

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

INNOVACIONES PEDAGÓGICAS EN EL AULA

Ana Elisa Arellano Obreque
Compiladora

Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades
Serie de Publicaciones / Colección Educación
Ediciones Universidad de La Frontera
Temuco - Chile

Innovaciones Pedagógicas en el Aula

Ana Elisa Arellano Obreque

Nº de Inscripción :218457

ISBN. 978956236228-3.

Impreso en Chile/Printed in Chile

Imprenta Universidad de La Frontera

Diseño de Portada y Diagramación:

Mariana Baeza Ceballos

Imagen Portada

<http://chile-hoy.blogspot.com/2011/01/startup-chile-gobierno-anuncia-llegada.html>

Ediciones Universidad de La Frontera

Francisco Salazar 01145

Temuco - Chile

Casilla 54-D

Fono (56) (45) 325000

Prohibida la reproducción total o parcial de este texto sin previa autorización de Ediciones Universidad de La Frontera, excepto para fines académicos y citando la fuente bibliográfica.

PRÓLOGO

En nuestro país, la innovación, como demanda y discurso, se ha establecido en los más variados ámbitos. En el caso de sus Universidades, la necesidad de innovar ha situado a las comunidades universitarias en el centro del debate, obligándolas a reexaminar tradiciones y a problematizar cotidianamente sobre la vigencia y pertinencia de prácticas, procedimientos y significados que, en el actual contexto, se han vuelto obsoletos.

La persistencia de antiguos dilemas, la irrupción de nuevos obstáculos, el surgimiento habitual de distintos escenarios que desafían permanentemente nuestra creatividad, o la obtención de resultados o logros parciales o de relativo impacto, no restringen ni restan preponderancia a los significativos y diarios esfuerzos que hoy emprenden, en distintas áreas de los quehaceres universitarios, cada vez más profesores (as) e investigadores (as) en nuestra Universidad. De este permanente esfuerzo son testimonio los trabajos que integran este libro denominado: *Innovaciones Pedagógicas en el Aula*, que agrupa ocho experiencias de académicos y académicas de distintos ámbitos disciplinares, los que manifiestan en sus argumentos y resultados que es factible avanzar en la búsqueda de nuevos quehaceres, fundamentos, vínculos o modelos para alcanzar una docencia de calidad que contribuya de manera más pertinente a la formación profesional y humana.

Por sus alcances e impacto y especialmente por el contexto y naturaleza de una organización educativa como la nuestra, innovar en las prácticas cotidianas de la gestión de la docencia, constituye un desafío que adquiere una dinámica permanente y constante, pues ante cada logro de la innovación surge de inmediato la necesidad de volver a empezar. Ahí radica la permanencia de este esfuerzo: nunca se termina de innovar.

En nuestra Universidad, en pregrado, en los últimos tiempos, se ha instalado un clima propicio para estas iniciativas. Existen lineamientos de política, procedimientos de orientación y apoyo, evaluación y verificación de resultados, oferta y estímulo para el perfeccionamiento focalizado tras logros específicos, reconocimiento de las buenas prácticas, entre otras condiciones. Nos interesa por lo tanto en nuestra Universidad alcanzar cada día mejores estándares docentes pues de esta manera respondemos con eficacia a las expectativas de todos aquellos que acuden a formarse con nosotros. La docencia en el mundo de hoy adquiere una importancia fundamental, al respecto indica James Duderstadt: "Quizás sería más importante preguntarnos si la universidad- tal como la conocimos en los últimos años del siglo XX- fue preparada para educar a los ciudadanos y para servir a la sociedad de un futuro que será - casi con certeza- radicalmente diferente a cualquier cosa que hayamos conocido e incluso, imaginado."

Este desafío es hoy una realidad y un escenario que debemos asumir y liderar, respondiendo así a la complejidad desafiante del presente y del futuro. Resulta gratificante percibir este compromiso en los ocho trabajos que se leerán

a continuación y que hablan de un ejercicio universitario riguroso, variado, dinámico, plural que se sustenta en fundamentos adecuados y que se verifica en resultados medibles.

Pero hay algo que todo proceso innovador en docencia no debe olvidar y esto es que lo que se genera, se propone y se ejecuta debe contribuir, en el proceso y en sus metas, al desarrollo de sus destinatarios esenciales, que son los estudiantes, quienes cada vez son más demandantes de buenas prácticas docentes, experiencias pertinentes y buenos resultados.

Felicito a todos y a cada uno de los autores y autoras por evidenciar estos trabajos y colocarlos a disposición de la reflexión y aplicación académica.

Prof. Dr. Juan Manuel Fierro B.
Vicerrector Académico

ÍNDICE

Presentación.....	9
1. Investