan este proceso para que sean conocidos y aplicados, al momento en que corresponda, tanto por docentes como estudiantes.

A modo de ejemplo, en la carrera de medicina U1⁸ los alumnos deben rotar por los siguientes internados: de pediatría, de obstetricia y ginecología, de psiquiatría y salud mental, de medicina interna, de cirugía y de salud pública. Como asimismo, en la carrera de Odontología las acciones de promoción, prevención y recuperación de la salud de los usuarios, en especial del componente bucal que realizan los estudiantes.

Al considerar el currículo de cada carrera del área de la salud, donde se especifican las competencias u objetivos que lo orientan, se debe planificar la forma en que estas directrices se concretizan en la práctica docente; de este modo, cada carrera requiere establecer clasificaciones de asignaturas, como es el caso de Odontología I que considera asignaturas básicas, preclínicas, clínicas y de habilitación profesional, definiéndolas como sigue:

Asignatura Odontológica Básica: Es aquella asignatura disciplinar en que no se realizan actividades prácticas en simuladores y tampoco con pacientes.

Asignatura Preclínica: Asignatura disciplinar en que los estudiantes realizan acciones diagnósticas o terapéuticas en simuladores o en personas que simulan ser pacientes.

Asignatura Clínica: Asignatura disciplinar en que los estudiantes realizan acciones preventivas, diagnósticas y terapéuticas en pacientes, bajo la supervisión directa de un docente clínico.

Asignatura de Habilitación Profesional: Corresponde al Internado asistencial, el que se diferencia de las asignaturas clínicas porque el estudiante realiza las acciones preventivas, diagnósticas y terapéuticas con mayor autonomía.

- *Estudiantes:* Todavía en la etapa inicial, se induce a los estudiantes, con el fin de prepararlos, desde lo cognoscitivo, procedimental y afectivo o actitudinal, para su participación en las prácticas clínicas correspondientes.

ETAPA 2: Desarrollo de la Docencia

Las actividades clínicas se realizan de acuerdo a las normativas y reglamentos oficializados al interior de la carrera o facultad y según necesidades que surgen en instancias superiores.

Los responsables de los procesos de práctica en las distintas carreras de la salud monitorean que la actividad se lleve a cabo de acuerdo a lo establecido y ya conocido por todos los que participan en ellas.

⁸ Los números asignados a las carreras los identifican con objetos del estudio y corresponden a los que aparecen en las tablas

Es asimismo responsabilidad de los coordinadores, supervisores o jefes de carrera, según corresponda, retroalimentar la realización de estos procesos, asumiendo criterios de mejoramiento continuo.

Dentro de las carreras de salud de cada una de las universidades observadas, se reconoce la existencia de reglamentos y normativas referidos a las diversas etapas de práctica. Se presentan como: “Reglamento general de Docencia de Pregrado”, “Reglamento Interno de Pregrado de la Facultad de Medicina”, “Reglamento de Internado y de Titulación de la carrera Medicina”, “Programas y *Syllabus* de Internados de Pediatría, Traumatología y Ortopedia, Obstetricia y Ginecología, Cirugía Infantil, Neurocirugía, Anestesia, Otorrinolaringología, Neurología, Oftalmología, Psiquiatría y Salud Mental”; “Reglamento de Régimen de Estudios de Pregrado”; “Reglamento Práctica Clínica / Reglamento de Práctica Integrada de Competencias Profesionales”; “Reglamento de Pasantía Formativa”, Programas y *Syllabus* de Internados en: Atención Primaria y Salud Familiar, Neurológica, Cardiorrespiratorio Musculo-esquelético”, “Reglamento de Práctica Profesional Controlada”, entre otros. Esto demuestra la existencia de mecanismos de regulación que cautelan la calidad formativa en las carreras de salud.

Para el desarrollo de la docencia, específicamente en la práctica clínica, se utilizan diversas metodologías y técnicas didácticas, privilegiándose el uso de metodologías activas y experienciales. Se nombran, entre otras: simulación clínica, estudio de casos, resolución de problemas, metodología de proyectos, presentación y devolución de procedimientos, espacios virtuales de aprendizaje, uso de software para aplicación clínica, hospitales simulados, entre los más comunes dentro de las carreras estudiadas.

Como una estrategia didáctica que prevalece en todas las carreras de salud observadas, se reconoce la Simulación Clínica, la que consiste en situar al estudiante en un contexto que imite algún aspecto de la realidad, ambiente, situación o problema similar al que él/ella deberá enfrentar con individuos sanos o enfermos, en forma independiente, durante las diferentes prácticas clínicas, en contextos reales.

Según Utili... *“La simulación permite acelerar el proceso de aprendizaje, contribuye a elevar su calidad y se puede emplear con fines evaluativos. Además, contrarresta una serie de debilidades de la enseñanza tradicional mejorando la familiarización de los alumnos con métodos de autoevaluación y autoaprendizaje. Optimiza la calidad de atención y resguarda el derecho del paciente a ser utilizado en docencia sin autorización. Facilita la estandarización en la enseñanza. Permite la utilización del error como un medio de aprendizaje, la incorporación de nuevos temas no considerados formalmente en los planes de estudio, la certificación de competencias en medicina y novedosos métodos de evaluación”* (Utili, F., 2014).

Reconociendo que la simulación clínica es una excelente herramienta formativa que permite el desarrollo de destrezas en los estudiantes y el actuar más seguro, es necesario el contacto con el paciente real, pues solo este es capaz de transmitirle al estudiante el componente emocional y la responsabilidad de actuar cuando está de por medio la integridad física, incluso la vida de esa persona o su familia.

ETAPA 3: Evaluación de la Docencia y de Resultados de Aprendizaje

Para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en las carreras de salud observadas, se utilizan una variedad de instrumentos, como asimismo se practican distintos tipos de evaluación: de proceso y de producto, formativa y sumativa. Desde los agentes de la evaluación se incorpora la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Dentro de las formas de evaluación señaladas por las distintas carreras estudiadas, figuran:

Evaluación de proceso

Se consideran para las evaluaciones de algunas actividades docentes tales como: tratamiento de teoría y seminarios, valoración de actividades prácticas o de terreno, prácticas en caso clínico con paciente real. También se utilizan, dependiendo del objetivo y el tema: diarios reflexivos, resolución de problemas, experiencias en casos clínicos, test de diagnóstico, pautas de evaluación de desempeño en campo clínico (estudio de casos clínicos), rúbricas y, o pautas de cotejo, certámenes teóricos y de seminario, en base a pautas de evaluación de: aptitud, rendimiento clínico y actitud.

Evaluaciones en Unidades de Integración: La evaluación formativa la realizan los tutores y con una participación activa de los estudiantes a través de autoevaluación. Además, se complementan con pruebas de contenido, exposición de objetivos temáticos (en plenarias) y entrega de informes escritos.

Evaluaciones en las Clínicas Integrales y Clínica Básica: Se realizan evaluaciones continuas, a través de registros anecdóticos, diarios e informes de avance correspondientes a las exigencias de la asignatura. Por otro lado, se llevan a cabo pruebas de evaluación referidas a requisitos clínicos, donde se valora una acción clínica determinada.

Evaluación de los Internados: Se realiza a través de la supervisión directa cotidiana de los profesionales de los Centros de Práctica, a través de una pauta de evaluación diseñada para tal efecto.

Evaluación de producto

Cuando se evalúa el producto de aprendizaje, al final de una unidad, módulo, asignatura o proceso de práctica, se utilizan algunas o todas las instancias y/o instrumentos evaluativos que se indican a continuación: examen teórico final, examen práctico final, memoria de título, portafolio, informe de práctica integrada de competencias del ámbito asistencial, clínico y de educación, informe de formulación de interpretación de exámenes de enfermos, pautas de cotejo, pautas de observación, informe de recursos clínicos y visitas.

Evaluación con paciente: para la observación pauta del desempeño en situaciones reales de salud.

Ensayos modificados: para evaluar los procesos de razonamiento clínico.

Salto triple: para evaluar los procedimientos referidos a resolución de situaciones de salud. El salto triple, consecuente con el ABP, es un proceso que permite identificar y priorizar necesidades de aprendizaje, utilizar conocimientos previos, evaluar la competencia desarrollada en la comprensión de conceptos, habilidades y destrezas en la recolección y ordenamiento de la información obtenida, la capacidad para resolver problemas y de incorporar en sus procesos de formación el autoaprendizaje y la autoevaluación.

Exámenes de práctica: para evaluar la componente de conocimientos clínicos globales al término de una práctica a través de una exposición oral, informe escrito y póster de su Práctica Profesional, entre otros.

Ejemplo de la Carrera de Enfermería: Tomando como ejemplo una carrera de Enfermería se describe a continuación un importante instrumento evaluativo: el *Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO)(OSCE)*.

Proceso de aplicación de este instrumento:

- ✓ Se elige un módulo de la carrera
- ✓ Se toman como referencia las competencias y subcompetencias que el estudiante debiera haber desarrollado hasta ese momento, levantando los respectivos desempeños de acuerdo al nivel de la carrera en que se encuentra. Se elaboran estaciones para un Examen Clínico Objetivo Estructurado (OSCE) (ECO).
- ✓ Se describen todos los elementos intervinientes, el rol del observador con la planilla de observación correspondiente, las situaciones clínicas que los alumnos deberán resolver y los criterios que se tendrán en cuenta para considerar un desempeño adecuado de los alumnos para cada estación.

Por otra parte, en la misma carrera para evaluar la práctica integrada de competencias profesionales se aplica una evaluación escrita, la que se elabora tomando como referente el examen nacional de enfermería, siendo los porcentajes de las áreas temáticas a evaluar, iguales a los establecidos para dicho examen, a saber:

- ✓ Cuidados de enfermería en el adulto que incluye adulto mayor, urgencias del adulto (25%).
- ✓ Enfermería en salud familiar y comunitaria (25%)
- ✓ Cuidados de enfermería del niño y del adolescente (20%)
- ✓ Enfermería en salud mental y psiquiatría (15%)
- ✓ Gestión y liderazgo en enfermería (15%)

Dentro de las carreras de enfermería seleccionadas para este estudio se observa una práctica diferente. En esta segunda carrera, para evaluar las distintas pasantías formativas desarrolladas en el marco de diferentes asignaturas del Ámbito curricular de especialización, se utiliza una “Pauta de evaluación de competencias enfermeras. Pasantía formativa”. La estructura de esta pauta

considera el nombre de la asignatura, la identificación del estudiante, de la docente supervisora y el escenario de aprendizaje. La evaluación final, con una exigencia de un 70%, se obtiene considerando los siguientes porcentajes y formas de evaluación que se indican en el Gráfico 4:

GRÁFICO 4

TIPOS DE EVALUACIÓN EN UNA CARRERA DE ENFERMERÍA CON LOS PORCENTAJES CORRESPONDIENTES.



La pauta propiamente tal enuncia la(s) competencia(s) a evaluar con sus correspondientes “evidencias de desempeño y resultados de aprendizaje”, finalizando con un espacio para observaciones del evaluador.

En el caso de la asignatura anual “*Práctica Profesional de la Gestión del Cuidado Enfermero*”, correspondiente a 1.131 horas cronológicas presenciales y última etapa del proceso formativo, hay dos personas que evalúan al estudiante: docente-supervisora que es la que trabaja en el centro de salud y docente del internado que es académica de la universidad, jornada completa o a honorarios.

Áreas evaluadas.

En relación a las áreas de salud evaluadas, los estudiantes de estas carreras rotan en sus actividades de práctica por las distintas especialidades o áreas clínicas correspondientes, evaluando su desempeño *in situ*. Por ejemplo en medicina 1, realizan práctica en: medicina interna, quirúrgica adulto de la mujer, pediátrico médico-quirúrgico, paciente crítico adulto-infantil, emergencias, atención abierta, hemodinamia, diálisis y atención primaria; en tanto, en medicina 2 desarrollan prácticas en las áreas de: medicina interna, cirugía, ginecología, obstetricia, pediatría, internado rural (piri), medicina ambulatoria, traumatología, neurología-neurocirugía, cirugía infantil, urología, salud mental, otorrinolaringología, dermatología, oftalmología, más dos rotaciones electivas.

Asimismo, en las carreras de enfermería también la práctica abarca todas las áreas de salud: medicina interna adulto, quirúrgica adulto, ginecología y obstetricia, pediatría médico-quirúrgica, paciente crítico adulto-infantil, emergencias, atención abierta, hemodinamia, diálisis.

En el caso de la carrera de kinesióloga U1, se realiza práctica en las áreas: medicina interna, quirúrgica adulto, mujer, pediátrica médico-quirúrgica, pa-

ciente crítico adulto-infantil, emergencias, atención abierta. En kinesiología U2: motricidad humana, musculoesquelético de extremidades, musculoesquelético de columna, cardiorrespiratorio, neurokinesiología, internados de atención primaria, secundaria y terciaria; y en kinesiología U3 el alumno rota por las áreas de biomecánica, motricidad humana, musculoesquelética, cardiorrespiratoria y neurokinesiología, fundamentalmente en atención primaria.

En la carrera de odontología U1 las áreas de práctica son: atención abierta, acciones de fomento y protección de la salud bucal, protección específica, rehabilitación bucal; mientras que en odontología U2, las habilidades desarrolladas se transfieren al ciclo de enseñanza y aprendizaje de la clínica odontológica integral pediátrica y del adulto e internados.

Agentes evaluadores

En general la evaluación de los estudiantes durante sus prácticas clínicas es realizada tanto por los supervisores académicos de las universidades, como por los preceptores clínicos de los distintos centros asistenciales, los que pueden tener o no relación contractual con la institución formadora. La ponderación otorgada para la obtención de la nota final varía según la institución, la carrera y las normativas de las mismas..

Las competencias y objetivos vinculados a los procesos de práctica varía de acuerdo a lo establecido en los modelos educativos institucionales y competencias específicas que se asocian al quehacer profesional en general, en los ámbitos asistencial, de educación y responsabilidad social, de gestión y administración e investigación.

Convenios docente asistenciales: requerimientos de las instituciones de salud para aceptar a los estudiantes en práctica

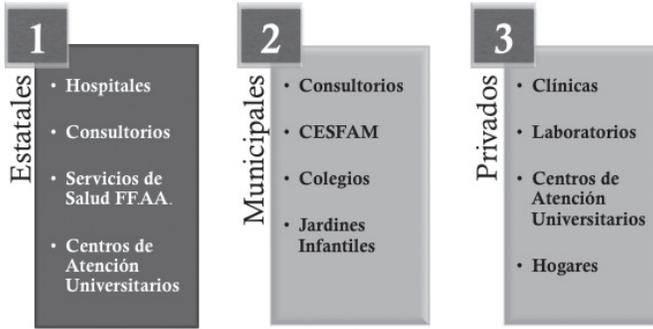
El proceso de negociación de campos clínicos entre los servicios de salud y las universidades es de gran complejidad. La normativa interna de cada centro de salud, los aspectos legales, particularmente los relativos a la protección de los derechos de los pacientes y la diversidad de centros de formación que demandan campos clínicos y convenios, han originado procedimientos y regulaciones rigurosas que hacen que el proceso de negociación resulte dificultoso.

En este sentido, los convenios con los centros de práctica para los estudiantes de las carreras de la salud han avanzado hacia acuerdos macro, de mediano y largo plazo, que establecen condiciones, pagos y contraprestaciones a cambio de la entrega de campos clínicos, que con frecuencia se complementan con convenios específicos para aspectos particulares o renegociaciones anuales que se suman a los acuerdos de base.

Entre las condiciones generales, se consideran la acreditación institucional, la acreditación de carreras individuales, el compromiso de incorporar todas las carreras de salud disponibles en la universidad, el uso de la red completa del servicio de salud, la mantención de estudiantes en práctica de manera continua a lo largo del año, la participación conjunta en actividades de investigación y desarrollo curricular, entre otras.

GRÁFICO 5

CENTROS DE FORMACIÓN PRÁCTICA INFORMADOS POR LAS CARRERAS Y UNIVERSIDADES CONSULTADAS



La presión generada por los altos costos de los servicios de salud, junto a la creciente competencia de las instituciones educativas por asegurar la disponibilidad de campos clínicos, tiene un efecto en el aumento de los valores monetarios que las instituciones deben pagar por cada alumno que utiliza estos centros. En muchos casos, cuando no se acuerdan pagos directos, se utiliza el mecanismo de coinversión, mediante el cual la universidad realiza aportes económicos traducidos en la adquisición de equipamiento o inversión en desarrollo de infraestructura en los servicios de salud.

En adición a los aportes que las universidades deben realizar a las instituciones de salud, se negocia una diversidad de contraprestaciones que van dirigidas al personal de los servicios de salud o a sus hijos. Tales prestaciones incluyen: programas de capacitación para el personal, acceso gratuito o con becas parciales a programas de postgrado y especialidades, becas completas y parciales dirigidas a hijos de los funcionarios de los servicios clínicos para estudiar carreras de pregrado, preferentemente del área de la salud, pero progresivamente, ampliándose a toda la oferta de pregrado de las universidades.

TABLA 2

CONVENIOS ASOCIADOS A LAS PRÁCTICAS CLÍNICAS EN ALGUNAS CARRERAS DE LA SALUD DEL GOP-CINDA

Carreras	Número de convenios con instituciones			
	Servicio de Salud	Municipalidades	Privadas	Otras
MEDICINA U1	10	4	3	No
MEDICINA U2	1	9	0	No
ENFERMERÍA U1	8	6	1	No
ENFERMERÍA U2	7	6	4	No
KINESIOLOGÍA U1	4	0	1	4

Carreras	Número de convenios con instituciones			
	Servicio de Salud	Municipalidades	Privadas	Otras
KINESIOLOGÍA U2	1	9	1	No
KINESIOLOGÍA U3	8	5	4	No
ODONTOLOGÍA U1	10	12	3	1
ODONTOLOGÍA U2	1	9	0	1

Frente al aumento creciente de la demanda de las instituciones de educación superior por cupos para prácticas e internados clínicos en los centros formadores profesionales y técnicos (CFPT), las universidades han debido diversificar y aumentar el número de instituciones con las que se establecen convenios, de modo de satisfacer el requerimiento de prácticas clínicas establecidas en los currículos de las distintas carreras de la salud, siendo el Ministerio de Salud (MINSAL), por su complejidad, el más requerido y, por ende, el principal proveedor de centros de prácticas, como lo muestra la Tabla N° 2.

El MINSAL (2012b) establece un marco regulatorio contenido en la Resolución Exenta N° 254 que aprueba la norma general técnica y administrativa reguladora de la relación asistencial docente y establece criterios para la asignación y uso de los campos para la formación profesional y técnica en el Sistema Nacional del Servicio de Salud. Además, el MINSAL (2013b) en la Resolución N° 462 aprueba formato tipo de convenio asistencial-docente para la asignación de campos profesional y técnico. Los centros formadores han debido regular dicha asignación a través de convenios que especifican procedimientos, costos, exigencias y otros requerimientos, que cada vez hacen más complejo y oneroso el escenario para el desarrollo de las prácticas clínicas.

Específicamente, el MINSAL para la asignación de los centros formadores profesionales y técnicos (CFPT) considera las siguientes fases:

- Recepción de las postulaciones elaboradas por los centros formadores de acuerdo a lo definido en las bases técnicas de asignación, dentro de los plazos establecidos anualmente para ello.
- Aplicación por parte de la comisión evaluadora del Ministerio de una tabla, que contiene los criterios y puntajes para la asignación de los CFPT a cada una de las postulaciones presentadas.
- Ordenamiento de las postulaciones recibidas según puntaje.
- Negociación de los aportes de cada centro formador con mayor puntaje, al plan de desarrollo institucional del servicio de salud y su respectiva red asistencial.
- Asignación del CFPT al o a los centros formadores que habiendo obtenido un buen puntaje representen un mayor beneficio para la implementación del plan de desarrollo institucional del servicio de salud.

Al Ministerio de Salud (2012b) le corresponde definir la política del sector respecto de la relación asistencial-docente, así como establecer las relaciones estratégicas que la regulan, además de presidir la Comisión Docente Asistencial, instancia que lo asesorará para estos propósitos (Resolución exenta N°

254 del 9 julio 2012). En consecuencia establece una serie de criterios y métodos de asignación donde define factores, subfactores, puntaje y ponderación en base a los que se evaluarán las postulaciones de los centros formadores a los diferentes CFPT y las carreras.

Cada factor se selecciona en subfactores, a los cuales se les asocia una escala de puntaje y sus respectivas ponderaciones, lo que determina el puntaje final que permite ordenar las postulaciones recibidas.

En consecuencia, el problema radica en que aunque la institución cumpla con los estándares de calidad determinados por el servicio de salud, puede quedar fuera del proceso, debido fundamentalmente a la capacidad de negociación o disponibilidad de recursos económicos para aportar al desarrollo del CFPT. Existe una desigualdad en las condiciones para la negociación entre universidades privadas, públicas y el Sistema Nacional de Servicios de Salud (SNSS). Llama la atención que instituciones públicas y estatales, sin fines de lucro, no sean priorizadas para la asignación de los campos clínicos (Ver Tabla 3).

TABLA 3

**COSTOS ASOCIADOS A LAS PRÁCTICAS CLÍNICAS CARRERAS DE LA SALUD.
UNIVERSIDADES GOP/CINDA**

CARRERAS	Valor promedio UF por estudiante	Contrataciones para supervisión de Práctica Clínica	Otras retribuc.*
MEDICINA U1	3.5 UF por interno	1 académico por 10 alumnos + supervisión asistencial (Decreto Ley 19.964, 2012)	SI
MEDICINA U2	Sin cobro	1 académico por 10 alumnos + supervisión asistencial	SI
ENFERMERÍA U1	3.5 UF por estudiante	1 académico por 5/2/3 estudiantes, dependiendo del lugar de práctica	SI
ENFERMERÍA U2	Sin cobro	A la fecha, solo se considera asignación de becas universitarias, espacios de la institución, asesorías, cursos o capacitaciones a cambio.	No
KINESIOLOGÍA U1	3.5 UF por interno	1 académico por 12 alumnos	SI
KINESIOLOGÍA U2	Sin cobro	1 académico por 5/2/3 estudiantes, dependiendo del lugar de práctica	SI
ODONTOLOGÍA U1	3.5 UF por interno	1 académico por 8 alumnos	SI
ODONTOLOGÍA U2	Sin cobro	1 académico por 5/2/3 estudiantes, dependiendo del lugar de práctica	SI

* Otras retribuciones se pueden clasificar en aportes, formación y becas, tal como lo muestra la Tabla 4.

TABLA 4
OTRAS RETRIBUCIONES SOLICITADAS POR LOS CENTROS DE FORMACIÓN
PRÁCTICA

Aportes	<ul style="list-style-type: none"> • Inversión (Infraestructura y equipamiento) • Asistencia técnica y asesoría • Investigación y desarrollo
Formación	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación • Postgrados • Especializaciones
Becas	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionarios • Hijos de funcionarios • Acceso de recursos de información

DIFICULTADES OBSERVADAS PARA EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS CLÍNICAS EN LAS CARRERAS DE LA SALUD

Los planes de estudios de las carreras de la salud consideran dentro de su malla curricular un porcentaje superior al 50% del total de horas para actividades de formación práctica, la que en proporciones significativas debe realizarse en centros de salud públicos y privados, en ámbitos extramurales. Lo anterior determina una serie de condicionantes que modelan la gestión de las prácticas clínicas, las que se han ido complejizando y generando distintos grados de dificultad a cada uno de los actores intervinientes y a la docencia misma.

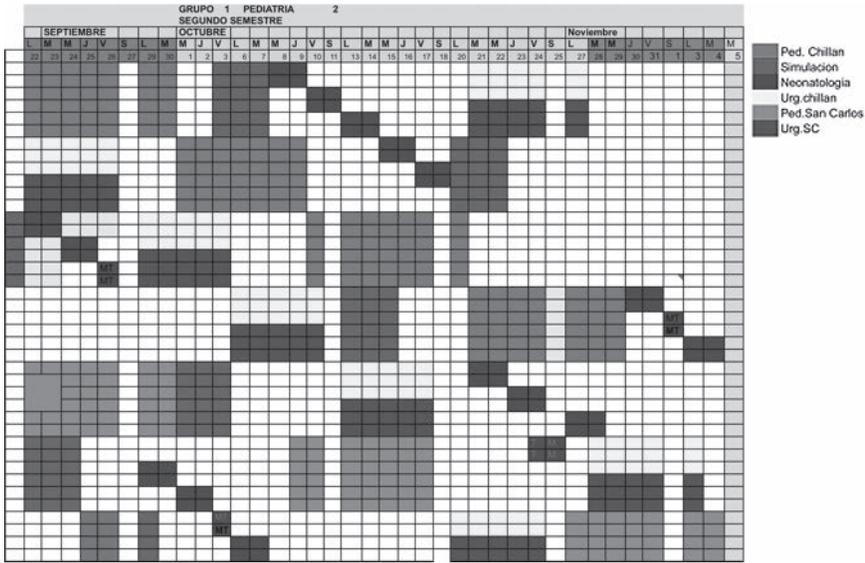
A modo de ejemplo, el cuadro de rotación de la práctica clínica en una carrera de Enfermería evidencia las dificultades existentes para la programación de las rotaciones de los estudiantes por los distintos centros de responsabilidad en el área pediátrica (ver Gráfico 6).

Es importante considerar que para el caso de los servicios de salud, su tarea prioritaria es la prestación de servicios de calidad, al tiempo que deben atender a las demandas de los procesos de acreditación que hoy les exige la norma. Estas funciones se ven impactadas por la presencia de números crecientes de estudiantes universitarios que se encuentran en distintas etapas de sus procesos de formación, lo que puede significar alteración o demora en los protocolos de funcionamiento o amenazar el logro de metas o resultados de aprendizaje esperados. Por otra parte, los centros clínicos tienen la responsabilidad de asegurar el respeto de los derechos de los pacientes, obligándolos a poner especial atención en el desempeño y comportamiento de los estudiantes al momento de tratar a los usuarios.

Para las universidades, las dificultades se concentran especialmente en aspectos de gestión. Por una parte, asegurar la mantención de campos clínicos suficientes, pertinentes y oportunos para su docencia, en un escenario de alta competencia por un recurso limitado, representa un esfuerzo humano e institucional creciente. En este mismo sentido, la gestión de los campos clínicos y

GRÁFICO 6

CUADRO ROTACIÓN ENFERMERÍA DEL NIÑO



los aportes económicos asociados a los pagos directos y las contraprestaciones tienen un impacto importante en su estructura de costos, lo que es particularmente complejo en un escenario nacional en el que los valores de los aranceles son una materia notablemente sensible, por lo que la sustentabilidad de las carreras puede verse amenazada.

En cuanto a la docencia misma, todos los elementos señalados precedentemente han ido configurando una situación de sobrerregulación, que hace cada vez más difícil cumplir con todas las exigencias de los convenios y, al mismo tiempo, coordinar adecuadamente la docencia práctica que asegure la entrega de experiencias clínicas oportunas, equitativas y pertinentes.

Desafíos de la docencia práctica en el contexto de los convenios docente-asistenciales

El desarrollo de la docencia práctica en las carreras de la salud supone una serie de desafíos en distintos ámbitos y niveles. Es un proceso que conlleva numerosas acciones de coordinación de personas, objetivos y contenidos curriculares, aspectos administrativos y prácticos, como también de relaciones interinstitucionales.

Desde el punto de vista de la docencia en sí misma, un aspecto clave para alcanzar resultados exitosos, es la adecuada preparación de los docentes clínicos en materias de didáctica y evaluación de los aprendizajes. Adicionalmente, un desafío no menor, es la coordinación de un importante número de personas que se desempeñan en distintos servicios clínicos y que desarrollan una diversidad de otras tareas, además de la docencia. Desde esta perspectiva,

la provisión de prácticas en un ambiente con grandes regulaciones y numerosos grupos de estudiantes, se ve complicada para lograr que las experiencias de aprendizaje puedan ser oportunas, pertinentes y aseguren una adecuada progresión de las competencias definidas.

Desde la perspectiva curricular, la tendencia global considera inclusión de prácticas tempranas en un marco de integración curricular. Esto conlleva la necesidad de aproximar las experiencias clínicas a los primeros años y exponer a situaciones reales a jóvenes sin mayor experiencia o habilidades y destrezas clínicas, lo que impacta en el diseño de estas actividades docentes e impulsa a incorporar tecnologías que permitan generar procesos de aprendizaje simulados para garantizar la seguridad de los pacientes y verificar el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

En cuanto a la gestión de los campos clínicos, el marco regulatorio que se ha ido configurando genera la necesidad de que las instituciones educativas realicen grandes esfuerzos para asegurar la continuidad de los centros de práctica para proveer experiencias pertinentes y oportunas a los estudiantes. En este escenario muchas instituciones han ido adoptando un enfoque en el que combinan la oferta de prácticas a través de convenios con servicios clínicos, con el desarrollo de centros de atención propios, que permiten complementar la docencia clínica y apoyar las funciones de investigación y vinculación con el medio.

Los desafíos descritos anteriormente, sumados al aumento de los valores que las universidades deben pagar por mantener a sus alumnos en práctica, las inversiones que deben hacer y el volumen creciente de contraprestaciones de alto costo que se negocian, contribuyen al aumento de los gastos fijos de las carreras. En este sentido, un desafío institucional mayor es controlar el traspaso del aumento de costo a los aranceles de los estudiantes, como también el excesivo incremento del número de cupos que se ofrecen, cuidando de ese modo no afectar los niveles de calidad de las carreras.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso M., Bennasar M. (2008). Evaluar Competencias: un Modelo Desconocido que Debemos Integrar. <http://www.index-f.com/evidential/n20/438articulo.php> pag. 5 a 20 (consulta 15 abril de 2014).
- Antolín R., Pualto M., Moure M., Quinteiro T. (mayo 2007). Situaciones de las Prácticas Clínicas que Provocan Estrés en los Estudiantes de Enfermería. www.um.es/eglobal/article/viewfile/264/219 (consulta 30 abril de 2014).
- Arteaga J, Herrera, E.(2000) *Integración Docente-Asistencial-Investigativa*. Revista Cubana Educación Médica Superior;14 (2):184-195.
- Association of American Medical Colleges –AAMC-, 2005 Recommendations for Clinical Skills Curricula for Undergraduate Medical Education: Task Force on the Clinical Skills Education of Medical Students.Washington D.C.
- Beneitone P., Esquetini C., González J., Marty M., Siufi G., Wagenaar R. (editores) (2007). Informe Final del Proyecto Tuning América Latina:

- Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Bilbao, España, Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bentolila, S. Cometta, A., Polanco, M. Saavedra, V. (2011). *Innovaciones, Dispositivos y Sujetos en la Formación para la Práctica Profesional en Carreras (Tecnológicas y de la Salud) de la Universidad Nacional San Luis: una Lectura desde el Cambio Curricular*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab42.pdf
- Bourdieu, P. (1992) *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago, EE.UU. The University of Chicago Press.
- Campillo Díaz M., Sáez Carreras J. Del Cerro Velásquez F. (2012). *El Estudio de la Práctica y la Formación de los Profesionales: un Reto a las Universidades*. www.um.es/lead/reddusc/6/campillo.pdf (consultado el 23 de marzo de 2014)
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI.
- González Maura, V. (1998). *La Orientación Profesional en la Educación Superior*. La Habana, Cuba. Revista Cubana de Educación Superior, Vol. 18 N° 3, pp. 13-28
- Harzheim E., Casado V., Bonal, P (2008). La Formación de Profesionales de Salud para la APS y Salud Familiar y Comunitaria en América Latina y Europa. www.msal.gov.ar/observatorio/imagenes/stories/documentos_formacion/acerca_de/HARZHEIM.CASADOVICENTE-Formacion_profesional_para_la_APS.pdf (consulta 25 de abril 2014)
- Illesca M, Navarro N., San Martín S. Instrumentos de evaluación aplicados a los programas del área de la salud. En: Pantoja M, Cabezas M, Illesca M, Navarro N, Sandoval P, San Martín S, Solano R, Zamora J. En: *Manual de Evaluación para las Carreras de la Salud*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera, 2002, p. 48-58.
- Kerouac, Suzanne; Pepin, Jacinthe; Ducharme, Francine.(1995). *El Pensamiento Enfermero*. Barcelona, España, Ed. Masson.
- Letelier Sanz, P., Valenzuela Suazo, S. (2002). *Violencia: Fenómeno Relevante de Estudio en Campos Clínicos Intra-hospitalarios de Enfermería*. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532002000200003> (consulta 10 de abril de 2014).
- Ministerio de Salud (2012a). *Ley N° 20.584 de Derechos y Deberes de las Personas en Atención de Salud*, Santiago Chile. MINSAL.
- Ministerio de Salud (2012b). *Resolución Exenta N° 254 del 09/07/2012*, Santiago, Chile. MINSAL.
- Ministerio de Salud (2013a). *Resolución Exenta N° 646*. Santiago, Chile. MINSAL.
- Ministerio de Salud (2013b). *Resolución Exenta N° 462 del 27/03/2013*. Santiago, Chile. MINSAL.
- Preciado Terrones, A. (abril 2010). *Estrategia Educativa: Motivación y Formación del Valor Responsabilidad en los Estudiantes de Lic. Enfermería que Realizan Prácticas Clínicas*. San Luis de Potosí, México, Ed. Universidad Tangamanga.
- Tuning América Latina (2007).

- Utili, F. (2014) *Simulación en el Aprendizaje, Práctica y Certificación de las Competencias en Medicina*. Santiago, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Universidad del Bío-Bío (2008). *Modelo Educativo*. Concepción, Chile, Universidad del Bío-Bío.
- Universidad de Magallanes (2001). *Propuesta de Re-diseño curricular*. Carrera de Kinesiología. Informe de presentación carreras profesionales. Punta Arenas, Chile. Universidad de Magallanes.

ANEXO 1: COMPETENCIAS ASOCIADAS A LOS PERFILES DE EGRESO DE LAS CARRERAS ESTUDIADAS

CARRERA	ENFERMERÍA U1 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)	ENFERMERÍA U2 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)
ÁMBITO ASISTENCIAL	<p>Emitir un juicio profesional desde un enfoque humanista, biopsicosocial y familiar, basado en sólidos conocimientos del saber disciplinar y de la evidencia científica, en personas, familias y grupos comunitarios, en el continuo salud-enfermedad, a través del ciclo vital.</p> <p>Proporcionar, cuidados de enfermería con autonomía creciente, criterios éticos y de calidad, a personas, familias y grupos comunitarios en el continuo salud-enfermedad, a través del ciclo vital.</p>	<p>Proporciona cuidados enfermeros integrales a las personas sanas, en riesgo y enfermas, orientados al mantenimiento de condiciones favorables de vida y de muerte, asumiendo liderazgo, estableciendo una relación de ayuda Y considerando el ciclo de vida, los niveles de prevención y de atención en salud, de acuerdo a bases teóricas, modelos, teorías y filosofías propias de la disciplina.</p>
ÁMBITO GESTIÓN	<p>Gestionar situaciones de salud a nivel local considerando la realidad nacional y regional para otorgar cuidados enfermería con criterios de calidad en su unidad de trabajo.</p>	<p>Gestiona cuidados enfermeros de calidad en una unidad, servicio y/o programa, tanto en el contexto intra como extrahospitalario velando por la eficiencia en la administración de recursos y asistencia para el usuario, familia y comunidad, aplicando el proceso administrativo.</p>
ÁMBITO EDUCACIONAL	<p>Implementar programas educativos en salud dirigidos al equipo de enfermería, estudiantes, voluntarios y personal de colaboración, considerando la red asistencial y los distintos contextos sociales.</p>	<p>Actúa como agente educacional en el ámbito de su rol para el mantenimiento y desarrollo de condiciones favorables de vida y de muerte, a través de la promoción y la prevención en personas sanas, en riesgo y enfermas y también en la capacitación dirigida al equipo de enfermería, voluntarios y otros actores relevantes.</p>

CARRERA	ENFERMERÍA U1 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)	ENFERMERÍA U2 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)
ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN	Contribuir a la generación del conocimiento enfermero abordando con razonamiento lógico situaciones y problemas de salud vinculados al cuidado de enfermería, seleccionando y utilizando los conocimientos disciplinares, científicos y bioéticos, considerando la evidencia existente en beneficio de personas, familias y comunidad.	-----

CARRERA	MEDICINA U1 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)
ÁMBITO ASISTENCIAL	Integrar las ciencias biomédicas en el quehacer médico.
	Fomentar la salud de la población, promoviendo el autocuidado, la adopción de estilos de vida saludables y el empoderamiento en salud de los individuos, familias y comunidades, durante todo su ciclo vital.
	Actuar preventivamente sobre los factores de riesgo de los trastornos de salud prevalentes en el individuo, familia y comunidad.
	Resolver la patología prevalente y las urgencias no derivables de los pacientes de la red de salud.
	Participar en los cuidados médicos de los pacientes que tienen necesidad de atención en niveles de mayor complejidad.
ÁMBITO GESTIÓN	Gestionar en red las estrategias de seguimiento de los pacientes.
	Coordinar la rehabilitación de los pacientes, familias y comunidades.
	Gestionar recursos propios, de equipo y red en la resolución de problemas de salud en la población.
ÁMBITO EDUCACIONAL	-----
ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN	Contribuir al progreso de la medicina mediante la investigación en salud respetando los principios éticos

MEDICINA U2 (OBJETIVOS ESPECÍFICOS)	
OBJETIVOS COGNITIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar las bases científicas de la medicina a su práctica profesional 2. Aplicar los aspectos éticos y legales de la práctica médica 3. Aplicar el método científico en el enfrentamiento de los problemas clínicos 4. Aplicar conocimientos en relación con la reproducción humana, el ciclo vital individual y familiar y su rol en la prevención de enfermedades 5. Conceptualizar los procesos físicos, mentales, sociales y ambientales asociados a enfermedades 6. Proyectar, en su ámbito laboral, los principios de promoción de la salud y de prevención de la enfermedad. Integrar, en su desempeño profesional, los principios de intervención en salud y manejo terapéutico de las enfermedades 7. Evaluar las situaciones condicionantes de salud del individuo, su familia y de la comunidad 8. Evaluar metódicamente sus acciones en gestión y administración en salud 9. Aplicar metodología de autoaprendizaje y autoevaluación para el mejoramiento continuo de su desempeño profesional <p style="margin-left: 20px;">Evaluar críticamente la información en salud, relevante en el ámbito regional, nacional e internacional</p>
OBJETIVOS PROCEDIMENTALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer comunicación con individuos y grupos 2. Aplicar métodos de intervención en salud 3. Aplicar procedimientos clínicos básicos 4. Formular hipótesis diagnósticas 5. Diseñar plan de estudio de los problemas clínicos 6. Conocer e interpretar los exámenes de laboratorio e imagenología de uso habitual 7. Diagnosticar y derivar oportunamente a los pacientes de mayor complejidad 8. Manejar inicialmente y derivar oportunamente las patologías de urgencia. Aplicar el método científico 9. Demostrar habilidades para el trabajo en equipos multiprofesionales 10. Demostrar habilidad de ejercer liderazgo 11. Mantener prácticas de educación continua 12. Realizar una práctica profesional reflexiva 13. Analizar críticamente la literatura médica 14. Identificar los problemas básicos de salud de la comunidad y planificar acciones de intervención en salud 15. Reconocer los aspectos generales de las patologías menos frecuentes

OBJETIVOS ACTITUDINALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Respetar a los demás considerando las particularidades distintas de individuos y grupos 2. Asumir las responsabilidades éticas y legales involucradas en la práctica médica 3. Valorar las relaciones humanas y el comportamiento de la sociedad 4. Respetar los derechos de las personas y en especial los derechos de los pacientes 5. Enfrentar adecuadamente situaciones nuevas 6. Integrar equipos multiprofesionales, fortaleciendo el trabajo colaborativo 7. Mantener una actitud de aprendizaje permanente y continua. Desarrollar una práctica reflexiva y crítica 8. Demostrar una actitud ética frente a los problemas médicos 9. Mantener una adecuada relación médico-paciente-familia 10. Identificar los mecanismos de inserción social y comunitaria del paciente 11. Respetar la vida y la muerte, asumiendo la responsabilidad que le corresponde en su quehacer profesional 12. Respetar las diferencias culturales, sociales y estilos de vida
--------------------------------	---

CARRERA	ODONTOLOGÍA U1 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)	ODONTOLOGÍA U2 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)
ÁMBITO ASISTENCIAL	Estabilizar el medio bucal controlando los factores etiológicos.	Diagnosticar realidades odontológicas comunitarias.
	Diagnosticar el estado de salud bucomaxilofacial según signos y síntomas.	
	Diagnosticar el riesgo social y biológico en base al enfoque de riesgo.	Implementar acciones de prevención en salud bucodentaria.
	Pronosticar el resultado de los tratamientos efectuados	Examinar y reconocer las distintas estructuras del sistema estomatognático (S.E.)
	Planificar tratamientos de acuerdo a las prioridades.	
	Ejecutar tratamientos de las patologías prevalentes.	Diagnosticar y pronosticar las diferentes alteraciones estructurales y funcionales del S.E.

CARRERA	ODONTOLOGÍA U1 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)	ODONTOLOGÍA U2 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)
	Controlar a los pacientes periódicamente según riesgo biológico	<p>Relacionar estas alteraciones con el estado general del paciente</p> <p>Utilizar e interpretar las técnicas radiográficas intraorales y otros métodos de diagnóstico</p> <p>Efectuar el tratamiento de las fases causal, reevaluación de la patología periodontal y mantención de estos tejidos</p> <p>Implementar las acciones ortodónticas interceptivas y corregir anomalías menores dentomaxilares.</p> <p>Realizar restauraciones de piezas dentarias con materiales plásticos, no plásticos, combinación de ambos y otros</p> <p>Realizar endodoncias.</p> <p>Manejar las técnicas adecuadas para reponer las piezas dentarias en forma fija o removible.</p> <p>Ejecutar las acciones para estabilizar la oclusión.</p> <p>Tratar procesos infecciosos de la cavidad bucal</p> <p>Realizar exodoncias simples, a colgajo y de piezas semi-incluidas. Exodoncias múltiples y alveoloplastías.</p> <p>Efectuar los tratamientos de urgencia de los traumatismos del macizo facial.</p> <p>Manejar las urgencias de orden sistémico que concurren en la atención de pacientes.</p> <p>Aplicar la psicología para mejorar la relación profesional-paciente.</p>

CARRERA	ODONTOLOGÍA U1 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)	ODONTOLOGÍA U2 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)
ÁMBITO GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN EN SALUD	Gestionar recursos humanos, financieros, sistemas tecnológicos, equipamientos e insumos en el ejercicio público como privado.	Integrar un equipo de salud del S.E.
	Trabajar en equipo con otros profesionales, tanto del área de la salud como de otras áreas, multi e interdisciplinariamente e institucionalmente.	Dirigir un equipo de salud del S.E
	Considerar la normativa legal del Ministerio de Salud de Chile y otras normas y estándares en el contexto de la odontología, de los planes de salud y del cuidado del medio ambiente.	Adquirir los conocimientos y habilidades de administración, educación, economía y ergonomía útiles para el desempeño de su labor profesional
	Considerar el marco normativo y de responsabilidad civil del Servicio de Impuestos Internos y leyes laborales en lo que al ejercicio de la profesión se refiere.	
	Coordinar la selección, almacenamiento, conservación y desecho de insumos odontológicos considerando sus normas de uso e implicancias legales	
	Participar en los procesos de gestión tendientes al desarrollo y funcionamiento de servicios odontológicos tanto públicos como privados.	
	Implementar y mantener un sistema de registro de atención y control de pacientes en la práctica pública y privada.	
ÁMBITO EDUCACIONAL	Diagnosticar una necesidad de aprendizaje individual, familiar y comunitario que requiera una intervención educativa.	Priorizar la prevención sobre la curación, para crear en el futuro profesional una mentalidad preventiva
	Planificar acciones de educación destinadas al paciente, familia y comunidad considerando las necesidades prevalentes.	

CARRERA	ODONTOLOGÍA U1 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)	ODONTOLOGÍA U2 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)
	Implementar programas educativos que promuevan la salud, en forma individual, familiar y comunitaria.	Educar a la comunidad en los diferentes aspectos de la salud bucodentaria.
	Evaluar los resultados de una intervención educativa por medio de indicadores objetivo	Controlar un paciente sano con fines preventivos y educativos
		Ejecutar acciones preventivas a nivel del S.E
		Tener una sólida formación en los principios éticos y morales que rigen el ejercicio de la profesión.
		Lograr un concepto global del hombre en sus diferentes dimensiones
ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN	Problematizar un fenómeno de salud específico, individual o colectivo, considerando los determinantes de la salud	Utilizar el método científico en su formación y ejercicio profesional.
	Diseñar e implementar proyectos de investigación para responder a un problema específico de salud basándose en el método científico.	
	Difundir los resultados de investigación ante grupos especializados y comunidad en general, a nivel nacional e internacional.	

CARRERA	KINESIOLOGÍA U1 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)	KINESIOLOGÍA U2 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)	KINESIOLOGÍA U3 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)
ÁMBITO ASISTENCIAL	Examinar las estructuras y funciones relacionadas con el movimiento humano utilizando métodos, técnicas y estrategias pertinentes, respetando a la persona, sus valores y creencias.	Explica el movimiento humano normal y patológico desde una perspectiva biomecánica, biológica, psicológica y social.	Capacidad para desarrollar procesos kinésicos de calidad

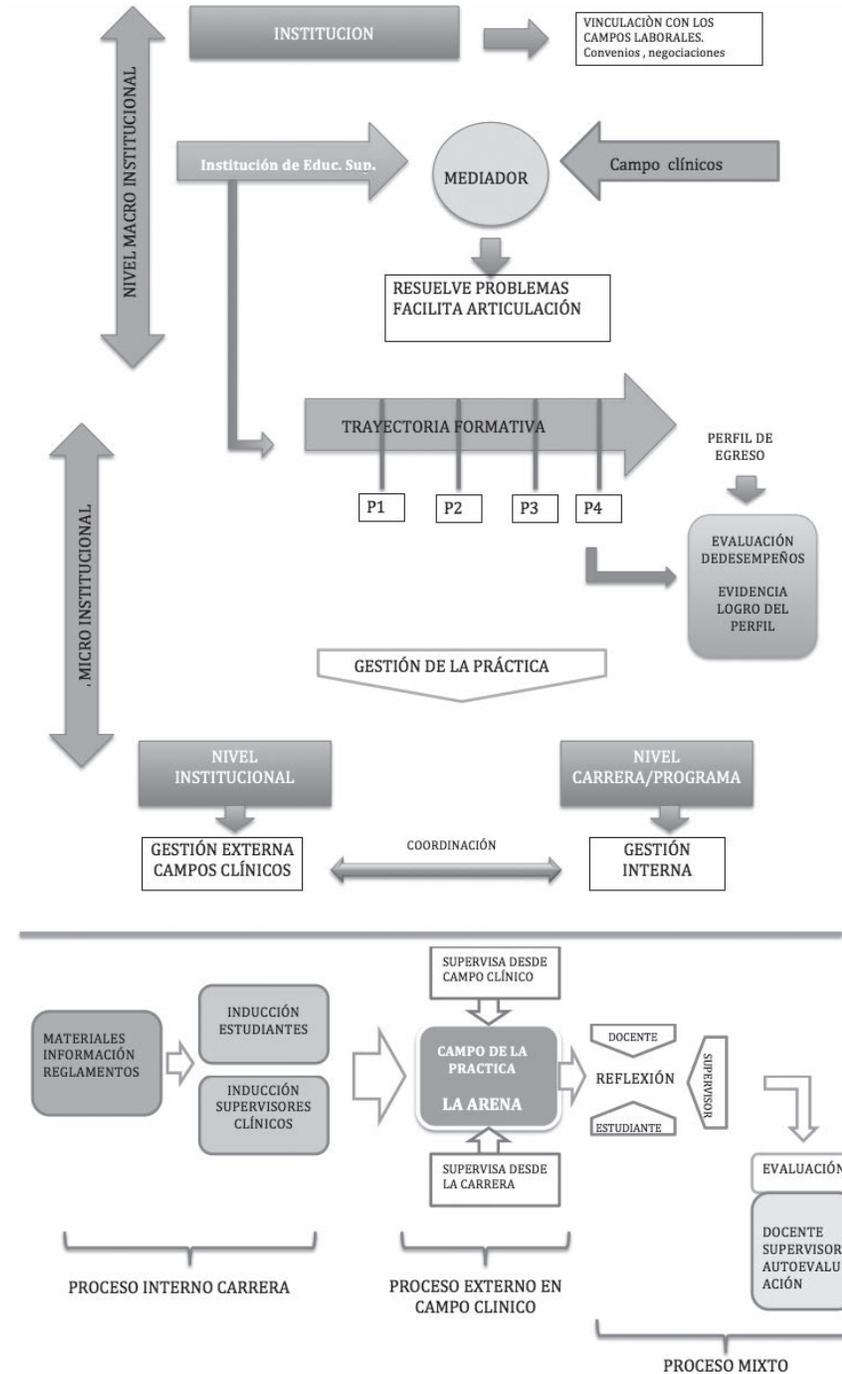
CARRERA	KINESIOLOGÍA U1 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)	KINESIOLOGÍA U2 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)	KINESIOLOGÍA U3 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)
	Evaluar las capacidades relacionadas con el movimiento humano, utilizando el razonamiento clínico, integrando los resultados del examen físico, evaluaciones complementarias y considerando factores contextuales.	Aplica fundamentamente las intervenciones de evaluación para determinar el diagnóstico kinésico.	Capacidad para evaluar y determinar diagnóstico kinésico
	Diagnosticar las capacidades funcionales del individuo durante todo su ciclo vital, como base y sustento del plan de intervención	Comprende los fundamentos de las intervenciones propias del kinesiólogo en prevención, fomento, protección, recuperación, rehabilitación y cuidados paliativos en los distintos niveles de atención en salud.	Capacidad de diseñar y aplicar planes de tratamiento kinésico en el área respiratoria
	Formular un pronóstico funcional para apoyar la toma de decisiones clínicas de la intervención a partir del diagnóstico kinésico.	Aplica fundamentamente las intervenciones kinésicas terapéuticas en las distintas etapas del proceso de salud-enfermedad para los niveles de atención en salud.	Capacidad de diseñar y aplicar planes de tratamiento kinésico en el área cardiovascular
	Diseñar, ejecutar y evaluar un plan de intervención kinésico enfocado en la optimización de la capacidad funcional del individuo, utilizando herramientas terapéuticas y disciplinares específicas de su dominio, en todos los niveles de atención de salud.	Toma decisiones profesionales basadas en sólidos y actualizados fundamentos científicos y técnicos.	Capacidad de diseñar y aplicar planes de tratamiento kinésico en el área osteoartromuscular
Capacidad para realizar intervenciones kinésicas de prevención y promoción, en los distintos niveles de atención en salud.			
Capacidad de diseñar y aplicar planes de tratamiento en el área de la neurokinesioología			
		Demuestra habilidades psicomotrices específicas y pertinentes al quehacer kinésico.	Examinar las estructuras y funciones relacionadas con el movimiento humano utilizando métodos, técnicas y estrategias pertinentes, respetando a la persona, sus valores y creencias.

CARRERA	KINESIOLOGÍA U1 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)	KINESIOLOGÍA U2 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)	KINESIOLOGÍA U3 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)
		Adapta su accionar al entorno y escenarios en que se desempeña.	Evaluar las capacidades relacionadas con el movimiento humano, utilizando el razonamiento clínico, integrando los
		Ejerce su rol profesional en un marco bioético, con enfoque social y humanista.	resultados del examen físico, evaluaciones complementarias y considerando factores contextuales.
		Desempeña el rol profesional en ambientes interdisciplinario	Diagnosticar las capacidades funcionales del individuo durante todo su ciclo vital, como base y sustento del plan de intervención.
		Demuestra habilidad y motivación para el aprendizaje permanente y la práctica reflexiva, adaptándose al desarrollo del conocimiento disciplinarios	Formular un pronóstico funcional para apoyar la toma de decisiones clínicas de la intervención a partir del diagnóstico kinésico. Diseñar, ejecutar y evaluar un plan de intervención kinésico enfocado en la optimización de la capacidad funcional del individuo, utilizando herramientas terapéuticas y disciplinares específicas de su dominio, en todos los niveles de atención de salud.
ÁMBITO GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN EN SALUD.	Administrar y gestionar servicios o unidades de kinesiología, en el área pública y privada y su propio ejercicio profesional de acuerdo a principios éticos y a la <u>reglamentación vigente</u> . Aplicar planes y programas de salud, tanto en el sector público como privado de acuerdo a las funciones de administración y gestión considerando las necesidades de la comunidad.	Integra conceptos de desarrollo organizacional a sus acciones profesionales	

CARRERA	KINESIOLOGÍA U1 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)	KINESIOLOGÍA U2 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)	KINESIOLOGÍA U3 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)
	Diseñar, formular y gestionar proyectos de emprendimiento orientados a la innovación de la práctica profesional.		
ÁMBITO EDUCACIONAL Y COMPROMISO SOCIAL	Educar a personas, familias y comunidades para prevenir la aparición de limitaciones del movimiento, promover, mantener y fomentar estilos de vida saludable respetando la diversidad y multiculturalidad.		
	Diseñar estrategias educativas, considerando las necesidades de la comunidad, destinadas a lograr cambios en las conductas o hábitos de personas, familias y comunidades para el fomento y mantención de la vida saludable.		
	Implementar y ejecutar estrategias educativas para la promoción, mantención y recuperación de las capacidades funcionales relacionadas con el movimiento humano.		
	Evaluar los resultados de las estrategias educativas implementadas a partir de indicadores cualitativos y/o cuantitativos.		
ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN	Participar colaborativamente en equipos de trabajo, tanto multi como interdisciplinarios, para dar una mejor respuesta a las necesidades de la comunidad.	Demuestra habilidades para diseñar investigación en concordancia con el avance del conocimiento en las distintas áreas de la Kinesiología.	
	Explorar y comprender las variables del movimiento humano de personas, grupos, poblaciones y comunidades basados en el paradigma función-disfunción, enfocado en los problemas de salud.		

CARRERA	KINESIOLOGÍA U1 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)	KINESIOLOGÍA U2 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)	KINESIOLOGÍA U3 (COMPETENCIAS ESPECÍFICAS)
	<p data-bbox="359 285 580 531">Plantear un problema de investigación a partir de los hallazgos de la observación de las variables del movimiento y de la evidencia científica disponible relacionados con el paradigma función-disfunción</p> <p data-bbox="359 540 580 669">Diseñar proyectos de investigación metodológicamente rigurosos, bajo supervisión y respetando principios bioéticos.</p>		

ANEXO 2: DIAGRAMA QUE ILUSTRA LA GESTIÓN DE LOS CAMPOS CLÍNICOS Y EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS EN EL ÁREA DE LA SALUD



Segunda parte
EXPERIENCIAS EXTERNAS

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN PLANES REDISEÑADOS

CARLOS ROMERO*

ANTECEDENTES

Las prácticas profesionales han adquirido un peso creciente en la tarea de las universidades a la hora de asegurar la pertinencia de la formación; sin embargo, es algo que se encuentra escasamente analizado. Resultan particularmente importantes para la Universidad Católica del Uruguay (UCU), en especial tomando en cuenta las características del sistema educativo en el que se encuentra inserta.

En Uruguay existió una única universidad durante más 150 años, la Universidad de la República, que era, y es, de gestión pública. Recién en el país se crearon las condiciones para que surgieran universidades privadas hace solo tres décadas, y se tuvo una reglamentación específica diez años después, en un Decreto (n° 308/995) que sentó las bases para ellas. En ese contexto es que la Universidad Católica fue reconocida como primera en su tipo, y a su lado surgieron, en pocos años, otras tres privadas, más recientemente una segunda pública, y además un conjunto de institutos universitarios privados.

El hecho de la centenaria trayectoria de la Universidad de la República hizo que el marco normativo de toda la educación superior fuera el mismo que el que servía a esa institución, que además de ser totalmente autónoma y autogobernada, tiene una política de acceso ilimitado y cuenta con el 100% de sus ingresos del Presupuesto nacional.

En conjunto, las instituciones privadas reúnen hoy, aproximadamente, al 25% del estudiantado de educación superior, pero todos sus recursos se generan por la matrícula estudiantil y los servicios educativos que ofrecen, al tiempo que tienen un sistema normativo diferente del que se aplica a las dos universidades públicas actuales. Mientras estas quedan por fuera de la

* Doctor en Educación. Responsable de la Secretaría de Grado y Postgrado, Vicerrectoría Académica de la Universidad Católica del Uruguay.

supervisión del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), las privadas deben estar continuamente bajo su evaluación. El MEC es, pues, el que establece los requisitos de funcionamiento de las instituciones y de sus carreras de manera permanente, ya que no se tiene prevista la adquisición de la autonomía por parte de estas instituciones por más años de actividad que registren. La tutela es, de momento, permanente y sin expectativas de que cambie.

Las instituciones privadas deben solicitar autorización para obtener su reconocimiento y actualizar toda la información cada cinco años, así como también necesitan la aprobación para todo cambio que se produzca en los planes de estudio. Si estos fueran ‘menores’, el trámite es más expedito, pero en la práctica la lista es tan reducida y en aspectos tan marginales, que dejan un estrecho margen de libertad a las instituciones para la actualización de sus propuestas.

Esa disparidad en el tratamiento de las instituciones públicas y privadas hace que sea difícil hablar, por no decir imposible, de un verdadero ‘sistema’ universitario basado en criterios compartibles y comunes. Se podría decir que en el Uruguay existe un “sistema dual” de educación superior (Landoni, 2006a), entendiendo por él uno que transcurre por carriles paralelos en donde prácticamente no hay intersecciones. Entre los ejemplos más claros de esta carencia de coordinación, y aun de falta de espacios para trabajar en temas comunes, se tiene la ausencia de un sistema de aseguramiento o garantía de calidad. No es que falte voluntad de crearlo, pues se generaron propuestas en ese sentido y las instituciones privadas colaboraron activamente, sino que refleja la débil incidencia del MEC en el conjunto de la educación nacional a la hora de impulsar iniciativas que logren plasmarse en resultados.

El Ministerio de Educación tiene características que lo diferencian sustantivamente de sus similares en otros países y prácticamente no tiene competencias sobre la educación en ninguno de sus niveles. Esto explica por qué la educación universitaria pública no depende de él, como tampoco posee autoridad sobre la enseñanza primaria, media, técnica y formación docente que son gestionadas por un “ente autónomo”, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Es así como al MEC solo le compete la supervisión de los dos extremos del ciclo formativo: la educación inicial (o ‘preescolar’) y la educación universitaria, ambas del sector privado. La vigente Ley General de Educación (MEC 2008) le ha otorgado otras responsabilidades, pero, en los hechos, el Ministerio apenas ha asumido nuevas áreas de trabajo que le hagan posible incrementar sustancialmente su presencia en la educación formal.

Se podría considerar que en el Uruguay se ha dado un proceso de “modernización tardío” (Martínez, 2003) que no logra acompasar el ritmo de los desafíos que se plantean a la educación, ni siquiera con las nuevas disposiciones de los últimos tiempos. En ese sentido es que un nuevo decreto del año 2014 para la educación terciaria ahonda en los mismos defectos que se han venido registrando en los últimos 20 años. El Decreto 104/014 del 28 de abril de 2014 modifica a su antecesor (Decreto 308/1995) que había sentado las bases para la autorización de instituciones privadas, pero incorpora apenas algunos matices conceptuales y refuerza aún más la burocracia.

En buena parte esto se explica porque no se abordó en esa reforma el tema de la autonomía, vital para el desarrollo de la vida universitaria, por lo cual las instituciones siguen en permanente condición de minoría frente al MEC, y este, a su vez, reforzó los requisitos de control. Lo más sentido por las instituciones en relación a estos controles es lo impredecible de sus orientaciones, los criterios cambiantes y desarmonizados, junto con la ritualidad burocrática apartada de los temas sustanciales que importan a la vida universitaria. En pocas palabras, un terreno poco propicio para la innovación.

No obstante este panorama poco alentador, es posible destacar que varias de las instituciones universitarias han apoyado intentos por construir un sistema de aseguramiento de la calidad. Estos han surgido especialmente como fruto de la participación en iniciativas del MERCOSUR, ya sea en el mecanismo experimental de acreditación de carreras (MEXA) o en el posterior proceso permanente, el Sistema ARCUSUR.

La experiencia internacional dio un nuevo aire a la educación universitaria e hizo las veces de laboratorio que permitió conocer y experimentar en los temas de evaluación de la calidad, en especial los resultados favorables que se producen en las instituciones. Es más, sirvió para poner en evidencia que la separación entre lo privado y lo público resulta artificial cuando se busca mejorar la calidad de la formación.

En los hechos, fue la primera actividad universitaria en la que participaron en pie de igual la universidad pública y las privadas. Se constituyó en un factor que determinó un “antes y un después”, pues instaló prácticas, procedimientos y hasta vocabulario sobre lo que se entiende por calidad en la educación universitaria, además que tuvo un efecto integrador al participar de una iniciativa con las mismas reglas de juego y las mismas consecuencias o resultados.

Toda esta experiencia tuvo en la Universidad Católica algunos efectos particularmente removedores que explican la adopción de nuevas concepciones y rutinas de trabajo, que se insertan en el tema de la formación práctica en la educación superior.

LA BÚSQUEDA DE CAMINOS PROPIOS

La Universidad Católica de Uruguay tiene un compromiso ante la sociedad que surge de su Misión, por lo cual los factores del entorno social y político podrán facilitar su actuación o hacerla más dificultosa, pero que no la eximen de trabajar conforme sus principios. Más aún, ante la falta de marcos externos orientados a promover la calidad y pertinencia de sus acciones, trabaja para construirlos.

Es así como asume cabalmente lo que UNESCO (2009) señala en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, cuando establece que “la educación superior, en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos”.

Lo hace autoimponiéndose el compromiso por el aseguramiento de la calidad sin obligaciones externas, adoptando para ello buenas prácticas generali-

zadas en la academia. Esta posición no está exenta de desafíos e interrogantes sobre los caminos más adecuados para avanzar, en especial por las posibles repercusiones que se tuvieran desde el MEC, y por ello la toma de decisiones insumió un tiempo de maduración entre los años 2009 y 2011.

Fue entonces en que se vio conveniente adoptar una metodología de autoevaluación de carreras utilizando los criterios y procedimientos exitosos del MERCOSUR, que ya habían sido experimentados por algunas de sus carreras en la acreditación regional. Si bien la finalidad seguida en aquellos procesos no era la misma que para una institución que se los propone solo para sí, los procedimientos hacen posible relevar las fortalezas y debilidades de las carreras y avanzar hacia la mejora.

Al mismo tiempo se buscó armonizar la autoevaluación con un esfuerzo de rediseño curricular orientado a competencias e incluyendo el crédito educativo como unidad de medida del esfuerzo académico.

Ante la ausencia de un sistema nacional o regional sobre ambos aspectos (más allá de los avances que el Tuning ha planteado para las universidades latinoamericanas, pero que no constituye un modelo unificado), se tuvo en cuenta modelos existentes a nivel mundial. El que resultó más cercano a los intereses de UCU fue el del Espacio Europeo de Educación Superior, en especial en la idea de trabajar en competencias (explícitamente no se busca que sea POR competencias, sino orientados a la integración de estas en una modalidad flexible) y utilizando los criterios del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ETCS, en su sigla en inglés).

En ambos casos la definición estratégica fue tomar en cuenta los fundamentos y criterios de ambas medidas, pero no copiar literalmente lo que se aplica en Europa. No obstante el valor del crédito asumido (1 crédito = 25 horas) sí se encuadra en los criterios europeos. Esta decisión tuvo en cuenta que tanto por la tradición de las universidades del viejo continente, por algunos aspectos que podían ser menos compartibles (por ejemplo, supeditarse solo al mercado), o las diferencias entre las normas legales, hacían que el interés se orientara hacia los núcleos conceptuales más que a las particularidades de su adaptación.

La creación de un mecanismo propio de calidad supuso, como es obvio, la adopción de marcos de referencia y procesos internos de gestión, con el componente adicional de buscar el involucramiento de toda la comunidad académica, en algo que demandaba más esfuerzo que beneficios en el corto plazo. Tampoco se tenía el aliciente de incentivos para avanzar en esta tarea, como pueden ser los resultados de la acreditación regional, por lo cual el desafío consistió en avanzar hacia un proceso que se entendiera como mejora por la mejora misma.

¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA DEFINIDO POR LA UNIVERSIDAD?

La Universidad Católica de Uruguay cuenta, de momento, con un número cercano a 100 propuestas formativas, dentro de las cuales hay 34 carreras de

grado y un conjunto de programas de postgrados⁹ formado por diplomados, postgrados de especialización, maestrías y doctorados.

En una primera instancia la autoevaluación estuvo orientada a las carreras de grado, en especial a aquellas que reunieran determinados requisitos, como por ejemplo que ya contaran con reconocimiento del Ministerio de Educación, que tuvieran egresados y que no hubiesen participado en las acreditaciones de MERCOSUR.

En ese proceso se “buscó combinar dos aspectos esenciales para establecer las bases de cualquier sistema de aseguramiento de la calidad: por una parte las definiciones conceptuales que fijen el marco de acción, y por otra, la definición de un modelo educativo armónico que favorezca el logro de los objetivos comunes”. (Romero 2011).

Las definiciones terminológicas constituyeron el núcleo central a la hora de establecer las claves de todo el proceso, es especial contar con una definición de “calidad”, qué involucra tener un sistema de “aseguramiento de la calidad”, cuáles son las manifestaciones o procesos que dan cuenta de ello y de los cuales se desprenden todas las acciones posteriores.

El marco conceptual del proyecto ALFA III “Aseguramiento de la calidad: gestión universitaria y políticas públicas”, coordinado por CINDA, en el que participó UCU, fue una de las referencias vitales para estas definiciones. (CINDA 2013).

La Universidad diseñó un procedimiento de autoevaluación en base a las directivas dadas desde la Vicerrectoría Académica, que integró un equipo de trabajo destinado especialmente a esta tarea.

Este grupo adaptó las herramientas de la acreditación ARCUSUR, en especial los componentes de análisis y los criterios e indicadores a considerar.

A las carreras se les propuso un modelo que articulaba sobre cuatro pilares:

- Equipos de trabajo: debía darse una amplia participación de las autoridades, docentes y estudiantes. Para ello se integrarían dos equipos para cada carrera participante: por un lado el ‘político’, responsable final del proceso, y por otra parte el ‘técnico’, con la responsabilidad de realizar todas las acciones previstas y de redactar el informe de autoevaluación.
- El informe de autoevaluación debía dar cuenta de cuatro componentes fundamentales: “Contexto institucional”, “Proyecto Académico”, “Comunidad Académica” e “Infraestructura y equipamiento”. El eje de análisis se focalizaba en la pertinencia del plan de estudios, especialmente su ‘perfil de egreso’, teniendo como insumos la opinión de sus docentes, estudiantes, egresados, empleadores y autoridades de la misma.
- Visión externa: luego del informe de autoevaluación se tendría la visita de un evaluador externo, experto en la disciplina y preferentemente extranjero, con el objetivo de tener una opinión independiente del proceso, los re-

⁹ En la normativa uruguaya aplicable a las universidades privadas, todos los postgrados son considerados ‘carreras’, por lo que en este documento se usará esa palabra de manera indistinta, aunque se precisará el nivel al que nos referimos.

sultados del informe y el plan de acción propuesto. Su opinión se volcaría en un informe dirigido a las autoridades de la Universidad.

- Intervención de autoridades centrales: como etapa final se buscaba involucrar a las autoridades de la Universidad en el ‘plan de acción’ o ‘plan de mejoras’ que era asumido y comprometido por la carrera.

El ‘perfil de egreso’ constituye el hilo conductor de la autoevaluación y el vertebrador del rediseño curricular, etapa que sigue a la autoevaluación. El perfil es visto como el compromiso que la Universidad adquiere ante la sociedad a la hora de formar un profesional en un área determinada, en donde se expresan las competencias y características que marcarán la impronta del egresado. Dicho de manera inversa, se busca superar la tendencia que hace del perfil una declaración de buenos principios y propósitos que pueden sonar bellos, pero sin anclaje en la propuesta formativa.

Es en esa misma línea que la Universidad adoptó un conjunto de cinco grandes competencias generales que son transversales a todos los procesos formativos y que intentan dar el sello institucional. Estas competencias generales se complementan con las específicas que sean propias de cada especialidad.

Las competencias generales se orientan hacia desarrollar actividades y procesos que permitan:

- La comunicación en lenguaje oral y escrito, en más de un idioma
- La gestión y organización de personas y recursos
- El aprendizaje permanente en base a la metacognición y estrategias heurísticas
- La innovación, iniciativa y emprendimiento
- La humanización, la justicia y la fe

La incorporación del diseño curricular orientado a competencias busca sustituir al tradicional en base a objetivos y ha supuesto el desafío de adaptar las modalidades educativas de aula, como así también las relacionadas con las prácticas, para que puedan ser evaluadas en sintonía con las competencias. Por lo reciente del cambio y el tiempo que lleva incorporarlos por parte de los docentes acostumbrados a otra metodología, son aún incipientes los resultados de evaluación que demuestran su plena puesta en funcionamiento, en especial a la hora de evaluar las competencias adquiridas.

Junto con las carreras autoevaluadas hay otras que, por diferentes razones (planes recientemente aprobados por el MEC o carreras que habían pasado por ARCUSUR, por ejemplo), han comenzado su rediseño curricular sin la autoevaluación formal, pero ya incorporando las competencias y los créditos. En la misma situación se encuentran algunos postgrados y otras carreras nuevas que en conjunto permiten contar con unas 30 propuestas académicas insertas en el nuevo formato asumido por la Universidad.

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN EL REDISEÑO

El vínculo con el medio fue una de las principales innovaciones incluidas en el diseño curricular, ya que la validación del perfil de egreso de las carreras proponía un trabajo con los empleadores, y especialmente, la redacción de los nuevos perfiles debe hacerse contrastándolos con las necesidades de la sociedad.

El nexa con el entorno también se materializa a través de las pasantías o de las prácticas profesionales en todas aquellas carreras que reúnen las condiciones para desarrollarlas, o más aún, en las que tienen la necesidad de contar con ellas para garantizar una adecuada formación.

No obstante, la Universidad no estableció criterios taxativos sobre las formas o modalidades de esos vínculos en los documentos orientadores del rediseño curricular, como tampoco en los que pautan las nuevas propuestas. Si bien son valoradas e incentivadas, no están plasmadas en directivas expresas.

Más aún, la ausencia de tales directivas alcanza también a la legislación nacional donde no se encuentran referencias a los tipos de vínculo que deben establecerse, o a los porcentajes o cantidad de tiempo destinado a prácticas, los tipos de instituciones en donde debe aplicarse, como tampoco a las carreras en las que deban integrar tales prácticas.

Desde el punto de vista de la autoevaluación, la metodología seguía una pauta centralizada que analizaba los diferentes aspectos a tener en cuenta por parte de la carrera (ya señalados), pero no indicaba un modelo centralizador para evaluar las prácticas. Tampoco se vio pertinente pautarlas a la hora de proponer los ajustes y mejoras que se entendieran del caso y, en los hechos, en algunas los cambios introducidos fueron más radicales que en otros. Por lo tanto no todas las carreras de la Universidad integran prácticas profesionales obligatorias, y por ende, tampoco este tema es administrado de manera central por la Universidad.

La iniciativa de CINDA que invita a reflexionar sobre estas prácticas sirvió, como ya se indicó, de disparador para plantear la inquietud de que este era un tema que merecía especial atención y, al mismo tiempo, para tomar conciencia en qué situación estábamos.

Se entendió que la manera más oportuna de abordarlo era mediante una encuesta autoadministrada destinada a todos los coordinadores de las carreras de grado y de postgrado que habían tenido su autoevaluación recientemente o habían sido rediseñadas. La figura de los coordinadores resultaba central por tener la responsabilidad de la gestión y conocer en profundidad el diseño curricular adoptado.

La encuesta se hizo utilizando una herramienta informática de uso simple (www.encuestafacil.com) que provee un rápido procesamiento de los datos pero que tiene la desventaja (al menos para este trabajo) de no identificar a la persona que responde.

El objetivo principal de esta encuesta era tener una primera aproximación a la situación de las prácticas profesionales en las carreras de la Universidad, comparándola con lo que ocurría previo y postrediseño, así como otras características de la gestión de las mismas.

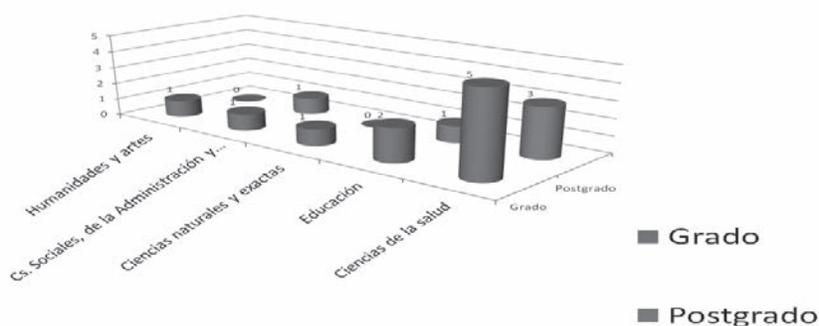
El enfoque estuvo orientado más hacia el peso de las mismas en los currículos, que a la evaluación de los resultados vistos desde diversas perspectivas, como por ejemplo la que podrían dar los empleadores o egresados. De allí que no surjan de estos datos cómo es percibida la preparación de los estudiantes desde que se trabaja por competencias, en especial si hay diferencias con estudiantes de otras instituciones. También será necesario profundizar en la evaluación de las prácticas, por ejemplo si solo se hace tomando en cuenta las que podrían ser propias del desempeño práctico o también si toma las competencias transversales.

Para esta encuesta se cursó invitación de manera directa a 30 coordinadores, dándoseles la libertad de responder a quienes quisieran hacerlo, y fijando un plazo de una semana antes de cerrar la recepción de las opiniones.

Se recibieron 15 respuestas de las cuales 10 correspondían a carreras de grados y 5 a postgrados. De las 10 de grado, la mitad pertenecen al área salud, dos son de educación, uno de ciencias sociales, uno de humanidades y uno de ciencias.

GRÁFICO 1

SITUACIÓN DE PRÁCTICAS PROFESIONALES



En el caso de los postgrados, el 60% (3) son del área salud, uno de educación y uno de ciencias sociales.

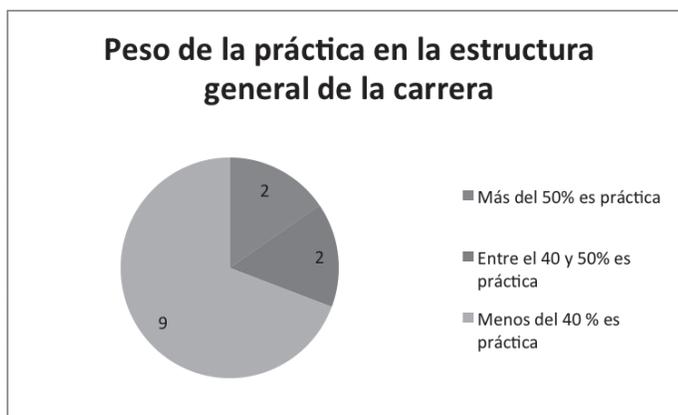
La primera pregunta (Gráfico 1) estaba orientada a identificar el nivel de la carrera y el área de conocimiento en que se ubicaba, en tanto que el resto de la encuesta apuntaba a relevar:

- el peso que la práctica profesional tiene en la estructura general de la carrera,
- la comparación de la cantidad de horas de práctica entre el nuevo y anterior plan de estudios,
- cuáles son algunos de los criterios que se utilizan para seleccionar los centros de práctica,
- cuáles son algunos de los criterios que se aplican para ubicar a los estudiantes en los diferentes centros de práctica,

- cuáles son, en caso de existir, los requisitos formales que se deben cumplir para que los centros de práctica estén dispuestos a recibir estudiantes,
- cuáles son, en caso de existir, las exigencias que suelen expresar los centros de práctica para aceptar a estudiantes, y
- cuál es la retroalimentación formativa que se tiene de los centros de práctica como complemento para la institución y el estudiante.

El peso de las prácticas (Gráfico 2) es señalado por el 60% de las carreras que respondieron (9 de las 15) como que representan menos del 40% del total de la carga horaria, en tanto que el 13% de las carreras (2 de las 15) están entre ese valor y la mitad del horario. Al mismo tiempo hay otras dos que dedican más de la mitad del tiempo en práctica profesional.

GRÁFICO 2

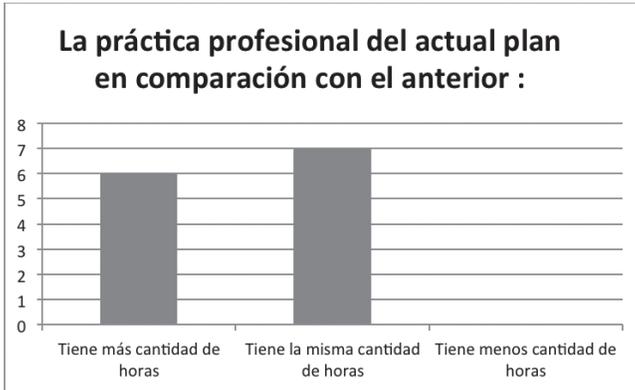


Como se indicó recién, el hecho de no poder identificar cuáles son las carreras que están en uno u otro grupo, no permite mayores análisis aunque es altamente probable que los dos casos en donde la práctica se señala con más de la mitad del tiempo de los cursos, correspondan a postgrados del área de la salud. No solo porque las características formativas exigen un alto componente de trabajo de campo, sino también porque es una tendencia que comienza a ser exigida a la hora de autorizar una nueva carrera, y por ende se convierte en un criterio de aplicación por la vía de los hechos.

Al analizar la situación sobre el peso que las prácticas tienen en los actuales planes en comparación con el que tenían antes (Gráfico 3), se ve una paridad importante entre los que han mantenido y han incrementado el tiempo previsto para ello.

De esa forma es que siete carreras señalan que no se han registrado cambios, en tanto que seis sí expresan que el tiempo destinado es ahora mayor que antes. Hubo dos carreras que no indicaron su situación, y al mismo tiempo se puede destacar que no se registraron disminuciones en las horas.

GRÁFICO 3



La siguiente pregunta (Gráfico 4) se orientaba a conocer los criterios utilizados para seleccionar los lugares de práctica profesional, entendiendo por ‘centros’ el tipo de organización que se corresponda con el área en el que trabaja la carrera, ya sea un centro de salud, empresa, escuela, ONG, etc.

Las opciones entre las que se podían ubicar las respuestas eran:

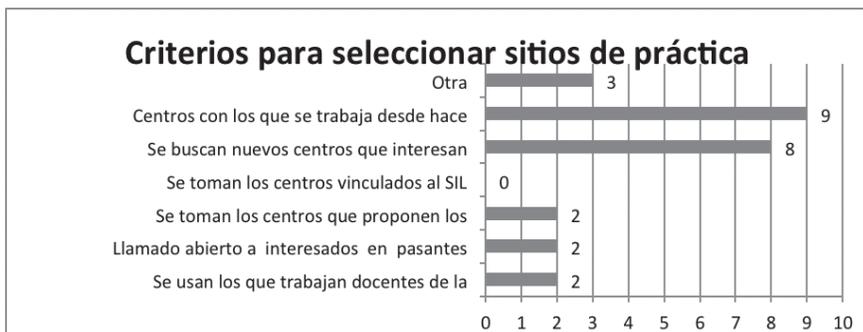
- Se recurre a centros en los que trabajan docentes de la carrera
- Se hace un llamado abierto a centros que tengan interés en recibir pasantes (se buscan nuevos centros)
- Se toman los centros que proponen los estudiantes
- Se toman los centros vinculados al Sistema de Inserción Laboral
- Se buscan nuevos centros que interesan integrar
- Se utilizan los centros con los que se trabaja desde hace años
- Otra

Como las posibilidades podían ser varias, se tuvo más de una respuesta por coordinador, siendo mayoría las que indican privilegiar el conocimiento de los lugares de práctica en los que se ha venido trabajando (nueve casos), pero que al mismo tiempo se está en la búsqueda de nuevos centros (ocho casos).

Estos datos despiertan la inquietud de conocer si la búsqueda de nuevos centros responde a razones de disponibilidad de lugares de práctica o la necesidad de contar con otros que favorezcan el trabajo por competencias. Esta encuesta no ofrece luz a esta interrogante.

Las demás opciones tienen en su mayoría un peso similar (dos casos), por lo que se podría afirmar que para algunas carreras casi cualquier recurso (dentro de los habituales para el vínculo entre instituciones) es válido a la hora de encontrar lugares de práctica, incluyendo los que sugieren los propios estudiantes.

GRÁFICO 4



El punto que resulta llamativo es el vinculado al Sistema de Inserción Laboral (SIL), que debería ser el nexo con el medio externo, ya que por él llegan muchas de las ofertas de trabajo y vínculo interinstitucional, pero que a los efectos de las prácticas profesionales no tiene ninguna utilización.

En esta pregunta sucede algo que se repite en varias de las que siguen. En el punto que figura “Otra”, donde se indican tres respuestas, que refleja la situación de carreras de reciente creación que aún no han tenido ocasión de recurrir a centros de práctica. Estos casos integraron la muestra porque no se hizo una exclusión *a priori* de ninguna carrera que estuviera en condiciones de responder a la mayoría de los puntos de la encuesta, aunque en alguna pregunta (como esta) pudiera parecer que no deberían haber sido incluidas.

La siguiente pregunta (gráfico 5) relevaba los criterios que utilizan los responsables de las carreras para asignar los lugares de práctica a los estudiantes, ofreciéndose como opciones:

- Se van asignando los lugares conforme los estudiantes muestran interés por cada centro
- Se determinan los lugares según el tipo de centro y las características personales (calificaciones, edad, cercanía, etc.)
- Se van rotando por más de un centro
- Se asignan por sorteo
- Se deja librado a que el estudiante consiga su centro
- Otra

También en esta los coordinadores podían seleccionar más de una opción, pero la cantidad de respuestas deja en evidencia que no se utilizan variedad de procedimientos a la hora de asignar los lugares, sino que se opta por uno solo por carrera.

Dentro de las posibilidades, la más indicada es la de vincular el puesto de práctica con las características personales de los estudiantes, en un intento por optimizar esta instancia de aprendizaje. No obstante solo son cinco las que utilizan esta metodología.

La modalidad que le sigue, con cuatro casos, es la de la rotación entre lugares de práctica, que es una característica clara de los centros de salud en donde las actividades están vinculadas a los diferentes sectores que forman parte de esos servicios, y que en el proceso formativo todos se deben conocer.

GRÁFICO 5



En esta pregunta merece la pena destacar el ítem que no fue señalado por ningún coordinador. Es el que indica que los lugares para las prácticas están vinculados directamente con aquella institución que el estudiante haya conseguido. Al relacionarlo con la pregunta anterior, en donde sí se decía que los estudiantes podían sugerir centros de práctica, se puede suponer que hay una inconsistencia entre ambas respuestas, o que por el contrario no la hay, si es que el estudiante puede sugerir lugares, pero que no le serán asignados a él, sino a otro de sus compañeros.

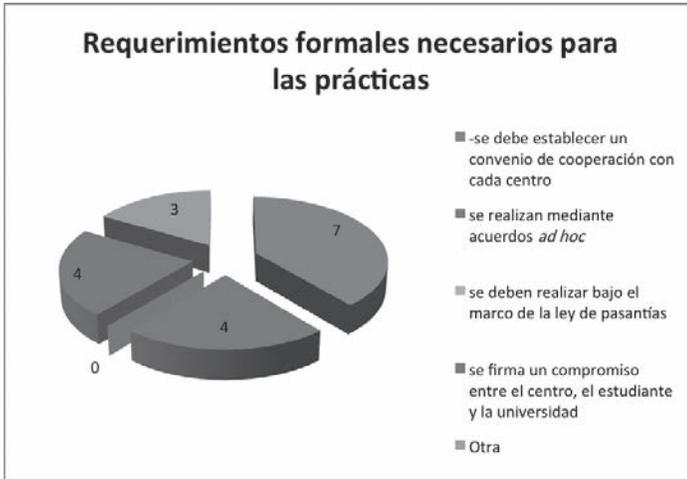
La siguiente pregunta (Gráfico 6) se orientaba a relevar sobre la existencia de condiciones o requisitos desde el punto de vista formal que solicitan los centros. Las opciones eran

- se debe establecer un convenio de cooperación con cada centro
- se realizan mediante acuerdos *ad hoc*
- se deben realizar bajo el marco de la ley de pasantías
- se firma un compromiso entre el centro, el estudiante y la universidad
- otra

Las opciones no eran excluyentes, por lo cual las respuestas permiten tener un panorama de todos los requisitos que se solicitan actualmente, al menos en el caso de las carreras que respondieron la encuesta.

De esa forma casi la mitad, siete casos, señalan la necesidad de firmar convenios de cooperación explícitos; visto desde la mirada contraria, más de la mitad no tienen como necesidad el hecho que esos acuerdos existan, lo que hace que estas actividades sean tan dinámicas como carentes de un marco general que las ampare.

GRÁFICO 6



Pero al mismo tiempo, 4 indican que se deben establecer acuerdos *ad hoc* entre las instituciones (lo que en parte sustituye al convenio), y otras cuatro indican la necesidad de firmar compromisos de trabajo entre el centro, la universidad y el estudiante.

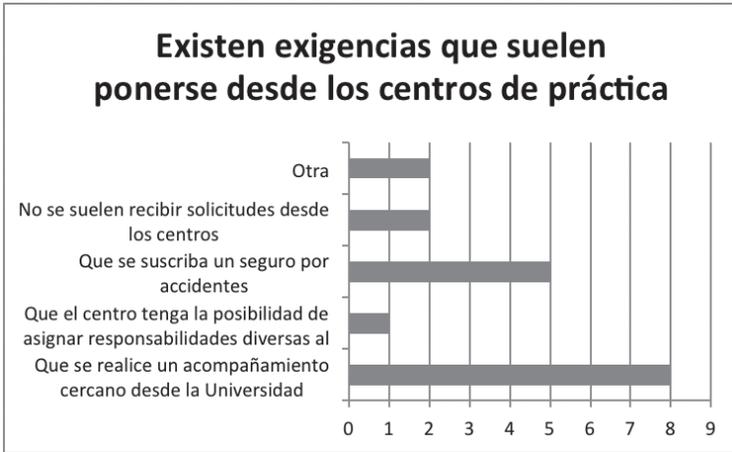
En esta pregunta lo que llama la atención, también por la ausencia de respuestas, es que las instituciones no utilizan las normas legales que establecen ciertas condiciones para las pasantías. Al menos en los casos establecidos, el hecho de que exista una ley no favorece ni entorpece la posibilidad de trabajos conjuntos entre las instituciones.

Además de las formalidades que puedan existir, la siguiente pregunta (Gráfico 7) inquiría sobre posibles exigencias provenientes desde los centros de práctica, entendiendo por ello aspectos operativos y también pedagógicos. Las opciones que se daban eran las siguientes:

- Que se realice un acompañamiento cercano desde la Universidad
- Que el centro tenga la posibilidad de asignar responsabilidades diversas al estudiante
- Que se suscriba un seguro por accidentes
- No se suelen recibir solicitudes desde los centros
- Otra: explicita

La respuesta que contó con más señalamientos fue que se requiere que la Universidad haga un acompañamiento cercano del proceso de aprendizaje, algo que puede parecer obvio pero que, por otra parte, casi la mitad de las carreras no lo señalan como exigencia de los centros de práctica. También es posible pensar que esto no se solicita, pues va de suyo con la metodología de trabajo que plantea la carrera cuando establece la relación con el centro.

GRÁFICO 7



En 5 casos se explicita la necesidad de contar con seguro por accidentes, aspecto sensible en el área de salud humana. En esta pregunta la respuesta que resulta llamativa, aunque se registra en solo una carrera, es que el centro tenga la posibilidad de modificar las tareas asignadas al estudiante de práctica. En este sentido, lo conciso de la opción de respuesta no permite profundizar en el tipo de tareas adicionales o diferentes que el Centro de Práctica pretende asignarle al estudiante, pero sí es un tema que merece la pena atender con cuidado.

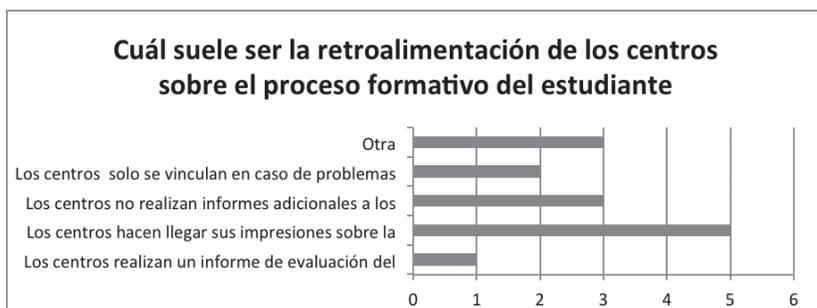
La retroalimentación entre la Universidad y los centros de práctica sobre el proceso formativo era el eje de la siguiente pregunta (Gráfico 8), en la que se consultaba si:

- Los centros realizan un informe de evaluación del desempeño
- Los centros hacen llegar sus impresiones sobre la formación en general que ven en los estudiantes en práctica
- Los centros no realizan informes adicionales a los del tutor de práctica
- Los centros solo se vinculan en caso de problemas
- Otra: explicita

La pregunta con más respuestas es la que señala que los centros hacen llegar sus impresiones, aunque esto sucede solo en cinco de los casos. Llama la atención este hecho, pues es de suponer que el centro cuenta con información relevante sobre el proceso realizado por el estudiante y es importante que esté en conocimiento de la Universidad.

Esta opción se vincula con la que consulta sobre la existencia de un informe de evaluación, etapa más formal que el mero aporte de 'impresiones', pero que también tiene una presencia casi testimonial. Solo se señala en un caso.

GRÁFICO 8



Otra variable que puede incidir en estas respuestas es que la figura del tutor, que acompaña permanentemente el proceso formativo, sustituya o haga que pierda sentido la mirada desde el Centro de Práctica.

Lo que sí se señala de manera explícita en dos casos es que los centros de práctica aparecen solo cuando surgen problemas, lo que puede tener diferentes lecturas. Por una parte si solo se expresan ante dificultades, se relativiza el aporte formativo de esos centros; pero por otra parte puede dar lugar a que se entienda que esas intervenciones son un complemento formativo excepcional, al tener que advertir sobre actitudes de un estudiante que pueden pasar desapercibidas por la Universidad.

De todas formas en la relación y la interacción entre la Universidad y los centros hay temas sensibles a los que se debe prestar mayor atención.

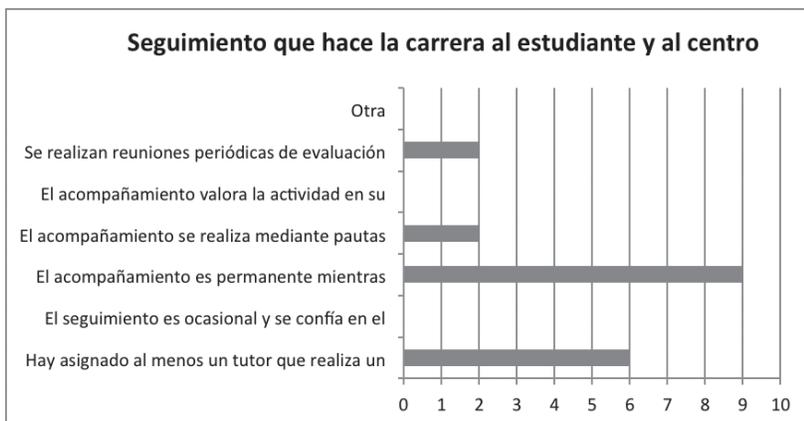
En la misma línea de relevar el vínculo entre los tres actores participantes, la siguiente pregunta (Gráfico 9) atendía sobre el tipo de seguimiento o acompañamiento que se ofrece desde la carrera a los estudiantes y a los centros. En este caso las opciones señalaban:

- Hay asignado al menos un tutor que realiza un seguimiento frecuente
- El seguimiento es ocasional y se confía en el acompañamiento que realiza el centro
- El acompañamiento es permanente mientras realiza la práctica
- El acompañamiento se realiza mediante pautas de observación predeterminadas
- El acompañamiento valora la actividad en su conjunto, sin pauta de observación
- Se realizan reuniones periódicas de evaluación
- Otra

Las respuestas dejan en claro que en alto grado, nueve casos, el acompañamiento es permanente durante el tiempo en que se realiza la práctica. Al mismo tiempo llama la atención que esa respuesta no fue señalada por todos los coordinadores, pues se supone que al tratarse de un proceso formativo orientado a competencias, el seguimiento debe acompañar el proceso formativo y no solo de manera ocasional.

En sentido similar debe entender la que señala que hay al menos un tutor que realiza el seguimiento frecuente, donde se registran seis casos. Surge la duda sobre qué sucede en los casos en donde no se indicó esta opción, pues no resulta claro cómo se puede realizar el acompañamiento del estudiante si no hay un tutor de práctica.

GRÁFICO 9



Las dos preguntas que no registraron anotaciones son: la que señala un acompañamiento ocasional porque se confía en el Centro de Prácticas, y la que indica que no se tiene una pauta de evaluación de las actividades. En ambos casos es conveniente que así haya sido, porque en caso contrario señalaría un abandono de las funciones formativas y de supervisión que le corresponden a la Universidad, en particular al coordinador.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Este estudio preliminar surgió motivado por la investigación que CINDA viene realizando sobre las prácticas profesionales en las universidades chilenas, y fue el primer acercamiento que la Universidad Católica del Uruguay hizo tanto a esa investigación como al tema en general.

La encuesta aplicada para tomar conocimiento de la situación de la Universidad no fue obligatoria y el instrumento utilizado permitió obtener informaciones interesantes, pero que resultan insuficientes a la hora de pensar en acciones de mejora, fortalecimiento o aun de posicionamiento estratégico.

Es en base a los datos que surgieron de este análisis preliminar, y también de los que no surgen explícitamente pero están latentes, que se pueden señalar algunos aspectos que nuestra institución debería poner en su agenda.

Hay un tema central del cual se desprenden otras variables como es el de la importancia de tener una visión central de las prácticas que suponga defini-

ciones sobre el modelo de su gestión que resulte más conveniente a los intereses de la Universidad. Es un asunto relevante que aún no ha sido dilucidado.

La alternativa hasta el momento ha sido de máxima autonomía para todas las carreras a la hora de estructurar esta actividad, más sobre la base de hechos consumados o de inercia de funcionamiento que debido a una definición estratégica. Mas a la luz de la importancia y dimensiones que ha cobrado, amerita repensar lo actuado y establecer algunos aspectos que pueden ser centralizados sin que se pierda la dinámica propia de cada carrera y las prácticas más acordes a sus características.

Dentro de esos posibles aspectos a centralizar podrían estar:

- El rol de los tutores y las tareas que deben realizarse. Convendría adicionar una línea de trabajo en la formación permanente con los docentes, dirigida a tratar el rol de los tutores dada la trascendencia que tiene y las repercusiones que genera tanto dentro como fuera de la institución.
- Las pautas de evaluación de las prácticas desde una perspectiva de competencias. Las prácticas deben estar integradas en el proceso formativo y por lo tanto deben responder a la misma lógica que el resto de los cursos, dentro de los cuales el componente de evaluación es uno de sus ejes fundamentales.
- Tipos de vinculación entre la universidad y los centros de práctica, considerando las variantes que puedan existir, pero fijando elementos clave. La variedad de formas en que se originan los vínculos y las que se establecen durante el desarrollo de las prácticas, hace recomendable dar algunos principios orientadores (a la manera de buenas prácticas) que faciliten a los coordinadores la tarea de gestionar esas relaciones, más allá de la flexibilidad que permita la adaptación a situaciones diferentes.

Es importante que la Universidad tenga un modelo propio que regule sus prácticas profesionales tanto por la importancia de armonizar y ordenar su trabajo, como por la contribución que con ese modelo se estaría dando al sistema universitario en su conjunto, o al menos, otro hito más que permita ir construyéndolo.

BIBLIOGRAFÍA

- CINDA. 2013. Aseguramiento de la calidad, gestión universitaria y políticas públicas. Santiago de Chile. CINDA http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/index.htm
- Landoni, Pablo y C. Romero (2006a). “Aseguramiento de la Calidad y Desarrollo de la Educación Superior Privada: Comparaciones entre las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay”, en Revista Calidad en la Educación No. 25 Santiago de Chile, Consejo Superior de Educación, pág. 272.
- Martínez, F. (2009). Educación Superior Informes Nacionales: El Caso Uruguay http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/htm/documentos.htm, pág. 23.

- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). 2008. Ley General de Educación. Montevideo, Uruguay. <http://educacion.mec.gub.uy/>
- Romero, Carlos (2011). “Universidad Católica del Uruguay: un caso de “Aseguramiento de la calidad” como proceso autoimpuesto”, Revista del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior, CCCalid, número 6, San José de Costa Rica. Enero-julio 2011.
- UNESCO 2009. Conferencia Mundial sobre Educación Superior http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

LA MEJORA CONTINUA EN LA ESPOL: REDISEÑO DEL PROCESO DE PRÁCTICAS PREPROFESIONALES

CECILIA PAREDES V.

JAVIER BERMÚDEZ R.

MARÍA DE LOS ÁNGELES RODRÍGUEZ A.

CINTHIA PÉREZ S.*

INTRODUCCIÓN

El propósito general de este documento es presentar una descripción cualitativa de la implementación de la formación práctica en la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), su progreso y evolución como resultado del impacto de diversas variables relacionadas al cumplimiento de la normativa del Sistema Nacional de Educación Superior (SNES) en el Ecuador.

Como antecedente, hasta la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el 2010, el SNES estaba regido por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) en cuanto a la generación de normativa y a la verificación de la calidad de la educación se refiere, respectivamente. Luego, estas funciones fueron asignadas al Consejo de Educación Superior (CES) y al Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

La ESPOL ha sido reconocida en tres ocasiones consecutivas con la categorización más elevada dentro del SNES. En el año 2007 el CONEA otorgó a la institución este reconocimiento, reiterándolo en el año 2010 junto a otras seis instituciones de educación superior (IES) en el país. Esta valoración fue ratificada por el CEAACES luego de una nueva evaluación realizada en el año 2013, siendo merecedoras de la misma solo otras dos IES. En este marco, la ESPOL ha desarrollado sus actividades académicas con un énfasis en la formación de tercer nivel, lo cual ha ido cambiando con mayor dinamismo en

* Cecilia Paredes, Javier Bermúdez, María de los Ángeles Rodríguez, Cinthia Pérez, Escuela Superior Politécnica del Litoral - ESPOL, Ecuador.

los últimos ocho años durante los cuales ha sido potenciada como una IES de docencia con investigación.

La ESPOL, tradicionalmente, ha promovido ampliamente la educación práctica, especialmente debido a la orientación que ha tenido desde su creación, de ofrecer carreras de grado de ingeniería. Entre las actividades consideradas como educación práctica se encuentran la incorporación de materias prácticas, basadas en el manejo de laboratorios para la aplicación de conocimientos teóricos; y la inclusión de prácticas preprofesionales en los currículos.

Es importante mencionar que, adicionalmente, han existido hitos en el desarrollo de la formación práctica en la ESPOL a través de reformas curriculares en los años 1993, 1998 y 2005, donde se han reformulado lineamientos institucionales para incorporar la formación práctica en sus programas de estudio sin descuidar el cumplimiento de la normativa legal que ha sido modificada en distintos momentos históricos.

Para efectos de esta publicación, se mostrarán las condiciones de la formación práctica en la ESPOL a partir de la reforma curricular realizada en el año 2005 y las condiciones formuladas durante la reforma curricular que se inició en el año 2014 y que culminará en el 2015, así como el impacto esperado en un horizonte temporal de cinco años. Ambos procesos de reforma cuentan con el liderazgo del Vicerrectorado Académico de la institución y se basaron en las Leyes de Educación Superior promulgadas en el 2000 y el 2010, respectivamente. La reforma del 2004 se centró en lograr un diseño curricular basado en competencias en concordancia con el deseo institucional de alcanzar acreditaciones internacionales como ABET, cuyo proceso inició formalmente en el año 2008. La reforma de 2015 tiene como objetivo general la generación de un perfil común de los estudiantes politécnicos de formación integral basado en capacidades de análisis, habilidades de comunicación, conocimientos generales sobre el contexto nacional e internacional, entre otras.

EL SISTEMA TRADICIONAL

La formación práctica en la ESPOL ha contado, de manera histórica, con tres modalidades principales: los talleres y prácticas de laboratorio, las visitas técnicas y prácticas de campo y las prácticas preprofesionales.

Los talleres y las prácticas de laboratorio han tenido como objetivo fundamental la visualización de la aplicación experimental de conocimientos teóricos impartidos en un aula tradicional. Estas sesiones buscan impulsar las habilidades para el manejo instrumental y de equipamiento, desarrollando la capacidad de experimentación en los estudiantes politécnicos.

Las visitas técnicas y las prácticas de campo han sido manejadas para evidenciar la aplicabilidad de los conocimientos teóricos y experimentales en el ejercicio profesional. Estas sesiones han sido utilizadas para presentar la aplicación de conocimientos en contextos no siempre reproducibles en un laboratorio, agregando condiciones más reales, pero controlables.

Las prácticas preprofesionales han constituido un nexo entre la academia y la sociedad –a través de empresas públicas y privadas, organizaciones no gubernamentales, gobiernos autónomos descentralizados– como herramienta para incrementar la experiencia práctica de los estudiantes. Su función principal ha sido la contextualización y aplicación de los conocimientos en ambientes de trabajo, con características muy similares a los que enfrentarán al finalizar su programa de estudio.

En este marco, la ESPOL ha manejado hasta la actualidad el desarrollo de la formación práctica en sus tres modalidades de manera descentralizada por sus unidades académicas. Es decir, los talleres y las prácticas de laboratorio eran manejados por cada carrera, y dentro de estas por sus profesores, quienes manejaban las distintas sesiones para lograr mostrar en un laboratorio cómo los conocimientos teóricos podían convertirse en actividades con resultados observables y medibles. De manera similar, las visitas técnicas y las prácticas de campo han sido administradas por cada carrera y su desarrollo se ha basado en las necesidades de cada programa y las posibilidades de acceso a diversas instancias de experimentación.

Por otro lado, las prácticas preprofesionales han contado con lineamientos brindados por cada unidad académica. Como lineamiento general y común para todas las unidades académicas, estaba la extensión de las prácticas y el envío de un reporte formal a la Secretaría Técnica Académica (STA), que es la oficina de registros institucionales. El registro de las prácticas preprofesionales era un punto importante en el proceso por ser considerado como requisito para acceder a la titulación.

La vulnerabilidad del sistema tradicional de prácticas preprofesionales fue la poca retroalimentación que estas prestaron a las carreras para verificar su colaboración con la consecución de sus objetivos de aprendizaje. Dado que el seguimiento académico de estas prácticas correspondía a las unidades académicas, y que el sistema de registro contemplaba únicamente su realización o la ausencia de estas, pocas carreras contaban con actividades sistemáticas para monitorear esta actividad de manera efectiva.

De manera general, y dado que no puede concretarse por falta de evidencia estadísticamente tratada, las prácticas preprofesionales eran realizadas, mayoritariamente, por estudiantes cursando los últimos dos años académicos de su plan de estudios. Por otro lado, debido a la falta de un control sistemático a nivel institucional para monitorear la realización de las prácticas durante el desarrollo del programa de estudios, se encontraban estudiantes en proceso de titulación sin registro de prácticas preprofesionales, lo que retrasaba su fecha de titulación debido a que era considerado como requisito.

EL SISTEMA PROPUESTO

La LOES (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010), en su artículo 87, recalca la obligatoriedad de los estudiantes de tercer nivel de realizar prácticas pre-profesionales, las mismas que deben ejecutarse en organizaciones comunitarias, empresas e instituciones públicas y privadas relacionadas con sus

campos de especialidad y con un monitoreo permanente y sistemático. Esto es reforzado en el Reglamento de Régimen Académico (Consejo de Educación Superior, 2012), expedido por el CES, el cual en su artículo 88 define las prácticas preprofesionales como actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y al desarrollo de destrezas y habilidades específicas para el desempeño del futuro profesional. Un aspecto importante en el citado artículo es la obligatoriedad de realizar al menos 400 horas de prácticas. En el artículo 89 se define a las pasantías, señalando que cuando las prácticas preprofesionales se realicen bajo relación contractual y salarial de dependencia, estas deberán ser reguladas por la normativa aplicable a las pasantías, sin modificar el carácter y los efectos académicos de las mismas. La normativa continúa con la definición de parámetros para el control de las prácticas preprofesionales en los artículos 90, 93 y 94, en este último se define que en la evaluación de las carreras realizada por el CEAACES, uno de los parámetros a ser valorados será la planificación y ejecución de las prácticas preprofesionales.

Teniendo en cuenta las actividades de la reforma curricular que enfrenta la ESPOL, los cambios en la normativa para las instituciones de educación superior del país y el análisis del proceso descentralizado sobre las prácticas preprofesionales y pasantías en la institución, se inició el rediseño del proceso de prácticas preprofesionales para continuar con una interacción sistemática entre la academia y la sociedad, teniendo como efecto adicional la obtención de información relativa al logro de los resultados de aprendizaje, que podrá ser utilizada para la mejora de los planes de estudios.

En relación a los resultados de aprendizaje de las carreras, la ESPOL definió siete resultados institucionales, es decir, que serán comunes para todas las carreras con el objetivo de generar una impronta politécnica en todos sus graduados. Los resultados de aprendizaje institucionales (RAI) son:

- comprender la responsabilidad ética y profesional;
- tener la habilidad para comunicarse efectivamente de forma oral y escrita en español;
- tener habilidad para comunicarse en inglés;
- reconocer la necesidad y tener la habilidad para involucrarse en el aprendiendo a lo largo de la vida;
- comprender temas contemporáneos;
- tener la capacidad para trabajar como parte de un equipo multidisciplinario; y
- reconocer la necesidad de emprender y tener las habilidades para hacerlo.

Adicionalmente, cada carrera cuenta con resultados de aprendizaje disciplinares (RAD) cuyo desarrollo podrá ser monitoreado por medio de las prácticas preprofesionales. El seguimiento de estos resultados de aprendizaje corresponde a los responsables académicos de las carreras.

El sistema propuesto incluye la participación de docentes designados como tutores de prácticas cuyo rol es dar seguimiento a las actividades realizadas en las instituciones receptoras de practicantes, considerando su pertinencia en relación al perfil profesional de cada carrera.

Bajo estos antecedentes se requiere el funcionamiento de una instancia institucional que centralice la información generada como resultado de este proceso. La Unidad de Vínculos con la Sociedad (UVS) y el Centro de Promoción y Empleo (CEPROEM) asumen este reto, coordinando las actividades con las diferentes unidades académicas, con el fin de evitar duplicar esfuerzos al contactar instituciones que puedan recibir a los practicantes por más de una unidad académica y desarrollando programas de prácticas preprofesionales que motiven una continua relación entre la academia y la industria.

La UVS y el CEPROEM son los responsables de transmitir a las unidades académicas los lineamientos institucionales que enmarcarán la solicitud, aceptación, monitoreo, control, evaluación y registro de cada práctica preprofesional que sus estudiantes realicen, en cumplimiento con la normativa nacional vigente.

La ESPOL ha generado diversas iniciativas para el desarrollo de las prácticas preprofesionales, destacando una nueva visión para las prácticas de laboratorio, prácticas empresariales y prácticas comunitarias. Las prácticas de laboratorio basan su ejecución en la aplicación experimental de conocimientos teóricos previamente impartidos en el aula. Sin embargo, el sistema propuesto en la reforma curricular establece no limitar este tipo de formación práctica a este objetivo, ampliando sus implicaciones a una profundización del proceso de enseñanza-aprendizaje que permita la adquisición de nuevos conocimientos en el entendimiento de conceptos teóricos a través de su explicación práctica.

Bajo el programa propuesto, se asegurará que las prácticas preprofesionales, sean estas empresariales o comunitarias, estén relacionadas con el perfil profesional de la carrera. De esta manera se obtendrá información relacionada con el desempeño de los estudiantes frente a las habilidades que se espera desarrollar para lograr sus resultados de aprendizaje.

Las prácticas preprofesionales con orientación empresarial (realizadas en empresas con fines de lucro) continuarán con la modalidad ya aplicada en la ESPOL, donde un estudiante acude a una institución –en diversos horarios de dedicación que sean convenidos entre la empresa, el estudiante y la ESPOL– y participa activamente en sus actividades bajo el control de uno de sus funcionarios. En la nueva propuesta se incluye, además, la intervención del docente tutor de prácticas que estará involucrado en la planificación y monitoreo de las actividades del estudiante durante sus prácticas.

Adicionalmente, con el objetivo de que las prácticas sean realizadas sistemáticamente dentro del plan de estudios, se plantea diseñar cursos que motiven la participación de estudiantes en proyectos que busquen solucionar problemas específicos reales en instituciones o empresas. Para su planificación, el *syllabus* de estos cursos debe declarar las horas dedicadas a dichos proyectos, las que serán incluidas como horas de prácticas preprofesionales; y el docente deberá documentar el monitoreo de las mismas.

Las prácticas comunitarias constituyen otra modalidad a disposición de los estudiantes politécnicos para realizar sus prácticas preprofesionales. Para esto, la institución contará con centros de atención y proyectos que establezcan plazas permanentes o semipermanentes para la realización de prácticas. Los centros de atención constituirán grupos de trabajo de estudiantes que rea-

licen actividades, *ad honorem*, relacionados a su área del conocimiento. Estas actividades estarán definidas en cada centro y serán monitoreadas por un docente tutor. Los proyectos serán generados en base a demandas específicas que se originen desde instituciones externas.

Una última opción para el reconocimiento de horas de prácticas preprofesionales, de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de Régimen Académico (RRA), es la participación en ayudantías de docencia o de investigación en la ESPOL. En la institución, el proceso de ayudantías está regulado para que permita, dependiendo del tipo de la misma, el desarrollo progresivo de habilidades que complementen la formación profesional, tales como el acercamiento a la cátedra o un mayor involucramiento en el proceso de investigación.

El proceso de prácticas preprofesionales generará información relacionada al desarrollo de sus actividades estadísticas sobre los practicantes, estadísticas sobre las instituciones receptoras y retroalimentación para resultados de aprendizaje de cada carrera. La responsabilidad de la generación de los instrumentos de medición, así como su control y seguimiento, es de la UVS y el CEPROEM.

Como resultado de este proceso, se espera un beneficio para todos los actores involucrados en el mismo. La ESPOL recibirá retroalimentación respecto al desempeño de sus estudiantes y las capacidades que deben potenciarse en sus futuros graduados, posibilitando el proceso de mejora continua en cuanto al diseño y actualización curricular. Esto se posibilita al tener información directa de los futuros empleadores, constituyendo un campo propicio para monitorear el progreso de las habilidades blandas y disciplinares en el campo real. En relación al desarrollo de las habilidades blandas, varios autores, como Carmen (2012), Maelah (2012) y Mat (2013), han revelado la importancia de las prácticas preprofesionales en el desarrollo de habilidades de comunicación, trabajo en equipo y administración, adicionalmente al desarrollo de habilidades en su campo de acción.

Por lo demás, la planificación de los programas de prácticas reducirán el impacto de factores que comúnmente disminuyen la satisfacción de los estudiantes, tales como: falta de responsabilidades definidas, oportunidades limitadas, ambiente de trabajo desorganizado y actitud negativa de supervisores, como indica Collins (2002).

Los beneficios del sistema de prácticas preprofesionales se extienden a las instituciones receptoras, como lo indica Cannon (1998). En este nuevo sistema, los estudiantes contarán con la tutoría de un profesor, fortaleciendo la valía académica de sus actividades en la institución. Esta interacción fortalecerá la relación de la academia con los sectores productivos, económicos y sociales, pudiendo servir como medio de prerreclutamiento para los mejores practicantes.

CONCLUSIONES

Tradicionalmente, las prácticas preprofesionales en la ESPOL, a pesar de ser requisito previo para la titulación de todos los estudiantes, no contaban

con una sistemática centralizada de planificación ni de monitoreo, delegando a cada unidad académica la definición de sus parámetros de ejecución y no se medía el impacto generado por el desarrollo de las mismas.

Las prácticas preprofesionales no se consideraban como herramienta de control y verificación de los resultados de aprendizaje. Es decir, no se obtenía información sobre el desempeño de los estudiantes que contribuya a la retroalimentación de los programas académicos y que permita su mejora continua.

Lo anteriormente expuesto, evidencia la necesidad del rediseño del programa de prácticas preprofesionales e incremento de los recursos empleados para su planificación y control, como sugieren Cannon y Arnold (Cannon 1998). El sistema propuesto de prácticas preprofesionales y pasantías se ha definido como un proceso que incluye la planificación, además del seguimiento por parte de un profesor tutor, e incluye algunas instancias de control que permitirán obtener retroalimentación sobre el desempeño de los estudiantes frente a las habilidades que se espera desarrollar en ellos para lograr sus resultados de aprendizaje.

Es importante recalcar que los estudiantes cuentan con varias opciones para el desarrollo de sus prácticas preprofesionales, pudiendo desenvolverse en el área empresarial o realizar prácticas comunitarias, las mismas que pueden desarrollarse dentro de la institución o en locaciones externas. Adicionalmente, se cuenta con el desarrollo de materias que incluyan la realización de proyectos que busquen solucionar problemas específicos reales en instituciones o empresas y finalmente la opción de realizar las prácticas a través de las ayudantías de docencia e investigación.

Otra variable importante que interviene en el proceso relacionado con la normativa, es la inclusión de indicadores en el modelo de evaluación de carreras regido por el CEAACES. Entre los factores a evaluar están: el documento que contiene las políticas institucionales establecidas en relación con las prácticas preprofesionales; el procedimiento establecido para el desarrollo de las mismas; el control en el seguimiento y evaluación e informes sobre el proceso.

Se precisa realizar en el futuro un estudio de carácter cuantitativo con la finalidad de medir el impacto sobre la nueva metodología implementada y su contribución al logro de los resultados esperados.

BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. *Registro Oficial No. 298*. Quito, Ecuador.
- Cannon, J. A. (1998). Student expectations of collegiate internship programs in business: A 10-year update. *Journal of Education for Business* (73 (4)), 202-205.
- Carmen, C. (2012). Integration of a NASA faculty fellowship project within an undergraduate engineering capstone design class. *Acta Astronautica*, 80, 141-153.
- Collins, A. B. (2002). Gateway to the real world, industrial training: Dilemmas and problems. *Tourism management*, 23 (1), 93-96.

- Consejo de Educación Superior. (2012). Reglamento de Régimen Académico. Quito, Ecuador.
- Maelah, R. E. (2012). Enhancing soft skills of accounting undergraduates through industrial training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 541-549.
- Mat, K. E. (2011). The effectiveness of industrial training on UKM engineering students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 656-665.

EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA

AMÉRICA ODAR ROSARIO
SUSANA GUTIÉRREZ SALDAÑA
TEODORO MOORE FLORES*

INTRODUCCIÓN

En la Universidad Nacional del Santa, Perú, la carrera de Enfermería inició su vida académica en el año 1990, se ha posicionado de forma importante en el mundo laboral en la región y en el Perú y se ha constituido en la primera universidad pública en lograr la acreditación institucional este año 2015.

La formación del profesional de Enfermería se desarrolla en la Universidad y en gran medida en centros de salud con los cuales la carrera está articulada. En ellos se materializan y adquieren sentido y significado las prácticas preprofesionales.

La presente investigación se relaciona con un tema que ha sido poco abordado en las universidades y que está directamente relacionado con el desarrollo profesional de los estudiantes antes de culminar sus estudios universitarios. El presente estudio desarrolla el tema de la práctica preprofesional universitaria desde la perspectiva de los estudiantes-practicantes y de los supervisores de la práctica.

Para los autores del presente estudio, la práctica preprofesional tiene como objetivo consolidar la formación profesional de los estudiantes mediante la aplicación de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas de acuerdo a la naturaleza de la carrera y al perfil profesional en contextos laborales reales.

Para Restrepo (2001), la práctica es un campo de confrontación del conocimiento aprendido con la cotidianidad del hacer. Ambos conforman el saber profesional necesario para el desempeño laboral. Este aspecto permite ajustar

* América Odar Rosario, Susana Gutiérrez. Teodoro Moore, Universidad Nacional de Santa, Perú.

los contenidos curriculares a las necesidades siempre cambiantes del sistema productivo en particular y del sistema social en general.

Una visión similar sostienen Stella, L. y Stella, G. (2005) al señalar que la práctica es entendida como un estado de afirmación de los conceptos teóricos a través de la argumentación, ayudando a redefinir al estudiante en cuanto a sus competencias disciplinares.

La integración de la teoría y la práctica es un aspecto preocupante en la formación del estudiante de enfermería. Por ello, siempre debe mantener la coherencia entre la teoría y la práctica, los estudiantes-practicantes no solo deben aplicar los conocimientos aprendidos, sino también resolver situaciones nuevas y aprender de la práctica misma.

El Consorcio de Universidades (2012), entre sus conclusiones, señaló que sus estudiantes consideraron que su práctica preprofesional fue una muy buena experiencia para su formación profesional.

Delors (1998), como miembro de la comisión de educación de la UNESCO, hace una reflexión sobre el mundo laboral, considerándolo como un importante *espacio educativo* por ser el ámbito en el que se adquiere un conjunto de conocimientos técnicos.

El trabajo del estudiante-practicante de enfermería conlleva un estado de estrés probablemente mayor al de otras carreras profesionales, así, Pérez, Alameda y Albéniz (2002) concluyeron que la mejora de las condiciones laborales en el hospital, además de disminuir el estrés, facilitará el establecimiento de los vínculos necesarios tanto entre los profesionales de enfermería como con el trabajo que realizan.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El estudio tuvo como propósito fundamental conocer y analizar la práctica preprofesional de los estudiantes-practicantes de enfermería de la UNS con el fin de conocerla y generar un proceso de mejoramiento continuo del currículo. Se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Determinar las características de la práctica preprofesional de la carrera de Enfermería
- Evaluar la práctica preprofesional de la carrera de enfermería desde la perspectiva del estudiante-practicante y del supervisor de la práctica
- Conocer la opinión del impacto de la formación práctica desde la perspectiva del estudiante-practicante y del supervisor de la práctica.

METODOLOGÍA

El marco muestral estuvo constituido por los listados de los estudiantes-practicantes que se encuentran realizando la práctica preprofesional en el pre-

sente año o la realizaron en el año 2013, y de las instituciones de salud donde se desarrollan o realizaron estas prácticas.

Se trabajó con una muestra no probabilística de sesenta (60) estudiantes y el mismo número para las instituciones de salud.

En el estudio se utilizaron las siguientes técnicas de recolección:

- Análisis documental mediante documentos institucionales como el currículo, reglamento de prácticas y otros documentos.
- Encuesta mediante la aplicación de dos cuestionarios validados de 18 y 15 reactivos, respectivamente, a estudiantes-practicantes y supervisores de las prácticas. La información se recolectó a través de correo electrónico y en forma personal.

RESULTADOS

La práctica preprofesional de la carrera de enfermería

Las prácticas de las asignaturas de especialidad se realizan desde el primer ciclo de estudios en los centros de salud y comunidad. En el último año la práctica preprofesional final se denomina “Internado” y se realiza en los centros hospitalarios y tienen una duración de ocho (8) meses. La práctica preprofesional se desarrolla en los hospitales del Ministerio de Salud y EsSalud, con quienes la Universidad tiene suscritos convenios de colaboración y contrata a personal profesional de Enfermería de estos centros de salud para realizar las labores de supervisión de las internas de Enfermería y se complementa con la labor de acompañamiento a cargo de un profesor tutor de la Universidad.

Antes del inicio de las prácticas preprofesionales, los estudiantes reciben un Programa de Inducción, en el cual los profesores especialistas de las diferentes áreas orientan a los estudiantes tanto en el aspecto cognoscitivo como actitudinal y personal.

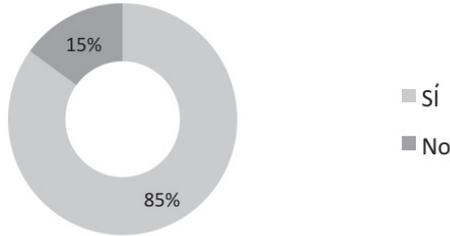
Evaluación de la práctica desde la perspectiva del supervisor de la práctica

Los supervisores de las prácticas preprofesionales se constituyen en uno de los actores fundamentales del proceso de formación práctica de los estudiantes de enfermería, de allí la importancia de conocer su opinión acerca de esta formación práctica.

En el Gráfico N° 1 se puede observar que un alto porcentaje de supervisores de la práctica (85%) permitió a los estudiantes desempeñarse en los diferentes servicios de atención en los centros de salud, con lo cual se enriquece su formación profesional.

GRÁFICO N° 1

% DE SUPERVISORES QUE AUTORIZARON A SUS ESTUDIANTES A DESEMPEÑARSE EN LAS DIVERSAS ÁREAS DE LOS CENTROS DE SALUD



Fuente: Encuesta de investigación.

Un aspecto importante en el desarrollo de las prácticas preprofesionales es conocer cómo evalúan los supervisores de la práctica a los estudiantes-practicantes, pues ello constituye un indicador de su desempeño en una realidad concreta. Como se puede apreciar en la Tabla N° 1, los aspectos de desempeño con mayor calificación fueron la asistencia y puntualidad, conocimientos, creatividad e iniciativa, trabajo en equipo e interés por conocer cosas nuevas; la capacidad para organizar su propio trabajo es el aspecto con menor calificación, aspecto muy importante que permite desarrollar la práctica con éxito y que de algún modo se relaciona con la adaptabilidad a las funciones asignadas, aspecto que fue calificado como regular (38%).

TABLA 1

CALIFICACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE-PRACTICANTE

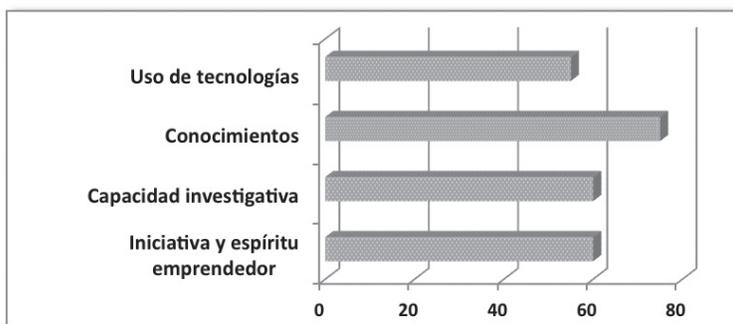
Calificación del desempeño del estudiante-practicante	Deficiente %	Regular %	Bueno %°	Muy bueno %
Conocimientos	--	14,5	85,5	--
Creatividad e iniciativa	--	20,0	65,0	15,0
Identificación con la institución	--	30,0	60,0	10,0
Responsabilidad y compromiso	--	34,5	52,0	13,5
Interés por conocer cosas nuevas	--	25,0	65,2	9,8
Trabajo en equipo	--	14,5	85,5	--
Comunicación oral y escrita	--	35,5	64,5	--
Capacidad para organizar su propio trabajo	5,5	65,5	29,0	--
Asistencia y puntualidad	--	10,0	75,0	15,0
Adaptabilidad a las funciones asignadas	--	38,0	62,0	--

Fuente: Encuesta de investigación.

En relación a aquellos aspectos más destacables de los estudiantes-practicantes en el desarrollo de la práctica, los supervisores de la misma señalaron como relevantes los conocimientos adquiridos en la Universidad, seguidos de la capacidad investigativa, la iniciativa y espíritu emprendedor de los estudiantes y en menor porcentaje el uso de tecnologías (Gráfico N° 2).

GRÁFICO N° 2

ASPECTOS MÁS DESTACABLES DE LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL

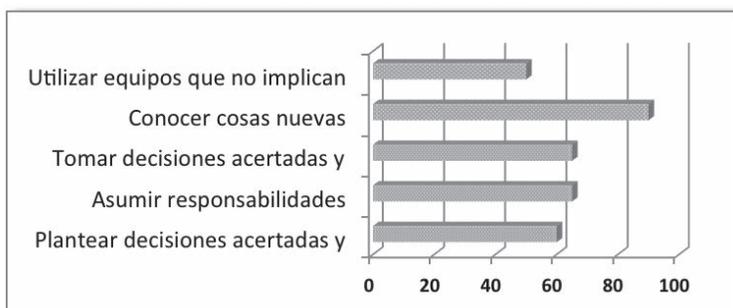


Fuente: Encuesta de investigación.

La realización de las prácticas preprofesionales implica cumplir las metas que el currículo tiene trazado para la formación de los enfermeros. En este contexto, se preguntó al supervisor qué actividades o acciones les permite a los estudiantes en el desarrollo de las prácticas. Como se aprecia en el Gráfico N° 3, el aspecto más significativo lo constituyeron los nuevos conocimientos, el plantear y tomar decisiones acertadas y oportunas y asumir responsabilidades. Un aspecto que hay que resaltar es que la utilización de equipos que implican riesgo está restringida para los estudiantes-practicantes.

GRÁFICO N° 3

APRENDIZAJES LOGRADOS POR LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICA, EN OPINIÓN DE LOS SUPERVISORES

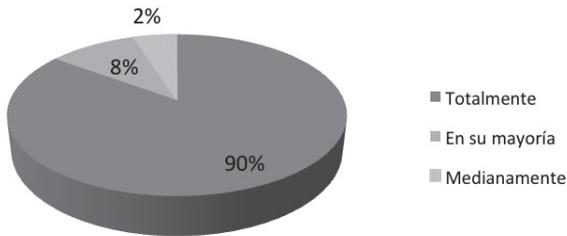


Fuente: Encuesta de investigación.

Otro de los aspectos importantes es la función que cumplen las universidades en el desarrollo de las prácticas, Se observa en el Gráfico N° 4 que el 90% de los supervisores muestran su total conformidad con la responsabilidad asumida por la Universidad, cuya tarea se traduce en un trabajo coordinado entre los centros de salud y la institución formadora.

GRÁFICO N° 4

GRADO EN QUE LA UNIVERSIDAD HA ASUMIDO LA PRÁCTICA PROFESIONAL COMO UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE QUE CONTRIBUYE A LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE

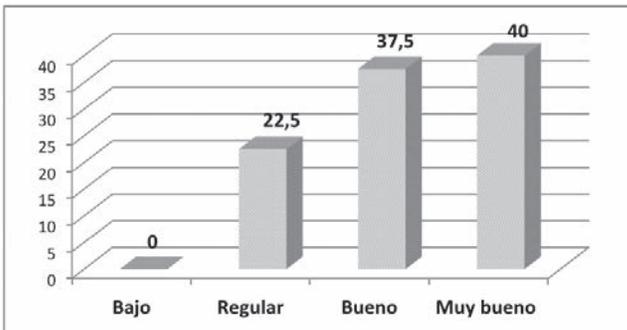


Fuente: Encuesta de investigación

En lo que respecta a la calificación del profesor tutor de la práctica por parte del supervisor, las categorías *bueno* y *muy bueno* suman el 77,5 %, y el 22,5% otorga una calificación regular; estos resultados guardan relación con la función de la institución en el desarrollo de la práctica preprofesional. Los profesores tutores tiene un papel importante en la formación práctica de los estudiantes, pues son ellos los que están más cerca del alumno(a) y le pueden hacer llegar algunas recomendaciones que ayuden al estudiante en su trabajo diario (Gráfico N° 5).

GRÁFICO N° 5

CALIFICACIÓN DEL PROFESOR TUTOR EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL, EN OPINIÓN DEL SUPERVISOR



Fuente: Encuesta de investigación.

Evaluación de la práctica desde la perspectiva del estudiante-practicante

La formación práctica del estudiante de enfermería debe potenciarle competencias profesionales para lograr un óptimo desempeño, pero también actitudes que contribuyan a enriquecer su formación integral. Ello implica no solo aplicar lo aprendido en el quehacer cotidiano, sino vivenciar el mundo laboral, involucrarse en él, comprometerse en él y mirarlo desde un espacio distinto a las aulas.

Hay aspectos positivos que, sin duda, favorecen el aporte brindado por la práctica al estudiante-practicante. En la Tabla N° 2 se observa que entre estos aspectos los estudiantes refirieron que la práctica les permitió autoevaluar y retroalimentar su propio trabajo, generar y aplicar estrategias para optimizar las funciones asignadas, adquirir nuevos conocimientos tanto teóricos como prácticos y compartir el trabajo y experiencias con profesionales de distintas disciplinas. Este último aspecto adquiere especial relevancia, pues en la atención de un paciente están inmersos profesionales de disciplinas distintas, lo cual le permite al estudiante abordar su trabajo de distintas perspectivas.

TABLA N° 2

ASPECTOS POSITIVOS QUE LE HA PERMITIDO LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL

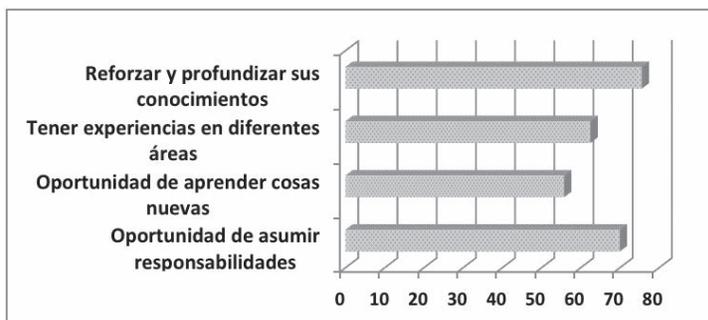
Aspectos	Poco %	Medianamente %	Mucho %
Generar y aplicar estrategias para optimizar las funciones asignadas	5,0	35,0	60,0
Compartir el trabajo y experiencia con profesionales de distintas disciplinas	10,7	28,6	60,7
Autoevaluar y retroalimentar su propio trabajo	11,5	28,5	61,0
Establecer su propio plan de trabajo y seguirlo de forma ordenada	4,2	46,3	49,5
Adquirir nuevos conocimientos teórico-prácticos	--	40,0	60,0
Aplicar sus conocimientos adquiridos en la universidad en la realidad concreta.	--	50,2	49,8

Fuente: Encuesta de investigación.

A los estudiantes se les consultó cuáles son los aspectos más destacados en el desarrollo de la práctica preprofesional. Los resultados encontrados indican que los estudiantes consideran que en el desarrollo de la práctica preprofesional es muy importante el reforzamiento y profundización de sus conocimientos y la oportunidad de asumir responsabilidades, así como la experiencia en diferentes áreas o servicios, como se puede apreciar en el Gráfico N° 6.

GRÁFICO N° 6

ASPECTOS MÁS DESTACADOS DE LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL



Fuente: Encuesta de investigación.

El desarrollo de las prácticas preprofesionales en los centros de salud implica contar con ciertas condiciones para que estas se desarrollen de forma óptima. En la Tabla N° 3 se puede observar que trato recibido, flexibilidad horaria, respeto por su trabajo, reconocimiento por su trabajo e interrelación con sus compañeros, fueron calificados como bueno o muy bueno; sin embargo, los aspectos relacionados al ambiente físico y equipamiento de los centros de salud obtuvieron calificaciones en las categorías de muy malo, malo y regular en un alto porcentaje (72,3%) con respecto a los beneficios que reciben por su desempeño; el 65% de los estudiantes calificaron este criterio en las categorías de malo y regular.

TABLA N° 3

CALIFICACIÓN DEL CLIMA LABORAL Y LAS CONDICIONES DE LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL (EN PORCENTAJE)

Aspectos	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
Trato recibido			13,4	32,6	54,0
Flexibilidad horaria			25,0	46,5	28,5
Beneficios por su desempeño		27,0	38,0	35,0	--
Respeto por su trabajo			25,8	48,2	26,0
Ambiente físico y equipamiento	10,5	6,2	55,6	20,7	7,0
Reconocimiento por su trabajo		8,0	30,0	45,8	16,2
Interrelación con sus compañeros			15,6	38,0	46,4

Fuente: Encuesta de investigación.

Otro de los aspectos que se consideró importante conocer son aquellos que de alguna forma influyeron en un inadecuado desempeño en el desarrollo de la práctica preprofesional de los estudiantes. Los resultados reportan que

la presión y el deficiente manejo del estrés y la escasa adaptabilidad a las funciones asignadas mermaron su desempeño, lo que implica que los profesores tutores deben abordar estos aspectos desde el inicio de la carrera (Tabla N° 4).

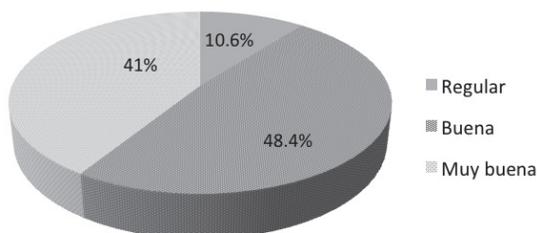
TABLA N° 4
ASPECTOS QUE MERMARON SU DESEMPEÑO EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL (EN PORCENTAJE)

Aspectos	Muy poco	Poco	Medianamente	Mucho
Inseguridad en su preparación académica	53,2	34,4	12,4	--
Presión y deficiente manejo del estrés	29,0	30,9	33,6	6,5
Escasa adaptabilidad a las funciones asignadas	35,5	23,5	30,0	11,0
Escasa supervisión del jefe directo	45,0	44,0	11,0	--
Escasa supervisión del profesor tutor	46,5	42,0	11,5	--
Clima inadecuado	43,4	28,6	28,0	--

Fuente: Encuesta de investigación.

La realización de las prácticas preprofesionales en los centros de salud genera en los estudiantes de Enfermería expectativas en cuanto a su desempeño y al aporte que dichas prácticas pueden brindar para su aprendizaje. Se les solicitó que calificaran su experiencia en el desarrollo de las prácticas cuyos resultados se presentan en el Gráfico N° 7. Se observa que el 48,4% de los estudiantes lo califica como “Buena” y un 41% como “Muy Buena”, estos resultados indican que tanto los centros de salud como la Universidad han trabajado de forma coordinada, logrando que la práctica preprofesional haya sido grata para los estudiantes.

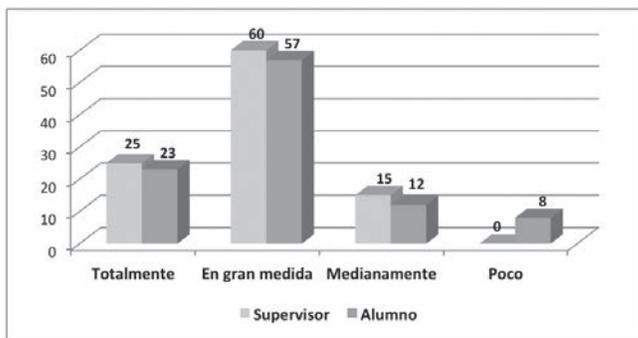
GRÁFICO N° 7
CALIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL POR EL ESTUDIANTE-PRACTICANTE



Fuente: Encuesta de investigación.

GRÁFICO N° 8

CONTRIBUCIÓN DEL TRABAJO DEL ESTUDIANTE-PRACTICANTE EN LAS ÁREAS DE DESEMPEÑO DE LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL (EN PORCENTAJE)



Fuente: Encuesta de investigación.

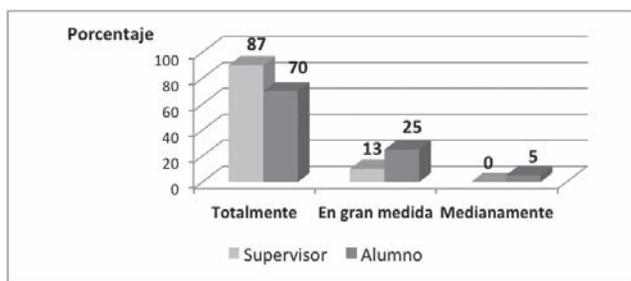
En la medida que los supervisores permiten al estudiante practicante realizar ciertas actividades o acciones en el desarrollo de la práctica preprofesional, se hace necesario conocer también si el trabajo realizado por los estudiantes ha contribuido a mejorar ciertas áreas de desempeño. Los resultados que se muestran en el Gráfico N° 8 son bastante satisfactorios, pues puede apreciarse que tanto los supervisores como los estudiantes opinan que han contribuido en forma importante con valoraciones en las categorías de totalmente y en gran medida con porcentajes muy similares.

Contribución de la práctica preprofesional en la formación profesional

La práctica preprofesional se constituye en un mecanismo para confrontar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes practicantes en la Universidad

GRÁFICO N° 9

CONTRIBUCIÓN DE LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL



Fuente: Encuesta de investigación.

con la realidad, en la cual se enfrentan a casos generalmente nuevos, problemas a resolver aplicando sus conocimientos y situaciones de diversa índole que deben ser atendidas no solo por ellos, sino, además, por profesionales de la salud de diferentes especialidades. Esta valiosa experiencia va a influir en un cambio en la formación integral de los estudiantes, de allí la importancia de conocer la opinión de los principales actores de las prácticas profesionales, si ha contribuido en su formación profesional.

En el Gráfico N° 9 se puede apreciar que los supervisores consideran que la práctica preprofesional contribuye de forma importante a la formación profesional del estudiante-practicante de Enfermería; el 87% de los supervisores respondieron que las prácticas contribuyeron totalmente y el 13% en gran medida a su formación profesional. Estos resultados difieren con la opinión de los estudiantes en el que el 95% respondió que las prácticas preprofesionales contribuyeron totalmente o en gran medida y un 5% respondió medianamente.

CONCLUSIONES

En el estudio se plantearon tres objetivos: caracterización de las prácticas de la carrera de enfermería; evaluarlas desde la perspectiva de los estudiantes y supervisores y conocer el impacto en la formación del profesional

En cuanto a la caracterización de la práctica preprofesional final de los estudiantes de enfermería o “Internado” se puede señalar que:

- Se realiza en los hospitales del Ministerio de Salud y EsSalud con los que la Universidad tiene suscritos convenios de colaboración. Tienen una duración de ocho (8) meses.
- Las labores de supervisión de las internas de enfermería las realizan enfermeros de las mismas instituciones de salud y se complementa con la labor de acompañamiento a cargo de un profesor tutor de la Universidad.
- Antes del inicio de las prácticas preprofesionales los estudiantes reciben un programa de Inducción, a través del cual los profesores orientan a los estudiantes tanto en el aspecto cognoscitivo como actitudinal y personal.
- La Universidad asume el rol que le corresponde en el desarrollo de la práctica preprofesional del estudiante de enfermería, pues considera que es una estrategia valiosa para el aprendizaje.

Con respecto a la evaluación de las prácticas se puede indicar que:

- Los desempeños más favorables de los estudiantes son la asistencia y puntualidad y su capacidad de trabajo en equipo. Mientras que el más débil es el de organizar su propio trabajo.
- Lo más destacable en la práctica es la de adquirir mayor conocimiento

En relación del impacto de la práctica profesional, las opiniones son coincidentes en que:

- La contribución del trabajo del estudiante-practicante de enfermería en las áreas de desempeño es sumamente importante.
- Tanto los supervisores como estudiantes señalan que la práctica preprofesional contribuye de forma significativa en la formación profesional.

Finalmente, se recomienda que en la definición de la práctica preprofesional se precise con claridad las funciones de investigación, aplicación de conocimientos y proyección social, asimismo se prepare a los estudiantes para que asuman con seguridad las funciones asignadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Consortio de Universidades (2012). Evaluación de Prácticas Preprofesionales 2010-2011. Lima, Perú.
- Delores (1998). La Educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión de Educación de la UNESCO.
- Restrepo F. (2001). La práctica desde una perspectiva económica. Ponencia presentada en el Foro sobre Proyección Social de las Prácticas universitarias. Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.
- Stella, L. y Stella, G. (2005). Evaluación del impacto de la práctica universitaria del programa de Administración de Empresas de la Universidad Católica Popular del Risaralda durante el período comprendido entre 1996-2002.
- Pérez, C., Alameda, A. y Albéniz, C. (2002). La formación práctica en enfermería, opinión de alumnos y profesionales asistenciales, un estudio cualitativo con grupos de discusión.

LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD SAN PEDRO HASTA EL AÑO 2014

LIDIA M. LIZARZABURU MONTERO
ESTHER LLACZA HUÁNUCO
LUIS VENEGAS GORDILLO*

INTRODUCCIÓN

Antecedentes generales sobre la Universidad de San Pedro

La Universidad San Pedro, de Perú, fue creada por Ley No. 24871, el 25 de junio de 1988, como respuesta del Estado a las expectativas y aspiraciones de los pobladores de la Provincia del Santa y de la Región Chavín (Universidad de San Pedro, 2014). El Decreto Ley No. 25960 consolida la creación de la Universidad y declara nulos todos los actos en contra de la ley de creación antes citada. Durante sus primeros años de funcionamiento, la Comisión Organizadora se encargó de sentar las bases de la Universidad, acompañada por la Asociación Civil Promotora San Pedro. La Asamblea Nacional de Rectores, mediante Resolución No. 648-93-ANR de fecha 3 de noviembre de 1993, otorga la autorización de funcionamiento definitivo a la Universidad y el uso de su plena autonomía académica, económica y administrativa.

La Universidad San Pedro inició su funcionamiento con cuatro facultades y siete carreras (Congreso de la República del Perú, 1988), como se muestra en la Tabla 1; llegando a contar con alrededor de 3.000 estudiantes en su etapa de organización.

* Lidia M. Lizarzaburu, Esther Llacza, Luis Venegas, Universidad de San Pablo, Chimbote Perú.

TABLA 1

CARRERAS PROFESIONALES AL MOMENTO DE LA CREACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE SAN PEDRO, SEGÚN FACULTAD

Facultad	Carrera
Ingeniería	Ingeniería Civil
	Ingeniería Siderúrgica y Metalúrgica
Ciencias de Salud	Obstetricia
	Tecnología Médica
Ciencias Contables y Administrativas	Contabilidad
	Administración de Empresas
Educación y Humanidades	Educación Secundaria – especialidades

Al año 2014, la Universidad cuenta con seis facultades, 20 carreras y más de 22.000 estudiantes. Se puede apreciar dicha información en la Tabla 2.

TABLA 2

CARRERAS PROFESIONALES SEGÚN FACULTAD QUE OFERTA LA USP AL 2014

Facultad	Carrera
Ingeniería	Civil
	Informática y de Sistemas
	Arquitectura y Urbanismo
	Industrial
	Agrónoma
	Mecánica Eléctrica
Ciencias de la Salud	Obstetricia
	Tecnología Médica
	Enfermería
	Psicología
Ciencias Contables y Administrativas	Contabilidad
	Administración
	Economía y Negocios Internacionales
	Administración Hotelera y Turismo
Educación y Humanidades	Inicial
	Idiomas
	Programas especiales
Derecho y Ciencia Política	Derecho
Medicina Humana	Medicina
	Farmacia y Bioquímica

Fuente: Oficina Central de Registro Técnico – USP.

Antecedentes sobre las prácticas en la Universidad de San Pedro

Según el informe de la Oficina Central de Registro Técnico, no en todas las carreras la práctica preprofesional figura en el plan de estudios, aunque en todas ellas los estudiantes deben realizar práctica preprofesional.

Según Mazur y otros (2014), encontraron que en promedio el 91% de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud expresaron, al menos, un nivel medio de satisfacción en el desarrollo de las prácticas preprofesionales. En cuanto a la sede de práctica, el 89,7% expresó, al menos, un nivel medio de satisfacción, siendo Tecnología Médica la carrera con mayor porcentaje (94,3%) en al menos el nivel medio de satisfacción, y Psicología (78,9%) de solo un nivel medio de satisfacción. En cuanto a los docentes y tutores, el 86,2%, al menos, un nivel medio de satisfacción, alcanzando los mayores porcentajes las carreras de Enfermería (95,4%) y Tecnología Médica (94,3%), al menos, un nivel medio de satisfacción, mientras que en menor porcentaje la carrera de Psicología (63,2%), al menos, un nivel medio de satisfacción. En cuanto a la formación profesional, el 80,2% de los estudiantes manifestó, al menos, un nivel medio de satisfacción, siendo Enfermería la que presentó el más alto nivel con (100,0%), al menos, un nivel medio de satisfacción, y Psicología el más bajo, al presentar el 68,4% de solo un nivel medio de satisfacción. Destacan en su mayoría en todas las carreras profesionales el nivel medio de satisfacción de la práctica preprofesional en todas sus dimensiones.

MARCO REFERENCIAL

Sin lugar a dudas, la formación práctica de un estudiante universitario es de gran relevancia tanto para el desempeño de la profesión como para su desarrollo personal y académico. En esta formación destaca particularmente el *Practicum* y las *prácticas en empresas*, por ser un momento de «iniciación» en la vida profesional, así como por la duración temporal que posee en una determinada titulación. El *Practicum* se convierte así en una situación de aprendizaje, una experiencia personal y profesional al mismo tiempo que es un componente curricular más, una parte sustantiva y obligada en gran parte de las titulaciones en la educación superior española, aunque puede variar en cuanto a su duración y ubicación en el plan de estudios (Raposo y Zabalza, 2011).

Las prácticas brindan orientación y capacitación profesional a estudiantes de universidades y en algunos casos a egresados. Es responsabilidad de las áreas administrativas y de recursos humanos brindar información y orientación sobre la naturaleza de la práctica, alcances y objetivos. La práctica preprofesional es el conjunto de conocimientos y experiencias que el estudiante deberá plasmar en una empresa pública o privada, en donde se aplicarán las metodologías específicas de la carrera. ¿Cuál es el objetivo de que un alumno realice prácticas preprofesionales? Aplicar los conocimientos teóricos y las habilidades y destrezas adquiridas en la solución de problemas de la realidad en la que en el futuro el practicante trabajará como profesional. Adquirir experiencias de la realidad que puedan servir para mejorar el currículum u hoja de

vida. Estimular el trabajo interdisciplinario con profesionales de otras especialidades.

Tradicionalmente, la “formación práctica” suele entenderse solo como el periodo de prácticas formativas incluido en las carreras universitarias hacia el final del plan de estudios. Sin embargo, hay carreras típicamente centradas en la formación práctica de sus estudiantes, como es el caso de las profesiones de la salud. En ellas el estudiante se enfrenta a situaciones complejas que requieren poner en funcionamiento los conocimientos y habilidades adquiridas en las distintas asignaturas, así como también tiene que poner en juego competencias que aún no se han desarrollado en esas mismas asignaturas.

No obstante lo señalado, existe escasa evidencia sobre la forma en que los rediseños curriculares han modificado la manera en que la formación práctica se expresa en las carreras. Es necesario revisar el rol de las prácticas profesionales, de la vinculación de la Universidad con el medio, del aprendizaje contextualizado, de la evaluación del desempeño y de la inserción laboral de los egresados.

En una Encuesta de Empleo que llevó a cabo Universia y Trabajando.com, un antecedente interesante surgido en nueve países, para conocer las impresiones de los universitarios relacionadas con la inserción laboral y la formación, entre las respuestas manifestadas se encontró que: el 69% realizaría una práctica pre-profesional para adquirir experiencia, incluso (58%) si no fuera pagada, pese a que la Ley 28518 obliga a las empresas a otorgar una remuneración mínima.

Por otra parte, en un estudio realizado en la Universidad Nacional de San Marcos, Perú (León y otros, 2010), sobre prácticas preprofesionales, se encontró que:

- El alumno tiene un grado de satisfacción bueno, frente a sus prácticas.
- Las empresas tienen un alto grado de aceptación respecto al desempeño del practicante.
- Se observa que existe principalmente un problema con respecto a la comunicación entre el jefe y el practicante, por lo que se sugiere prestar atención con respecto a ese punto.
- No existe ningún seguimiento a los estudiantes-practicantes de parte de la Oficina de Prácticas Pre-Profesionales (OPPP).
- No existe un plan para ampliar las ofertas de prácticas dirigido hacia nuevas empresas.

En el estudio relacionado a las Prácticas Pre-Profesionales (PPP) (León y otros, 2011) se determinó en sus resultados que se apunta a la necesidad de crear dos asignaturas: una encargada de preparar al estudiante para el desempeño de sus prácticas profesionales (PPP) y la otra de supervisión y de apoyo al estudiante que está realizando sus PPP. Además, se recomienda modificar el organigrama de la facultad colocando a la OPPP como un elemento de asistencia al decanato debido a que ya está atendiendo estudiantes de la carrera de ingeniería textil y confecciones.

En la Universidad Nacional de Ingeniería del Perú (UNI), la Facultad de Ingeniería Mecánica (FIM), a través de la Oficina de Proyección Social, ela-

boró un manual de prácticas preprofesionales, ordenando una serie de pasos a seguir para la realización de la práctica preprofesional (Sifuentes, 2008), en los que se detalla: aspectos generales, finalidad, objetivos, plan de práctica, desarrollo, informe, sustentación, disposición complementaria, entrevista personal, preguntas y comentarios, sugerencias y recomendaciones. Documento muy importante para tomar como modelo en algunas de las carreras profesionales universitarias.

La realización de la PPP tiene validez para los estudiantes siempre y cuando: Hayan completado un mínimo de créditos del currículo de estudios de la carrera profesional correspondiente. Hayan presentado la carta de aceptación de la organización receptora, que fija la fecha de inicio y de término de la PPP; y copia de la carta de presentación del estudiante a la organización con el sello de recepción de la organización receptora. Los estudiantes de la FIM, que a partir del séptimo ciclo de estudios hayan o estén desempeñando trabajos vinculados a su respectiva carrera profesional, en organizaciones públicas o privadas, por un tiempo no menor de seis meses y no menor de cuatro horas por día, podrán convalidar el trabajo de ingeniería que estén realizando o hayan realizado por las PPP, previa presentación de la documentación probatoria correspondiente.

La PPP tiene por finalidad poner al alumno o egresado en contacto directo con situaciones reales vinculadas a la especialidad de ingeniería, para lograr una visión panorámica de su realidad operativa a fin de afianzar sus conocimientos, desarrollar sus habilidades y destrezas a través de la ejecución de tareas y/o actividades de su especialidad en las áreas funcionales de la empresa o institución en donde se realiza la práctica; adquiriendo de esta manera las competencias que caracterizan a un ingeniero, y que le han de permitir enfrentar con éxito las responsabilidades que la sociedad le asigne durante su ejercicio profesional (UNI, 2008).

De acuerdo a lo que señala la Universidad Nacional de Huancavelica, Perú (2011), las prácticas preprofesionales son el conjunto de actividades de carácter académico profesional realizadas por los alumnos de las Escuelas Académicas Profesionales adscritas a la Facultad de Ciencias Agrarias, se ejecutan en condiciones reales de trabajo en empresas públicas y privadas, centros de investigación y/o producción y en diversas instituciones relacionadas a las carreras profesionales, con el fin de ejercitar conocimientos, habilidades y destrezas del respectivo currículo.

Por su lado, en la Universidad Nacional de Cajamarca, Perú (2011), los reglamentos establecen que las prácticas preprofesionales son parte del Currículo de Estudios de la carrera profesional de medicina veterinaria en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Cajamarca, y se exigen como requisito de titulación después de haber obtenido el Grado Académico de Bachiller en Medicina Veterinaria.

En Chile se ha desarrollado un conjunto de políticas tendientes a promover la innovación curricular en las universidades, particularmente a través de fondos concursables donde se ha privilegiado la generación de currículos orientados por competencias y resultados de aprendizajes. Dichas innovaciones han buscado contribuir a que los estudiantes alcancen oportunamente las competencias y atributos propuestos en el perfil de egreso, evidenciando

aprendizajes en distintos momentos de la trayectoria, mejorando sus condiciones de empleabilidad, una incorporación oportuna y pertinente al mundo del trabajo, junto con la capacidad de ir enfrentando los nuevos requerimientos de la sociedad actual. Para ello, entre otros cambios, se ha considerado un mayor énfasis en la formación práctica, el ordenamiento por ciclos, el acortamiento de las carreras, el rediseño de planes y programas de estudio conforme los perfiles de egreso y la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante (CINDA, 2014).

De lo expuesto, y de la literatura revisada de diferentes universidades del país, estatales o privadas, se puede observar que el estudiante, para finalizar la carrera profesional y obtener el título profesional, debe haber realizado la práctica preprofesional, esté o no incluida en el plan de estudios con créditos establecidos o no. Igualmente, se puede apreciar que para realizar la práctica preprofesional, la escuela profesional cuenta con un reglamento en el que se norma la constitución y el proceso de realización como de la supervisión y evaluación de la práctica preprofesional, por lo que surge la idea de elaborar el presente estudio en la Universidad San Pedro, el mismo que cuenta con la autorización de sus autoridades.

Para desarrollar el presente estudio, se considera la variable “*formación práctica en la universidad*”, conceptuándola como la actividad articulada entre los conocimientos y el desempeño en los temas, métodos de la carrera, teoría y afrontamiento de la realidad profesional en la solución de problemas, y operacionalizándola mediante el análisis de la práctica de carrera o preprofesional en las diversas carreras profesionales que ofrece la Universidad.

OBJETIVOS

El objetivo del estudio es: Analizar la formación práctica en la Universidad San Pedro y su contribución al logro del perfil del egresado, hasta el año 2014.

Los objetivos específicos son:

- Determinar las características de la formación práctica en las carreras profesionales que ofrece la Universidad San Pedro;
- Determinar si efectivamente la práctica que realiza el estudiante contribuye al perfil del egreso.

METODOLOGÍA

El presente estudio comprende dos partes: una documental (Sierra, 1999) y la segunda de campo.

Parte documental

Se revisó los planes de estudios y reglamentos de práctica de otras universidades, tomando como base los estándares de acreditación respecto a la

formación por competencias en la carrera. De la Universidad San Pedro para cada carrera se revisó:

- Currículo respecto a las prácticas preprofesionales.
- Plan de estudio.
- Reglamento de práctica de carrera y preprofesional.

Para recolectar la información, se empleó una ficha de registro tomando en cuenta los estándares de acreditación respecto a la formación por competencias en la carrera, en la que se registró ciclo(s) de estudios en que se realiza la práctica preprofesional, número de horas que corresponde, número de créditos, requisitos para desarrollar la práctica, entre otros aspectos, en relación al reglamento de prácticas preprofesionales.

Parte de campo

Con respecto al trabajo de campo, se consideró, para tomar información respecto al tema, el estudio de tres poblaciones correspondientes a los actores de la formación práctica en la Universidad: directores de escuela, docentes asesores y estudiantes que en el ciclo o año 2014 se encontraron realizando prácticas preprofesionales. Para esta parte se elaboró un instrumento cuestionario de recolección de información para cada población a fin de determinar las características de la formación práctica en cada escuela desde la perspectiva de cada población. Se tomó información de toda la población (20) de directores de escuela, de docentes asesores (70) y de una muestra aleatoria total de 153 estudiantes incluidos de cada una de las carreras profesionales. Debe hacerse mención que el trabajo ha sido completado.

Entre los aspectos consultados, citaremos lo siguiente:

A los directores de escuela, sobre la formación práctica en la carrera, entre otros aspectos:

¿En qué instituciones realizan práctica los estudiantes?, si existen convenios con estas instituciones, si cuenta con un reglamento para práctica preprofesional, ¿cómo ubica al alumno?, ciclo(s) de estudios en que se realiza la práctica, número de créditos que corresponde a la práctica preprofesional, tiempo de duración de la práctica, ¿cómo se asigna el docente asesor al estudiante?, ¿qué actividades desarrolla el docente asesor?, ¿cómo es la supervisión de la ejecución de la práctica preprofesional?, ¿cómo es la evaluación de la práctica preprofesional?, ¿cómo aporta la práctica al perfil del egreso?, si se hace un seguimiento a los egresados de la carrera.

A los docentes asesores, sobre la formación práctica en la carrera, entre otros aspectos:

Institución en donde realizó la práctica el estudiante que asesoró, ¿qué trabajo realizó el estudiante?, ¿qué asignaturas conllevan a la práctica preprofesional?, si conoce el reglamento de prácticas, ¿en qué consistió su asesoramiento?, aporte de la práctica al perfil del egreso, dificultades para la realización, ¿qué convenios interinstitucionales ha utilizado para la realización de esta práctica?, la existencia de una oficina de práctica preprofesional, horario

de permanencia para el asesoramiento de la práctica, si la escuela cuenta con registro de las PPP o una base de datos, ¿cuenta la escuela con un formato para las PPP en la escuela?, ¿informa a la escuela sobre el desarrollo del asesoramiento y supervisión de la PPP?

A los estudiantes, sobre la realización de la práctica preprofesional, entre otros aspectos:

¿En qué institución realizó la práctica?, si la institución donde realizó la práctica corresponde a actividades de la carrera, ¿cómo se ubicó en esta institución?, duración de la realización de la PPP, ¿en qué consistió la práctica?, si conoce el reglamento de prácticas?, ¿En qué consistió el asesoramiento y aporte del docente asesor?, ¿existe una oficina para atender a los estudiantes que realizan PPP en la escuela?, ¿el docente dispone de un horario de atención al estudiante mientras realiza la PPP?, ¿quién supervisa y evalúa la PPP en la escuela?, ¿presenta y sustenta el estudiante un informe de la realización de prácticas?, satisfacción de la realización de la PPP respecto al logro del perfil del egreso, ¿cuál es el aporte de la práctica realizada a su profesión?, ¿qué dificultades encontró para realizar la práctica? (IDEM).

RESULTADOS

Revisión Documental

Del estudio documental se determinó que todas las carreras profesionales que se ofrecen en la Universidad San Pedro exigen para finalizar la carrera profesional el haber realizado práctica de carrera como preprofesional. Todas ellas cuentan con un reglamento de práctica y en la mayoría se establece en currículo y plan de estudios, en algunos casos con créditos y en otros con requisitos propios de la especialidad. Los resultados se muestran detalladamente en cada una de las facultades, en las Tablas 3 a 8.

TABLA 3

FORMACIÓN PRÁCTICA EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA POR CARRERA PROFESIONAL

Carrera	Práctica	Ciclo	Horas	Créditos	Reglamento	Doc. Asesor
Ing. Agrónoma	I	II	4	3	Sí	Sí
	II	IX	4	4		
	PPP	X	5	3		
Ing. Industrial	PPP	X	12	6	Sí	Sí
Ing. Informática y de Sistemas	PPP I	VII	10	5	Sí	Sí
	PPP II	X	14	7	Sí	Sí
Arquitectura y Urbanismo	PPP I	VI	4	2	Sí*	Sí
	PPP II	VII	4	2		
	PPP III	IX	4	2		

Carrera	Práctica	Ciclo	Horas	Créditos	Reglamento	Doc. Asesor
Ing. Civil	PPP	La realizan en vacaciones después de culminar el VIII ciclo			Sí*	Sí
Ing. Mecánica Eléctrica	PPP	La realizan en vacaciones después de culminar el VIII ciclo			Sí*	**

(*): En actualización, (**): recién realizarán práctica preprofesional.

TABLA 4

FORMACIÓN PRÁCTICA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD POR CARRERA PROFESIONAL

Carrera	Práctica	Ciclo	Horas	Créditos	Reglamento	Doc. Asesor
Obstetricia	Externado	VIII	36	18	Sí	Sí
	Internado	IX - X	88	44		
Enfermería	Internado	IX - X	76	38	Sí	Sí
Tecnología Médica	Internado	IX - X	88	44	Sí	Sí
Psicología	Internado	XI - XII	88	44	Sí	Sí

TABLA 5

FORMACIÓN PRÁCTICA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES Y ADMINISTRATIVAS POR CARRERA PROFESIONAL

Carrera	Práctica	Ciclo	Horas	Créditos	Reglamento	Doc. Asesor
Administración	PPP	X	12	6	Sí	Si
Contabilidad	PPP	X	12	6	Sí	Si
Econ. y Neg. Intern.	PPP	X	12	6	Sí	Si
Hotelería y Turismo	PPP*	X	12	6	Sí	

(*) Aún no realizan práctica preprofesional.

TABLA 6

FORMACIÓN PRÁCTICA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES POR CARRERA PROFESIONAL

Carrera	Práctica	Ciclo	Horas	Créditos	Reglamento	Doc. Asesor
Educación Secundaria Idiomas	I	IV	4	3	Sí	Sí
	II	V	4	3		
	III	VI	4	3		
	IV	VII	6	3		
	V	VIII	8	4		
	VI	IX	12	8		
	VII	X	19	12		

Carrera	Práctica	Ciclo	Horas	Créditos	Reglamento	Doc. Asesor
Educación Inicial y Primaria	I	IV	4	3	Sí	Sí
	II	V	4	3		
	III	VI	4	3		
	IV	VII	6	3		
	V	VIII	8	4		
	VI	IX	12	8		
	VII	X	19	12		

TABLA 7

FORMACIÓN PRÁCTICA EN LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIA POLÍTICA

Carrera	Práctica	Ciclo	Horas	Créditos	Reglamento	Doc. Asesor
Derecho	Dirigida	X – XI - XII	24	12	Sí	Sí

TABLA 8

FORMACIÓN PRÁCTICA EN LA FACULTAD DE MEDICINA HUMANA SEGÚN CARRERA PROFESIONAL

Carrera	Práctica	Ciclo	Horas	Créditos	Reglamento	Doc. Asesor
Medicina	Internado	XIII - XIV	104	52	Sí	Sí
Farmacia y Bioquímica	Internado	XI	40	20	Sí	Sí

Fuente: Currículo, planes de estudio y reglamento de práctica.

Resultado del estudio de campo

Los directores de carrera manifestaron:

- La práctica de carrera o preprofesional constituyen un requisito para finalizar la carrera, salvo en los casos que no figura en el plan de estudios, en estos casos los estudiantes la realizan después del finalizado el VIII ciclo;
- Se realiza en menos de un año, salvo los casos de las carreras que corresponden a salud que tienen una duración de un año o más;
- La realizan en instituciones públicas o privadas, de preferencia en instituciones que tiene labor relacionada con la carrera;
- En algunos casos el estudiante gestiona el lugar donde realizar la práctica, sobre todo en los casos en que en la carrera no se establece las prácticas en el plan de estudios. En la mayoría de casos, se le ubica al estudiante según el reglamento de prácticas de cada carrera, considerando como requisito su promedio ponderado, casos específicos de medicina que es por concurso de méritos y gestionado por la Escuela a través de convenios de la Universidad con el sector salud;

- En la mayoría de las carreras se evalúa por créditos y a través de la presentación o sustentación de un informe, que puede ser parcial y final;
- Más del 60% de las carreras no cuenta con una oficina para la gestión, supervisión, evaluación y registro de las prácticas de carrera o preprofesionales;
- El 55% de los directores manifestaron que se encuentra en proceso el registro de prácticas preprofesionales, base de datos, incluso no tiene una base de datos sobre el seguimiento a los egresados. Solo se ha hecho esta tarea en las facultades de ingeniería, ciencias contables y administrativas, y en derecho, hasta el año 2013;
- Para seleccionar al docente asesor en la mayoría de carreras se toma como criterio que tenga entre 3 y 10 años de experiencia profesional en la carrera;
- En un 90% de las carreras, los resultados de la práctica de carrera o preprofesional contribuye a la mejora del perfil del egresado ya que interactúa en labores propias de su campo profesional;
- El director de carrera asigna al estudiante un docente asesor de práctica con un horario preestablecido, excepto en algunas carreras como el caso de ingeniería mecánica eléctrica que no figura en el plan de estudios y no requiere de un docente asesor en forma obligatoria.

Los docentes asesores manifestaron:

- La práctica la realizan en instituciones que cumplen con labor relacionada a la carrera, en un mínimo de un ciclo no menor de 17 semanas, según el caso;
- El docente asesor orienta, supervisa y evalúa la práctica del estudiante, mediante un plan de trabajo, hace seguimiento hasta llegar al informe final de la misma;
- Se le brinda suficientes habilidades al estudiante para desempeñar la práctica de carrera o preprofesional, con lo que hace quedar bien a la Universidad;
- Que conocen bien el reglamento de práctica de la carrera y lo utilizan en forma eficiente, salvo los casos de las carreras que no tienen el respectivo reglamento;
- En la mayoría de los casos el docente asesor solo informa al director de carrera sobre la práctica con las calificaciones de la misma, pero no un informe general de lo actuado por el estudiante en el Centro de Práctica;
- La mayoría informa que no se tiene una oficina, salvo casos específicos, para atender al estudiante que está realizando práctica preprofesional;
- En la mayoría de casos el estudiante participa en la gestión del centro para realizar la práctica preprofesional, sobre todo en los casos en que la práctica no figura en el plan de estudios, como en ingeniería civil e ingeniería mecánica eléctrica.

Los estudiantes manifestaron:

- En su mayoría gestiona el Centro de Práctica, sobre todo en las carreras en que la práctica no figura en el plan de estudios;
- Solo el 35% conoce el reglamento de práctica de la carrera, en general, mientras los que corresponde a salud, más del 70% sí conocen su reglamento;
- Que no se le brinda suficientes habilidades para el desempeño de la práctica preprofesional, ya que no se le da una asesoría permanente al estudiante, y en su mayoría este elabora su informe sin la participación del docente asesor;
- Que el docente asesor tiene horario para el asesoramiento y supervisión de la práctica, pero no siempre está dispuesto por no existir una oficina para atender a los estudiantes que realizan práctica preprofesional, salvo el caso de las carreras de salud;
- Presentan y sustentan un informe ante el docente asesor o un jurado especial para ser evaluado en la práctica respectiva, salvo los casos en que es libre;
- La mayoría no conoce si existen convenios de la carrera con instituciones para la realización de la práctica, salvo en los casos de las carreras de salud;
- La mayoría expresa que la práctica es requisito para finalizar la carrera, sea para el grado de bachiller o para el título profesional;
- En un 85% se sienten satisfechos con la realización de su práctica preprofesional y consideran que la formación recibida en la Universidad aporta al logro del perfil del egresado.

CONCLUSIONES

- La práctica de carrera o preprofesional se lleva a efecto en instituciones estatales o privadas donde se realiza labor en relación a la carrera de formación universitaria.
- La práctica preprofesional la hace el estudiante según lo establecido en el respectivo reglamento. En algunas carreras desde el inicio, otras en ciclos intermedios y otras al final de la carrera.
- La práctica constituye un requisito para finalizar la carrera, en general para el grado de bachiller, la misma que se evalúa por créditos, salvo en las que no figura en el plan de estudios.
- El estudiante, para realizar su práctica preprofesional tiene un docente asesor, quien le orienta, supervisa y evalúa el seguimiento de la práctica hasta la presentación y sustentación del informe final. Este informe se sustenta ante el docente asesor o ante un comité de práctica preprofesional. Sin embargo, el estudiante considera que la participación del docente asesor no es efectiva ya que las PPP no son supervisadas en su mayoría.
- En la mayoría de las carreras se está implementando una oficina para la atención al estudiante que realiza práctica preprofesional.
- La mayoría de los estudiantes se encuentran satisfechos con la formación práctica que recibe en la USP y considera que aporta al logro del perfil del egreso.

RECOMENDACIONES:

A la Universidad y directores de escuela de las carreras profesionales:

- Contar con un sistema informático que permita controlar los proyectos de prácticas preprofesionales de inicio a fin de carrera, mejorando el control de supervisión e integrando a los estudiantes en proyectos multidisciplinarios y el compromiso de las empresas.
- Implementar en la Universidad una oficina central de prácticas pre-profesionales que coordine convenios, acuerdos con las empresas para la colocación y atención a los estudiantes.
- Actualizar los reglamentos de práctica preprofesional de las carreras profesionales de conformidad con los estándares de acreditación y las necesidades de las empresas.
- Considerar el aporte de las prácticas al perfil del egreso, adquiriendo destrezas en el manejo de las actividades propias de la carrera.

BIBLIOGRAFÍA

- CINDA (2014). Seminario Internacional Formación Práctica en la Universidad: Características, Aporte al Currículo e Impacto en el Perfil de Egreso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Convocatoria.
- Congreso de La República. Perú. (1988). Ley N° 24871. Creación de la Universidad de San Pedro.
- Mazur, O., Cerqueira, C., Gordillo, G. y Mejía, J. (2014). Prácticas pre-profesionales: Nivel de satisfacción de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad San Pedro. 2014.
- León, W., Esponda, J., Reynoso, C., Vivar, L. y Díaz, M. (2010). Análisis de la situación actual de las prácticas pre-profesionales en la Facultad de Ingeniería Industrial de UNMSM. Instituto de Investigación de Ingeniería. Lima, Perú.
- León, W., Mayta, R., Esponda, J. y Pérez, N. (2011). Revalorización de las prácticas pre-profesionales en la Facultad de Ingeniería Industrial UNMSM. Instituto de Investigación de Ingeniería. Lima, Perú.
- Raposo, M., y Zabalza, M. (2011). La formación práctica de estudiantes respetando el Practicum. Revista de Educación N° 354, enero-abril 2012.
- Reglamento de Práctica (2011). Universidad Nacional de Cajamarca, Cajamarca. Perú.
- Reglamento de Práctica (2011). Universidad Nacional de Huancavelica. Huancavelica. Perú.
- Reglamento de práctica (2008). Universidad Nacional de Ingeniería. Lima. Perú.
- Sifuentes, J. (2008). Práctica Pre-profesional. Facultad de Ingeniería Mecánica, Oficina de Proyectos Sociales. Universidad Nacional de Ingeniería. Lima. Perú.
- Sierra, R. (1999). Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Madrid: Paraninfo.

Universia y Trabajando.com (2012). Encuesta a estudiantes universitarios.
Universidad de San Pedro (2014). Estatuto de la Universidad San Pedro.
Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 21- 43.

APRENDIZAJE SERVICIO: UN ESPACIO
DE FORMACIÓN PRÁCTICA QUE VALIDA
EL CONOCIMIENTO DEL OTRO Y LA
RECIPROCIDAD DE SABERES. EXPERIENCIAS
DESDE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE
TEMUCO, CHILE
ÁLVARO UGUEÑO NOVOA*

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas las instituciones de educación superior (IES) en Latinoamérica, y en particular en Chile, han experimentado cambios sustantivos, los que se explican, entre otras razones, por la denominada “democratización” de los ingresos como también por ser hoy las IES un espacio simbólico de movilidad social.

Muchos de los estudiantes que ingresan hoy a las universidades no lo hacen solamente por el deseo de ser profesionales, sino también buscan transformarse en un actor social relevante que pueda ocupar un lugar distinto en la sociedad.

Desde hace alrededor de cinco años, estos nuevos jóvenes se caracterizan por provenir mayoritariamente de los dos últimos quintiles de la economía regional, como también ser de la primera generación que ingresa a la educación superior de todo su grupo familiar. A este nuevo perfil se le suma una cualidad identitaria donde el acceso a la educación superior se gatilla por ver a la universidad como un movilizador social que posibilite un “mejor estándar o calidad de vida” (Brunner, 2011). En este nuevo escenario, las universidades experimentan tensiones que varían entre la resistencia a no querer incorporar a estos nuevos estudiantes o a tener que generar currículos más flexibles que le permitan una adecuación de sostenibilidad en el tiempo y de logros eficaces de aprendizajes en aquellos estudiantes.

Ante este escenario multiforme, surgen las interrogantes: ¿Qué han hecho las universidades para enfrentar esta nueva trama sociocultural? ¿Cómo se enfrentan desde una lógica de innovación el desafío de aprendizaje de estos jó-

* Antropólogo, Coordinador de Programas de la Dirección de Formación Humanista Cristiana - Dirección General de Docencia - Vicerrectoría Académica, Universidad Católica de Temuco, Chile.

venes que ingresan a las IES con expectativas muchas veces no definidas por ellos mismos, sino más bien por necesidades externas a sus propios intereses?

Por tanto, la metapregunta es: ¿Cuál debe ser el fin de la formación universitaria de hoy?

En Chile, las divisiones de clase que se insertan en las estructuras educativas formales y la reconocida brecha entre estos sistemas educativos desiguales (Brunner, 2011) tensionan a las universidades y, por ende, a sus sistemas internos ya que deben movilizar recursos que le otorguen mejores oportunidades de logro a los estudiantes y una perpetuación en el tiempo en un sistema mayormente competitivo. Lo anterior ha generado que se instalen currículos armónicos que le otorgan a los egresados de las IES dúctiles posibilidades de ejercicio profesional, pero ¿estos currículos responden a las necesidades sociales o a las problemáticas sustanciales que la sociedad requiere? ¿Están siendo los *practicum* universitarios¹⁰ un aporte a las necesidades que nuestras sociedades y sus actores demandan a las IES?

Ante este desafío, las IES comienzan a repensarse con una postura pedagógica que incluye en el diseño curricular elementos necesarios que respondan al contexto sociocultural donde se sitúa la formación y sobre todo a las experiencias de *practicum* o demostraciones de desempeños pre o profesionales.

Este artículo da cuenta de cómo la Universidad Católica de Temuco, en un contexto multicultural y pluriétnico, ha ido, paulatinamente, integrando a su quehacer la estrategia de Aprendizaje Servicio (AS) como un mecanismo que permite el aseguramiento de la calidad de la formación, en un *practicum relacionador* entre aprendizajes disciplinares y necesidades propias de los contextos en los cuales se sitúa e interactúa la Universidad, otorgando consistencia a los perfiles de egreso declarados en los planes de estudio de las diversas carreras. Por tanto, esta comunicación cuenta con la instalación de AS como una particularidad de formación práctica en contexto, dando a conocer el aprendizaje en este proceso, los aciertos y las dificultades que genera la innovación en el plano social en las instituciones de educación superior en el país y particularmente en regiones¹¹.

LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA Y EL MARCO INSPIRADOR DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

En el año 1959 se funda la Universidad Católica de Temuco (UCT), siendo la primera universidad en la Región de La Araucanía la que busca desde

¹⁰ Entenderemos preliminarmente por *practicum* universitarios situaciones de aprendizajes que integran la formación teórico disciplinar con la formación práctica en colaboración con la realidad local.

¹¹ Los autores agradecen al equipo de la Dirección de Formación Humanista Cristiana, colegas Pablo Palet y Danitza Standen quienes cooperaron en la reflexión y revisión parcial del texto. A la Dirección General de Docencia por la confianza en el proceso y por el entusiasmo en trabajar colaborativamente en pos de una formación integral en la Universidad Católica de Temuco.

sus orígenes responder a las necesidades de formación e investigación para generar “nuevos horizontes y posibilidades a su gente y sus territorios” (Universidad Católica de Temuco, 1959).

De este modo, la UCT es universidad, por lo que de modo riguroso y crítico contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a la comunidad (ExCE:12). Es católica, y entonces la inspiración humanista cristiana está en el centro del conjunto de sus actividades, y también es regional, puesto que cultiva y produce conocimientos para el mejor desarrollo de La Araucanía y la macrorregión sur de Chile. De este modo, los principios orientadores de la Universidad se centran en el construir comunidad, cultivar el diálogo, participar en la misión evangelizadora de la Iglesia y vivir la opción por lo pobres (Universidad Católica de Temuco, 2011).

La Universidad se sitúa en un contexto regional, el cual se caracteriza por ser un espacio rico y diverso en lo cultural, donde cohabitan la cultura mapuche, la chilena mestiza y colonias europeas; contexto que históricamente ha estado en tensión y genera particulares maneras de configuración sociocultural. De este modo, la Universidad comparte un espacio complejo, que también nos presenta uno de los índices de pobreza más alto del país (regional= 22,9%; Chile - 14,4%). (CASEN, 2012), donde la indigencia regional fluctúa en el 5,3% (mayor del país). (CASEN, 2012).

La Universidad Católica de Temuco ha ido colectivamente construyendo tradición, la que se nutre de este contexto diverso, interpeándose constantemente con la pobreza e inequidad social en que viven importantes grupos humanos de la región, forjando un *ethos* particular que se ha actualizado a medida que el sistema lo ha exigido. Lo anterior genera un quehacer en permanente diálogo entre conocimientos científico-técnicos y conocimientos locales, entendiendo por esto último a *otros* tipos de conocimientos que están inmersos en los espacios de acción de la Universidad, los que esperan ser transferidos al interior del proceso formativo de todos los estudiantes que ingresan a la Universidad. La inclusión de la estrategia de Aprendizaje Servicio en el currículo posibilitará abrir espacios de diálogo entre aprendizajes situados de los estudiantes y la comunidad local, ubicando a la institución formadora como puente de encuentro. Volveremos sobre esto más adelante.

MODELO EDUCATIVO. FUNDAMENTOS Y EJES: PROCESO DE ARMONIZACIÓN CURRICULAR CON INNOVACIÓN SOCIAL

En el año 2009, la UCT inicia un Modelo Educativo, el cual posee principios integradores caracterizados en acciones curriculares que incluyen el sistema de créditos transferibles (SCT – Chile). El fundamento general del Modelo se sustenta en la necesidad de adecuar la formación universitaria respondiendo a las nuevas exigencias de las disciplinas y del mundo del trabajo, dotando a los egresados de desempeños notables que le permitan una adecuada y pertinente inserción en lo profesional y disciplinar. De este modo se definen cinco ejes, los cuales, de un modo transversal y progresivo, cada carrera incorpo-

ra; estos son: 1) Centralidad del proceso de aprendizaje en el estudiante, 2) Formación basada en competencias como herramienta para el aseguramiento de la calidad con un foco en la integración de estas en todos los planes de estudio, 3) TICs para el apoyo de los perfiles de egreso, 4) Educación para toda la vida, en un continuo articulado, y 5) Formación humanista cristiana: articulador y guía en el currículo de los valores identitarios. Para implementar este modelo, cada carrera tuvo que abordar una serie de innovaciones en su proceso de diseño curricular y pedagógico que permitiera el adecuado proceso formativo. El Modelo destaca un proceso de articulación y armonización curricular al integrar competencias genéricas a las disciplinas y generar un sistema de consistencia que incorpora estrategias metodológicas e instancias evaluativas pertinentes que posibiliten el logro de los perfiles de egreso en consonancia con el concierto local. En este campo, dos competencias genéricas se distinguen como guía de los valores identitarios, respeto y valoración hacia la diversidad y actuación ética, competencias que deben abordarse en su máximo nivel de dominio.

La integración de competencias, como garante del perfil de egreso, y por tanto, de la calidad de la formación, posibilita imbricar la enseñanza de las disciplinas con campos de habilidades y valores esenciales para un desempeño profesional. Dicho de otro modo, la integración de competencias posibilita, en la lógica del Modelo Educativo, la puesta en contexto de un actuar profesional, el cual es complementado por campos axiológicos que potencian una cualificación profesional acorde a las exigencias del entorno y/o de la disciplina y profesión. La literatura muestra que lo anterior no es posible si no se instala un sistema de consistencia o coherencia que posibilite lo que autores como Biggs (2007), Joannert (2008) o Tardif (2003) han denominado “*alineamiento constructivo*”. Por tanto, la formación universitaria requiere la incorporación del contexto donde esta se sitúa, asumiendo sus problemáticas, en concordancia con la trama multicultural; bajo estos elementos la formación integrada de competencias resultaría una apuesta sugerente y estimulante para la realidad actual de la formación en la educación terciaria, siempre y cuando responda con recursos para que este alineamiento se posibilite.

La formación universitaria, considerando este alineamiento constructivo, implica integrar competencias movilizand o herramientas metodológicas que asuman el saber complejo y sistémico, por lo cual su evaluación debe incluir la valoración de los desempeños en diversos contextos de acción, otorgando una especial consideración a la formación práctica. Lo anterior asume que la evaluación es fundamental para que los futuros profesionales evidencien con mayor efectividad el resultado de sus aprendizajes, adecuando sus procesos con diversas estrategias en espacios de demostración práctica de aquello que aprende, pero que a su vez vuelve a ser parte de un nuevo aprendizaje a través de un ejercicio reflexivo permanente. Si a esto se incorpora el componente local o sociocultural –las necesidades sociales–, se está desarrollando innovación social en el currículo. Esto es lo que se ha llamado la *nueva articulación del currículo universitario*, donde tipos de aprendizajes, sus concomitantes y variaciones, como también las estrategias de formación, son un eje decisivo a la hora de comenzar a analizar qué hacen o dejan de hacer las IES y cómo

responden a su fin último de servir a sus sociedades, armonizando los niveles micro, meso y macrocurricular al interior de un plan de estudios. (Orrego y Uguenio, 2014).

INNOVACIÓN SOCIAL Y FORMACIÓN PRÁCTICA, UN DIÁLOGO ENTRE TEORÍA Y PRAXIS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. EL APOORTE DE APRENDIZAJE SERVICIO

Para comprender la necesidad de articular el currículo con las necesidades sociales y los territorios próximos donde las universidades se sitúan, es preciso que siguiendo a Schön (1992) se plantea una nueva epistemología de la práctica, considerando al estudiante como un actor cuya acción se basa en un conocimiento práctico y tácito que se activa durante la acción, en la que se distinguen tres fases: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción. Es decir, lo que se requiere es que el futuro profesional no solo “opere” conocimientos aislados, sino que, por el contrario, interactúe entre conocimientos propios de sus “mundos de la vida” (Habermas, 1987) y los adquiridos en su proceso de formación universitaria en un contexto particular, demandado por sus propias carencias. Por tanto, lo que requiere es que el Modelo Educativo le posibilite el desarrollo de experiencias de formación práctica que le doten de estos elementos, pero que, a su vez, posibilite el encuentro profundo con la realidad.

Las ideas de Shulman (2005) consideran los aportes anteriores e interpe- lan a los modelos de formación práctica a incorporar el carácter reflexivo a través de lo que este autor denominó el Modelo Didáctico de Razonamiento y Acción. Lo que propone es incorporar de un modo tácito en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje la reflexión que permita actuar sobre la acción y ser consciente de lo que se aprende y cómo y para qué. En este modelo, la UCT encuentra un asidero para su propósito formativo, ya que siguiendo a estos autores, la incorporación de Aprendizaje Servicio a los itinerarios formativos se transforma en una herramienta que seduce, pero que a su vez permite dar pasos sustantivos en fijar la función social y pública de la Universidad en un escenario tan particular como lo es La Araucanía.

Aprendizaje Servicio (AS): Una experiencia de formación práctica con cualidad académica y compromiso social

Siguiendo a Jacoby (1996), se puede plantear que AS es una forma de aprendizaje a través de la experiencia, en el que los estudiantes se involucran en actividades que atienden necesidades humanas y comunitarias, junto con oportunidades de aprendizaje estructuradas e intencionalmente diseñadas para promover el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo. Reflexión y reciprocidad, son conceptos claves del AS“ (Jacoby, 1996:5).

AS posee las siguientes características distintivas: 1) Responden a una necesidad comunitaria genuina. 2) Integran objetivos curriculares y de servicio. 3) Asignan tiempo estructurado de reflexión de la relación entre contenidos y

servicio. 4) Fomentan el protagonismo de los estudiantes. 5) Promueven una sociedad entre comunidad y universidad.

Tal como lo plantean Jouannet *et al.* (2013), de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el AS tiene sentido en la formación cuando se produce la integración de los resultados de aprendizaje y los objetivos de un servicio “*mediante un diseño de un curso donde la reflexión tiene un rol central*”. El AS posibilita espacios de reflexión oportunos a los estudiantes, donde ellos tienen la oportunidad de significar su práctica en la comunidad, relacionar las competencias de la asignatura con una experiencia concreta de servicio, formular preguntas, proponer teorías y planes de acción y expresar sus ideas, lo que es crítico para la consolidación del aprendizaje (Eyler, 2011). Tal como lo plantean algunos docentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), el AS fomenta la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en estudiantes de educación superior. Citados por ellos, vemos que Jenkins y Sheehy (2011) plantean que esta metodología aumenta la adquisición de conocimientos disciplinares, a la vez que fomenta la confianza y el compromiso social en los estudiantes. Groh, Stallwood y Daniels (2011) complementan afirmando que por medio de AS se desarrolla el liderazgo y valores como la justicia social. Newman y Hernández (2011) plantean además que Aprendizaje Servicio influye en las futuras elecciones profesionales tendiendo a elegir puestos de trabajo que desarrollan un servicio a la comunidad, potenciando lo que algunos autores han expresado de que el AS ubica a los estudiantes como posibles agentes de cambio de la sociedad (Cooper, Cripps y Reisman, 2013).

El Gráfico 1 permite graficar cómo se integra en una asignatura AS y qué etapas generales contempla su trabajo:



¿Por qué Aprendizaje Servicio en los itinerarios formativos de la Universidad Católica de Temuco?

La UCT ha decidido incorporar AS a sus itinerarios formativos porque es un mecanismo de fortalecimiento del aprendizaje significativo y eficaz en la

integración de competencias con foco en las competencias genéricas identitarias, que son parte del sello del egresado de la Universidad, dando respuesta a las necesidades sociales de algunos sectores regionales.

También se incorpora por las características del contexto sociocultural, el cual es el territorio de la Universidad, lo que permite, a su vez, una adecuación de los planes de estudio a las realidades de orígenes de los estudiantes.

De igual modo, los perfiles de ingreso de estos son un elemento de importancia ya que los datos de este último año 2013 muestran que el 72% representan a la primera generación familiar que ingresa a la universidad, donde el 80% de ellos provienen de los quintiles más desfavorecidos económicamente. Los estudiantes novatos poseen bajos promedios de ingreso y ponderados acumulados de la enseñanza media, siendo estos en un 75% provenientes de ciudades de la macrozona sur. Estos elementos de origen de los estudiantes generan una oportunidad de desarrollo de la integración de estrategias como AS para darle dinamismo y prestancia a la inserción y desarrollo de ellos en la Universidad.

Con Aprendizaje Servicio, la Universidad busca validar diversos tipos de conocimientos al establecer vínculos con la comunidad local, lo que permite no solo crear espacios de aprendizaje significativo, sino también fortalecer el desarrollo de las disciplinas al generar instancias de diálogo en un servicio pertinente que contribuye a la transformación sociocultural de la región.

Los Gráficos 2 y 3 dan cuenta de cómo se concibe AS y su integración en los contextos multiculturales de la región, y a su vez, cómo esta estrategia da respuesta al requerimiento de coherencia entre los diversos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje para hacer de la formación un procedimiento de calidad, donde la formación práctica sea decisora.

GRÁFICO 2

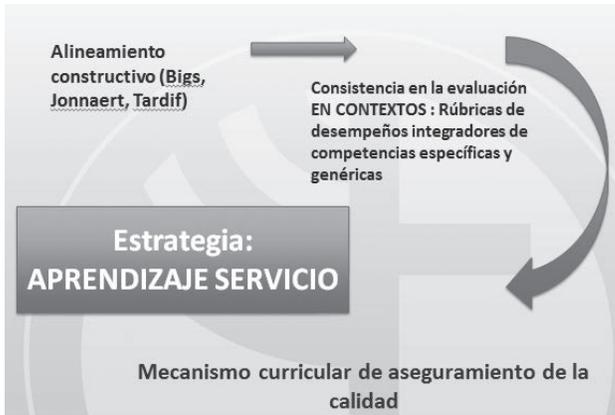
CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE DE SERVICIO Y SU INTEGRACIÓN EN LOS CONTEXTOS CULTURALES



Foco en la formación para el servicio: diálogo entre las disciplinas y los contextos locales, generando espacios de aprendizajes recíprocos.

GRÁFICO 3

CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE DE SERVICIO Y SU INTEGRACIÓN EN LOS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES DE LA REGIÓN



El Gráfico 3 muestra como AS se vincula con el proceso de formación respondiendo a las exigencias de calidad que el sistema nos imprime. A su vez, esta estrategia responde a la necesidad de evidenciar desempeños comprobables de los perfiles de egreso de las carreras en un contexto particular. Es decir, el *practicum relacionador*, el cual se enunció anteriormente, logra sentido en la medida en que este se transforma en un espacio importante de evidencias de desempeños, también, es un escenario en el cual el estudiante logra un aprendizaje reflexivo en contacto con la comunidad, desarrollando acciones que retribuyan su presencia en lo que hemos denominado un servicio pertinente y eficaz.

La cualidad determinante de este *practicum relacionador* está dada también por la reciprocidad de saberes y conocimientos en el cual el estudiante se dispone no solo a ofrecer una acción de servicio solidaria en el marco de su quehacer académico, sino que también predispone su actuar para aprender de los otros saberes y conocimientos, fortaleciendo su formación disciplinar y, por tanto, robusteciendo el perfil de egreso. La labor primordial de los actores que participan en esta iniciativa está en generar las condiciones y proponer, curricularmente hablando, de los dispositivos para que AS sea una real experiencia de *practicum relacionador*, donde aprendizajes curriculares y acciones de servicio sean parte de un todo en la estructura formativa de una asignatura en particular.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y DE PROCESO, ¿QUÉ HA HECHO LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO?

La Universidad progresivamente ha avanzado en el proceso de instalación de la estrategia, especialmente a través de grupos de académicos pioneros de

las carreras de agronomía, medicina veterinaria y de la Escuela de Negocios, quienes de modo autodidacta, inicialmente, comienzan un proceso de trabajo con la estrategia que hasta el día de hoy se mantiene.

Para dar cuenta de este proceso, se ordenan los avances en las siguientes fases:

TABLA 1
PRIMERA FASE: DESCUBRIMIENTO (2010-2011)

Principales hitos	Logros
<ul style="list-style-type: none"> • Carreras y docentes autodidactas: medicina veterinaria, agronomía e Instituto de Estudios Teológicos. 	Instalación de RSU en el currículo.
<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento de la Pontificia Universidad Católica de Chile. 	13 docentes capacitados.
<ul style="list-style-type: none"> • Participación en proyecto BID: Aprendizaje Servicio en Chile. 	Integración a Red Nacional de AS.

TABLA 2
SEGUNDA FASE: ALIANZAS ESTRATÉGICAS (2012)

Principales hitos	Logros
<ul style="list-style-type: none"> • Programa de apoyo a universidades – CLAYSS. 	Charla y reuniones Directora CLAYSS con autoridades y docentes.
<ul style="list-style-type: none"> • Inicio de proceso formal de institucionalización. 	Borrador de institucionalización.
<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de talleres de perfeccionamiento. 	25 docentes capacitados – 5 carreras

TABLA 3
TERCERA ETAPA: INNOVACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LOS PROCESOS DE ARMONIZACIÓN CURRICULAR: PROYECTOS PID (2012-2013)

Principales hitos	Logros
<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación AS en Planes Estratégicos de Unidades Académicas: - ingeniería comercial / contador auditor, IET, facultad de educación y escuela de ciencias de la salud. 	Itinerarios formalizados.
<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de AS como indicador y actividad en el Convenio de desempeño en Armonización Curricular (UCT1202). 	Indicador de proceso: % de planes de estudio con AS incorporado.
<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de equipos de trabajo por carreras. 	2 docentes por unidades capacitados y guiando el proceso.

Principales hitos	Logros
<ul style="list-style-type: none"> Configuración de Comunidad Académica en AS. 	Reuniones mensuales y presentación a eventos nacionales – Miembros activos de la Red Iberoamericana de AS.

TABLA 4

CUARTA ETAPA: PROGRAMA DE SERVICIO SOCIO COMUNITARIO/INNOVACIÓN SOCIAL

Principales hitos	Logros
<ul style="list-style-type: none"> Vínculo entre procesos académicos e im- pronta (sello) institucional. 	Relación AS con Misión Institucional y aseguramiento de la calidad.
<ul style="list-style-type: none"> Inserción AS como mecanismos de asegu- ramiento de la calidad del perfil de egreso (Vínculo con acreditación institucional). 	% del itinerario de estudio con AS (Resolución VRA): Planes de estudio de 300 créditos SCT = 7 créditos AS = 196 hrs.
<ul style="list-style-type: none"> Participación en eventos de divulgación académica y convocar a Red Nacional Sistematización de experiencias pioneras. 	Presentación UC Temuco en Seminario Internacional y pasantía a Universidad Javeriana de Cali, Colombia – Realización I Jornada de AS coorganizado con REASE. Cuatro artículos publicados en Revista Internacional (CLAYSS).

INDICADORES DE AVANCE DE APRENDIZAJE SERVICIO

Como una muestra del avance en el proceso de instalación de AS y como insumo para las mejoras de proceso, se han distinguido tres tipos de indicadores que dan cuenta del estado actual.

Institucionalización

Este nivel da cuenta de los diversos aspectos que según algunos autores, como Furco (2002), son necesarios para que la instalación sea efectiva y logre impactos en la formación de los estudiantes y en la comunidad. Los principales componentes que nuestra institución ha logrado en este plano son:

- Diseño de un sistema curricular de implementación. Para estos efectos se ha creado el Programa de Servicio Sociocomunitario, el cual muestra la opción curricular que hemos establecido con las bases conceptuales y epistémicas y un modelo con fases para que cada unidad académica implemente la estrategia.

- Elaboración de material didáctico elaborado, el cual consiste en Cuadernillos con guías para cada fase de implementación.
- Incorporación de AS en la calificación académica, lo que radica en la valoración de la carga de los académicos como un producto de docencia, el que se incluye en el proceso de calificación académica anual.

Cobertura

Este nivel da cuenta del avance en la instalación en cuanto a número de carreras, estudiantes y actores comunitarios. Si bien el sistema de institucionalización posibilita la instalación progresiva de AS en la Universidad, se considera de importancia contar con las tablas siguientes ya que permiten una mirada de avance sustantiva.

TABLA 5
EVALUACIÓN DE LA COBERTURA DE LA AS (2010-2014)

INDICADOR APROBACIÓN	2010	2011	2012	2013	2014
N° de alumnos que realizan actividades AS	120	200	213	433	465
N° de carreras	2	4	5	12	24
N° de organizaciones comunitarias / Instituciones	4	7	13	38	47
N° de actores comunitarios	70	96	269	1063	1395

Vínculo con Aprendizajes

Este nivel es uno de los más significativos ya que le otorgará un peso sustantivo a la incorporación de la estrategia en los planes de estudio. Es preciso mencionar que este es un campo que requiere un tratamiento multidisciplinar, ya que es necesario incorporar a las unidades de evaluación de la docencia, como también a procesos institucionales, los que ocupados de la gestión de calidad de los procesos formativos complementan el proceso de instalación de AS en las carreras. A la fecha, se está constituyendo un equipo de trabajo que permita levantar un sistema de evaluación triangulado que incorpore las tres variables de impacto: estudiantes y su aprendizaje, la comunidad y el desempeño docente.

A modo de ejercicio, se entregan algunos datos que nos permitan comparar logros en las mismas asignaturas, pero en distintos años y con similares perfiles de estudiantes. Se puede asumir que se debe generar un sistema que permita medir el avance de los estudiantes en el tiempo, por lo que la mirada longitudinal debe estar presente en la definición de mecanismos integrales de medición de impacto de los aprendizajes. A modo de ejemplo se pueden observar dos carreras:

TABLA 6

TASAS DE APROBACIÓN EN DOS ASIGNATURAS DE DOS CARRERAS
(2011-2013)

- **Agronomía:** Curso Botánica Agrícola, I Semestre
- **Medicina Veterinaria:** Módulo: Diagnóstico Semiológico, V Semestre

INDICADORES	2011	2012	2013
% de aprobación Med. Veterinaria	76%	80%	100%
% de aprobación Agronomía	80%	90%	100%

INDICADOR PROMEDIO	2011	2012	2013
Promedio de curso Med. Veterinaria	4,5	4,8	5,2
Promedio de curso Agronomía	4,7	5	5,5

DESAFÍOS Y PUNTOS CRÍTICOS

A modo de síntesis, y dando a conocer las principales reflexiones que se desprenden de esta experiencia, se entregan los siguientes desafíos y puntos críticos que permiten proyectar esta innovación en el campo social con apego a la tradición y resguardo de las cualidades propias del contexto en el cual la Universidad se sitúa –La Araucanía–, considerando sus costumbres y sus habitantes, proyectando a la Universidad como un espacio de intercambio de saberes y aportando a los perfiles de egreso de cada estudiante un componente de reciprocidad en el ejercicio de las disciplinas y profesiones a través de la reflexión situada en esta experiencia de innovación social concerniente a un *practicum relacionador*, como lo es la estrategia de Aprendizaje Servicio.

Dentro de los principales ejes críticos se destacan los siguientes:

- Combinar los planos epistemológicos y pedagógicos en la formación práctica para que AS sea un mecanismo de transposición de los aprendizajes en clave hermenéutica, dinamizando los espacios de *practicum* universitario como un sostén para las evidencias de desempeños, pero sobre todo para el logro de un perfil de egreso académico y ciudadano.
- Fortalecer el proceso de institucionalización con decisiones estratégicas desde las facultades, generando procesos de autogestión para el aseguramiento de la calidad de AS con alineamiento curricular y fondos basales por unidad e implicancia en la calificación docente.
- Potenciar la flexibilidad al interior de cada comunidad académica, generando alternancias de modalidades de AS.
- Establecer sinergias a nivel interno que permita alianzas estratégicas con los actores comunitarios, potenciando la horizontalidad y reciprocidad de saberes y la inserción territorial de la Universidad en el entorno.

- Generar un modelo de evaluación institucional con rúbricas pertinentes y que aseguren una mirada longitudinal, vinculado con los procesos de acreditación institucional.
- Fortalecer la reflexión de la comunidad académica con producción de impacto.
- Crear instancias de diálogo dentro de la comunidad académica a nivel nacional, regional e internacional, impulsando iniciativas de difusión con un énfasis en el diálogo multidisciplinar e intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Biggs, J. B. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press/Mc Graw-Hill Education.
- Burnner, J. (2011). “La lucha por la formación de las élites: campo y canales formativos”, *Revista UDP*, Santiago de Chile.
- Cooper, S., Cripps, J. & Reismann, J. (2013). “Service-learning in deaf studies: impact on the development of altruistic behaviors and social justice concern”, en *Revista Calidad de la Educación*, N°39, CNED, pp. 200.
- Eyler, J. (2001). “Creating your reflection map”, en *Revista Calidad de la Educación*, N°39, CNED, pp. 200.
- Furco, A. & Billing, S. (2002). *Service Learning. The Essence of pedagogy*. Connecticut, IAP.
- Groh C., Stallwood, L. & Daniels, J. (2011). “Service –learning in nursing education: its impact on leadership and social justice en *Revista Calidad de la Educación*, N°39, CNED, pp. 200.
- Habermas, Jürgen (1987). *La Acción Comunicativa*. Tomo I. Editorial Taurus. España.
- Jacoby, B. (1996). “Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned”. Campus Copact, USA.
- Jerkins, A. & Sheehy, P. (2011). “A checklist for implementing service-learning in higher education”, en *Revista Calidad de la Educación*, N°39, CNED, pp. 200.
- Jonnaert, P. (2008) “La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente” en *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 12, N° 3, España.
- Jouannet, Ch., Salas, M., Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación integral”, en *Revista Calidad de la Educación*, N°39, CNED, pp. 197-212.
- Juan Pablo II. (1989). *Constitución Apostólica sobre las Universidades Católicas*, Ediciones Vaticano, Italia.
- Ministerio de Desarrollo Social, Chile. (2012). Encuesta Casen.
- Newman, C. & Hernández, S. (2011). Minding our business:longitudinal effects of a service-learning experience on alumni en *Revista Calidad de la Educación*, N°39, CNED, pp. 200.

- Orrego, C. y Ugueño, A. (2014). Integración de competencias genéricas identitarias a las disciplinas: una apuesta de innovación social universitaria para la equidad y la comprensión multicultural en la red de formación humana integral. En Aurelio Villa (ed.) *La innovación educativa para transformar la sociedad multicultural: el papel de las universidades* (pp. 119-130). Colombia, V Foro Internacional sobre Innovación Universitaria.
- Schön, D. (1992) “La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones” . Ed. Paidós. Barcelona, España.
- Shulman, L. (2005). “Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching”. *Journal of Curriculum Studies*, USA.
- Tardif, J. (2003). “Développer un programme par compétences: de l’intention à la mise en oeuvre», *Pédagogie collégiale*. España.
- Universidad Católica de Temuco (1959). Decreto de Fundación N° 375. Ediciones UC Temuco, Chile.
- Universidad Católica de Temuco (2013). *Ser y Quehacer de la UC Temuco. Marco Inspirador y Principios Orientadores de la Universidad Católica de Temuco*, 2013.

FORMACIÓN PRÁCTICA EN LAS CARRERAS DEL ÁREA DE LA SALUD EN LA UNIVERSIDAD DE TALCA

ALEJANDRO IANISZEWSKI GÓMEZ
FABIOLA FAÚNDEZ VALDEBENITO*

MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DE TALCA COMO FUN- DAMENTO CENTRAL DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA

La Universidad de Talca es una institución pública, y en este contexto, asume el compromiso de que una entidad de educación superior debe ser capaz de entregar una formación de calidad que permita otorgar reales oportunidades de desarrollo y crecimiento personal y profesional a sus estudiantes. En consonancia con lo anterior, la institución tiene la aspiración de *“generar valor distintivo superior a los egresados de la Universidad de Talca, a través de una formación en base a valores, desarrollo de competencias y ciudadanía”*.

Para cumplir con el desafío mencionado, la Universidad ha optado por un modelo educativo basado en competencias. En este contexto la Universidad contribuye en la formación de un profesional competente, es decir, capaz de *“saber actuar en un contexto particular, poniendo en juego los recursos personales y contextuales (incluyendo redes) para la solución de un problema específico, con un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo”* (Le Boterf, 2000).

De lo anterior se desprende que el proceso formativo debe permitir que los estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas y asociadas a las competencias. Estos recursos personales, que el futuro profesional necesita desarrollar, deben ser *“mapeados”*, consensuados disciplinariamente y deben reflejarse en el plan de formación comprometido por cada carrera, constituyendo específicamente trayectorias de aprendizajes que orientan el quehacer de docentes y estudiantes.

El enfoque basado en competencias, por el cual se ha optado, implica también una modificación del paradigma educativo en cuanto a la concepción de la enseñanza y el aprendizaje, asumiendo entre otros aspectos que este se construye en la acción y por la acción y por la reflexión sobre esta acción.

* Alejandro Ianiszewski, Fabiola Faúndez, Universidad de Talca, Chile.

Por ejemplo, en relación a los métodos pedagógicos, que concretan modalidades de enseñanza por las que se opta, se asume que aquellos utilizados tradicionalmente (clases frontales, expositivas), deben ser enriquecidos con métodos que propicien el aprendizaje activo (resolución de problemas, estudio de casos, preparación de proyectos integradores de competencias, prácticas tempranas –reales o simuladas– que contribuyan a la profesionalización, pasantías de observación de procesos productivos, etc.), lo que conlleva la generación de nuevos ambientes de aprendizaje y la organización de situaciones de aprendizaje que permitan el desarrollo de competencias por parte del estudiante, futuro profesional.

Respecto del rol del estudiante, resulta importantísimo visualizar, en relación con él, cuál es la concepción de aprendizaje implícita en el modelo educativo propuesto, lo que trasciende declaraciones como que el estudiante debe ser el “protagonista o actor principal de su proceso formativo” (Universidad de Talca, 2014).

Al respecto, el aprendizaje se releva como “*un proceso individual y colectivo en el cual el que aprende interactúa activamente con los nuevos conocimientos que le son presentados, con el fin de construir relaciones significativas a partir de lo que él ya conoce*” (Tardif, 1999).

Cabe indicar que, en este contexto, el “*conocimiento es entendido como todo aquello que puede ser aprendido por la persona: hechos, conceptos, procedimientos, principios, habilidades cognitivas, motrices, interpersonales, socio afectivas, entre otras*” (Universidad de Talca, 2006).

Es necesario señalar también que frente a su propio proceso de aprendizaje, el que aprende debe ser autónomo, lo que significa que debe ser capaz de gestionar dicho proceso eficazmente: adoptando un rol activo, planificando, supervisando y evaluando sus logros.

El modelo educativo, por su parte, propone también un rol activo del docente en el apoyo efectivo al desarrollo de competencias del estudiante. Esto implica transitar paulatinamente en un proceso de enriquecimiento de la dimensión docente del académico en términos de que pueda:

- **Organizar situaciones de aprendizaje.** Esto implica planificar el proceso de aprendizaje que deberán seguir los estudiantes para lograr efectivamente las competencias propuestas en el respectivo perfil de egreso de la carrera. A esto contribuye de manera muy relevante la utilización de métodos de aprendizaje activo como resolución de problemas, estudio de casos, preparación de proyectos integradores de competencias, prácticas tempranas, entre otros.
- **Gestionar la progresión de los aprendizajes,** apoyando sistemáticamente el avance de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, reconociendo cuando estos son distintos de lo esperado e implementando las acciones requeridas para optimizarlos.
- **Aplicar estrategias de enseñanza conforme a los aprendizajes y competencias que espera desarrollen sus estudiantes.** Esta acción implica percibir y reconocer que cada estudiante es único, y por lo tanto, aprende de distintas formas, con distintos ritmos y estímulos. Es necesario, enton-

ces, que al enseñar el docente considere una variedad de estrategias que promuevan el logro de diferentes tipos de aprendizaje (como: comprensión, análisis, síntesis, elaboración, aplicación, evaluación).

- **Enseñar y motivar a sus estudiantes a trabajar individual y colaborativamente.** Lo anterior supone apoyar, como responsable del trabajo académico global que el estudiante debe desarrollar en su módulo o actividad formativa, a que el estudiante sea capaz de gestionar efectivamente su trabajo autónomo. Generar, de igual forma, ambientes en los cuales el estudiante tenga la oportunidad de aprender con otros, tanto de sus pares como de sí mismo.
- **Utilizar sistemáticamente tecnologías de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.** Esto se concreta en usar plenamente tecnologías de información y comunicación como recurso para apoyar el desarrollo de competencias en ambientes diferenciados.
- **Situar el saber disciplinario en el contexto profesional del estudiante.** Para el docente, este desafío implica contextualizar su saber disciplinar y profesional, de modo de conseguir que los estudiantes relacionen los fundamentos básicos con las aplicaciones de la disciplina como recursos que utilizará para un desempeño profesional competente.
- **Orientar las evaluaciones hacia el logro de competencias.** El requerimiento aquí se focaliza en diseñar sistemas evaluativos coherentes con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que permite al estudiante dar sentido a lo que aprende, tener una visión sobre sus progresos, compartirlos con otros y conocer los niveles de logro que va alcanzando durante su trayectoria de formación. Realizar las evaluaciones en momentos clave, por ejemplo, para conocer niveles de entrada a su módulo (diagnósticas), estado de avance del proceso (formativas) y de finalización (sumativas). Estimular la coevaluación y autoevaluación por parte de sus estudiantes.
- **Realizar la gestión académica correspondiente a la docencia que imparte.** En el contexto de la construcción de competencias, deben ser atendidos todos los elementos que influyen o aportan a su desarrollo, y por ello el docente debe administrar los procesos asociados a la gestión del currículo, contribuyendo a que dicha gestión se realice en un marco de aseguramiento de la calidad.
- **Comprometerse con la escuela donde imparte docencia.** Se requiere del docente participar activamente en los procesos e instancias formales de la escuela, que contribuyen a la mejora constante del currículo y de la formación de los estudiantes.
- **Contribuir a que sus estudiantes se comprometan con su aprendizaje.** Esto supone generar acciones que permitan que el estudiante se responsabilice de su proceso de aprendizaje, como protagonista y beneficiario final del mismo.
- **Actualizarse tanto en su disciplina como en el ámbito de la docencia.** Esto se concreta en realizar permanentemente actividades de actualización, renovación e innovación tanto en su disciplina como en sus prácticas pedagógicas. Participar en redes disciplinarias y pedagógicas para dialogar, compartir experiencias y aprender con otros.

- **Actuar éticamente en el desempeño de la docencia.** Esta dimensión supone demostrar consecuencia y coherencia entre su discurso, su actuación docente, la misión y valores institucionales con los cuales se ha comprometido. Evidenciar una actitud de respeto hacia todos los miembros de la comunidad universitaria.

Complementariamente a lo ya expuesto, es necesario afirmar que el adoptar e implementar un modelo curricular basado en competencias, implica, como factor fundamental, el desarrollo de áreas de formación relacionadas con la construcción de competencias fundamentales (genéricas), básicas y disciplinares con una fuerte vinculación con la práctica.

En el contexto del modelo educativo reseñado anteriormente, los planes de formación de cada carrera de la Universidad en general y del área de la salud en particular, presentan una línea curricular fuertemente centrada en las actividades prácticas que deben realizar los estudiantes, entendiendo que ello constituye un elemento fundamental del proceso formativo, y que, por lo tanto, se debe estimular su presencia a lo largo de toda la trayectoria de aprendizajes que se espera desarrollen los estudiantes. Más aún, se promueve este tipo de actividades impulsando la diversificación de escenarios como complemento vital a las actividades de aula tradicional y favoreciendo su inclusión en un alto porcentaje en la carga académica de los estudiantes.

De esta forma se puede observar cómo las distintas áreas de formación van articulándose en el itinerario formativo, permitiendo la movilización de competencias de diversos tipos por medio de actividades prácticas que aumentan su nivel de complejidad y participación en el currículo de acuerdo al perfil de egreso del estudiante.

Es importante señalar que la institución considera vital para el proceso de formación disciplinar de un profesional de la salud, el desarrollo e instalación de distintas competencias en contextos complejos y variables que le permitan aplicar conocimientos, habilidades y actitudes de forma específica. Asimismo, entiende que la formación sociosanitaria se basa principalmente en la ejecución de actividades prácticas, reconociendo que el área de la salud se constituye como un dominio de competencias por sí misma.

Es importante en este punto señalar que, a partir del proceso de análisis y reflexión llevado a cabo en este trabajo, adscribimos al hecho que *“si bien podemos definir las Actividades Prácticas (AP) desde distintas perspectivas, es fundamental entenderlas como una oportunidad para ser competente; toda AP, con independencia de su esencia y complejidad constituye un paso fundamental e intransferible en el desarrollo del profesional, donde además de la movilización e integración de saberes, los escenarios, contextos e interactivantes tributan coherentemente al continuo de aprendizaje”* (García, Ianiszewski, 2014).

LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN LAS CARRERAS DEL ÁREA DE LA SALUD DE LA INSTITUCIÓN

La estructura curricular de los diferentes planes de formación de las carreras del ámbito de la salud considera tres áreas de formación más una línea transversal de módulos integrados de competencias. A continuación se detalla cada una de ellas:

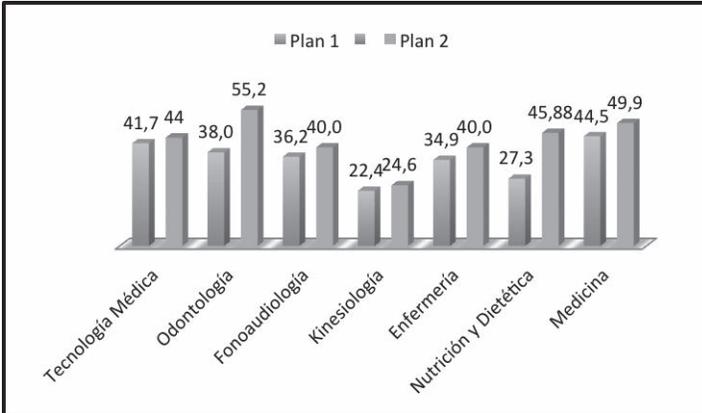
- Formación fundamental (FF): tiene como propósito que el estudiante desarrolle un conjunto de habilidades comunicacionales, interpersonales y de responsabilidad social mediante la ejecución sistemática de acciones orientadas a solucionar un problema o capturar una oportunidad con un determinado fin. Por consiguiente, se manifiesta en el aprendizaje la capacidad de integrar y liderar equipos de trabajo, encontrar soluciones innovadoras, formular proyectos y efectuar las presentaciones y propuestas de los mismos ante diversas audiencias.
- Formación básica (FB): Proporciona conocimiento fundamental o básico relativo a las ciencias en que se fundamenta la disciplina o profesión que sirven de soporte al desarrollo de competencias profesionales.
- Formación disciplinar (FD): Provee principalmente saberes propios de la profesión o disciplina particular. Se busca aquí que el estudiante asimile y desarrolle los conocimientos (habilidades), las capacidades y las actitudes vinculadas a las competencias profesionales de egreso declaradas en el plan de estudios
- Módulo de desempeño integrado de competencias (MDIC): No corresponde a una línea de formación propiamente tal, sino que se encuentra inmersa dentro del área disciplinar como una línea de trabajo práctico, pero se reconoce su importancia en el proceso formativo. Son aquellos módulos ubicados a lo largo del currículo, donde se utilizan metodologías que faciliten la integración de aprendizajes en contextos disciplinares. A su vez, adscriben las prácticas clínicas.

Las carreras del área de la salud han realizado al menos tres modificaciones a sus planes de formación desde el año 2006 hasta el año 2014. Esto ha permitido explicitar y optimizar perfiles de egreso claramente definidos, afianzar el compromiso institucional con el desarrollo de competencias genéricas y la inserción dentro del plan de formación de módulos integradores, permitiendo así la evaluación del desarrollo de las distintas competencias declaradas.

Sin duda, estas modificaciones han propendido a la incorporación de créditos y horas específicas a lo largo de todo el plan de formación para el desarrollo de actividades prácticas, entendiendo estas como eje central en el proceso formativo cognitivo, procedimental y actitudinal de las personas en sus respectivas disciplinas. Esta distribución no es menor, generando que un gran porcentaje del creditaje se encuentre orientado a la formación práctica (Gráfico 1).

GRÁFICO 1

PORCENTAJE DE CRÉDITOS TRANSFERIBLES – CHILE CON DEDICACIÓN PRÁCTICA DECLARADO EN EL PLAN DE FORMACIÓN



Las actividades de carácter práctico que se ejecutan durante el programa de formación de cada una de las carreras del área de la salud, relevan la conceptualización de la competencia como un ejercicio integrado de saberes. Ese relevar responde a una estructura de distinta complejidad, pero que siempre mantiene el eje hacia la Formación Disciplinar orientado principalmente por el perfil de egreso de cada carrera.

Los productos que se generan con estas distintas actividades van en coherencia con el nivel de complejidad que los módulos establecen para cada uno de los niveles de formación, de tal manera que existe una articulación de carácter transversal y longitudinal de las actividades, por lo tanto se requiere que los docentes (clínicos y académicos) cuenten con una sólida formación que les permita aplicar metodologías de docencia y evaluación acorde con el modelo institucional.

Por otra parte, la realización de módulos de carácter práctico e integrado en las diferentes áreas de formación requiere de una coordinación fuerte y eficiente que permita un buen desarrollo de la docencia para que se puedan realizar los procesos de integración requeridos y establecidos en el perfil de egreso.

Otro aspecto importante de señalar es que en un currículo basado en competencias es fundamental implementar actividades prácticas tempranas, las cuales deben ir aumentando paulatinamente hasta llegar al internado profesional establecido en los últimos años de cada carrera, momento en el cual el estudiante pone en práctica la totalidad de sus competencias, alcanzando el nivel de dominio definido en el perfil de egreso. Para esto se requiere contar con espacios físicos apropiados, elementos tecnológicos suficientes, el recurso humano necesario, entre otros, que permitan asegurar las trayectorias de enseñanza y aprendizaje declaradas. Al mismo tiempo, es fundamental contar con campos clínicos por área de disciplina que puedan entregar los tiempos de

prácticas clínicas necesarias para alcanzar los niveles avanzados de la competencia, así como su nivel de complejidad.

Si bien todas las carreras del área de la salud incluyen actividades prácticas en sus módulos a lo largo del plan de formación, existen ámbitos específicos donde la formación práctica es vital para el desarrollo e integración de las competencias definidas. Es por esto que los planes de formación, durante la fase de reflexión y armonización, han relevado la importancia de implementar elementos disciplinares y de desempeño integrado de forma temprana en los procesos formativos del estudiante. Ejemplo de esto es la transformación e incorporación de módulos de integración (integración clínica en algunos casos) de forma semestral y no intensiva (con una duración promedio de dos semanas) en momentos específicos de la arquitectura curricular.

De la misma forma es posible reconocer que muchas carreras han hecho el esfuerzo de incluir, tempranamente, actividades que permitan al estudiante interactuar de forma real y directa (con la debida supervisión) con población clínica a lo largo del ciclo vital. Situación que no está exenta de complejidad ya que con el tiempo las opciones de acceso a campos clínicos se han visto disminuidas, producto de la aplicación de la Norma N°18 del Ministerio de Salud que regula la relación entre las instituciones formadoras y las instituciones de salud, tanto hospitales como consultorios y centros de salud familiar, complejizando la realización de actividades prácticas curriculares así como de internado profesional.

Existen múltiples actividades prácticas que los estudiantes van a realizar durante el proceso de formación, tanto en el Intramuro como en el Extramuro. Estas se pueden catalogar en distintos grupos, donde los conocimientos, habilidades y actitudes específicas que conforman las competencias que el estudiante debe desarrollar se movilizan con variada autonomía y complejidad.

Así, entonces, por una parte, se reconocen todos aquellos elementos de carácter observacional que se caracterizan por ser actividades de baja complejidad y bajo impacto cuando se orientan hacia el perfil de desempeño. En segundo lugar, están presentes todos los procesos de interacción de los estudiantes entre sí y con otros sujetos como académicos y profesionales, donde se refuerzan las competencias de carácter genérico o fundamental, es decir, aspectos de comunicación, liderazgo, trabajo en equipo, entre otros. Finalmente, el tercer grupo tiene que ver con la implementación o el desempeño integrado de aquellas competencias específicas que en el ámbito sociosanitario se pueden agrupar en procesos de evaluación e intervención.

Las actividades prácticas más utilizadas en el área de Formación Fundamental y Básica corresponden a: seminarios, talleres de expresión escrita, oral y corporal, elaboración de proyectos vinculados a la disciplina, laboratorios, guías de trabajo, entre otras. En tanto, para el área de Formación Disciplinar como la línea de Desempeño Integrado, las actividades se enfocan principalmente a los elementos procedimentales de cada disciplina, por esa razón, es posible encontrar actividades como la observación clínica, elaboración y aplicación de entrevistas, ejecución de procedimientos de evaluación, intervención y comunicación en distintos escenarios que van desde situaciones simuladas, como ABP (aprendizaje basado en problema), hasta situaciones

normalizadas como OSCE (Objective Structured Clinical Examination) para finalmente terminar en las prácticas clínicas profesionales.

Es fundamental destacar que con independencia de los lineamientos establecidos, también se evidencia la existencia de heterogeneidad, dada principalmente por la articulación de las competencias al plan de formación y perfil de egreso. Estas actividades prácticas curriculares o profesionales pueden y deben construirse en función de elementos formativos fundamentales, básicos y disciplinares, permitiendo su evaluación, seguimiento y nivel de desarrollo a partir de una serie de elementos como el nivel de complejidad, las horas de dedicación, los productos asociados, el nivel de articulación con la malla curricular y de impacto con el perfil de egreso.

Por otro lado, existen elementos básicos y necesarios para que el proceso formativo se desarrolle de forma adecuada, ya sea en actividades prácticas curriculares (Intramuro) o la práctica profesional (Extramuro). Estos elementos requieren en primer lugar de la coordinación y el establecimiento de acuerdos institucionales con los diversos centros, haciendo viable la posibilidad de implementarlos y transformarlos en lugares óptimos para la práctica clínica académica-profesional.

Los acuerdos antes mencionados deben ser gestionados por una Unidad de Vinculación Externa Institucional que releve la importancia de la generación de alianzas estratégicas entre ambas instituciones. Si bien la Universidad posee convenios Marco con el Servicio de Salud del Maule y con algunas Municipalidades de la VII Región, su capacidad es insuficiente para dar cobertura a la población de estudiantes que año a año deben comenzar su etapa de formación profesional.

A pesar de los convenios antes mencionados y producto de la aplicación de la Norma N°18 del Ministerio de Salud que regula la relación entre las instituciones formadoras y las instituciones de salud, no se ha logrado priorizar del todo el acceso de estudiantes de instituciones del Estado a los servicios de salud pública. Los centros de práctica debiesen actuar con un fuerte sentido de reciprocidad, relevando y valorizando el aporte que realiza la institución en términos del apoyo que significa contar con estudiantes en su proceso de práctica profesional y al mismo tiempo como una oportunidad que permite la coconstrucción del conocimiento científico-clínico.

Es prioritario contar con un plan estratégico que aborde las necesidades curriculares en consonancia con las características particulares de los centros, permitiendo organizar las actividades prácticas en función de una complejidad progresiva y real de estos. Por otro lado, es necesario contar con un plan de desarrollo interno centrado en las necesidades de formación específica que los académicos requieren para la implementación curricular, entendiendo esta como la aplicación de estrategias de aprendizaje y didáctica. Deben existir oportunidades de formación, así como también asegurar la participación durante las decisiones de implementación de los programas de formación práctica.

Por último, se deben crear mecanismos de comunicación optimizados entre los académicos y los profesionales de las distintas instituciones que participan como centros de práctica, mejorando la entrega de información con respecto a los aprendizajes cognitivos, procedimentales, actitudinales y

al nivel de logro que deben alcanzar los estudiantes durante su práctica profesional. Por otro lado, es necesario contar con procesos de monitoreo continuo que permitan evaluar el desempeño del estudiante y del profesional a cargo y la calidad de los servicios que entregan los centros.

CONCLUSIONES

A modo de conclusiones, podríamos señalar, teniendo en cuenta la experiencia de la institución al respecto y particularmente en lo que al área de salud se refiere, las siguientes consideraciones:

Desde el diseño y levantamiento del perfil de egreso o titulación de la carrera, se debe considerar la expresión de desempeños que, luego, en el devenir curricular, motivarán la necesaria consideración de espacios de práctica en cada uno de los módulos, asignaturas o cursos que impliquen que el estudiante vaya paulatinamente poniendo en práctica los saberes asociados a los aprendizajes y competencias que se espera desarrolle.

De igual forma, al determinar la arquitectura curricular y particularmente la carga académica de los estudiantes, debe considerarse una carga horaria que posibilite la práctica efectiva y progresivamente autónoma que debe realizar el estudiante. Así, es necesario que se explicita esto en el plan de formación de modo que, con independencia del docente o docentes que se hagan cargo de un curso, módulo o asignatura determinados, se cautele la aplicación y transferencia en situaciones de diferente grado de complejidad que debe enfrentar en cada caso el estudiante.

De otro lado, y aun cuando se considere en los currículos del área de la salud que los primeros años están destinados a que los estudiantes afiancen su formación en ciencias básicas y fundantes, es imprescindible que se expliciten instancias de prácticas tempranas que permitan al estudiante transitar sistemáticamente desde menores a mayores grados de complejidad en su actuar en el área de salud.

Cobra especial relevancia para el área de la salud la conformación de equipos colegiados de académicos-profesionales que pueden aportar desde su experticia a generar situaciones integradoras que permitan al estudiante evidenciar sus avances de modo de poder retroalimentarlos de manera continua y no esperar el final del proceso para entender como aprobado o reprobado un determinado desempeño considerado vital en este ámbito disciplinar.

De igual forma, la evaluación vista más como calificación que como retroalimentación, es indispensable en este ámbito y particularmente en la formación práctica. Por ello el uso de instrumentación variada como rúbricas, listas de cotejo y observación, portafolios de evidencias, listas de apreciación, resultan relevantes. En su formulación y puesta en práctica, deben prepararse tanto académicos responsables en la institución como aquellos que acogen a los estudiantes en centros de práctica del ámbito de la salud.

Finalmente, es importante recalcar que cada actividad formativa incluida en el plan de formación se puede constituir en una instancia de práctica

reflexiva y en una lógica de optimización continua que favorece y enriquece integralmente la trayectoria del estudiante por el currículo propuesto.

BIBLIOGRAFÍA

- García, P., Ianiszewski, I., (2014) “Fundamentos para la Práctica Clínica Docente en Fonoaudiología”. Documento interno, Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Talca. Talca - Chile.
- Le Boterf, Guy (2000). “Ingeniería de Competencias”. París-Francia. 2000.
- Resolución Universitaria (RU) N° 082 enero – 2015: “Perfil Genérico del Estudiante de Pregrado de la Universidad de Talca”. Talca – Chile.
- Tardif, Jacques. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Les Éditions Logiques. Montreal, Canadá.
- Universidad de Talca (2006). Modelo de aseguramiento de la Calidad del Pregrado en el contexto de la transformación curricular de la Universidad de Talca. Talca, 2006.
- Universidad de Talca. Vicerrectoría de Pregrado (2014). Archivos de documentación interna 2006 - 2014 (No publicados).

(Footnotes)

- 1 Las 8.700 hrs. comprenden horas de Tiempo de Aprendizaje Presencial (TP) y horas de Tiempo de Aprendizaje Autónomo (TA), de acuerdo al Sistema de Créditos transferibles Chile (SCT), lo mismo ocurre para el caso de Kinesiología 3.
- 2 Las 8.700 hrs. comprenden horas de Tiempo de Aprendizaje Presencial (TP) y horas de Tiempo de Aprendizaje Autónomo (TA), de acuerdo al Sistema de Créditos transferibles Chile (SCT), lo mismo ocurre para el caso de Kinesiología 3.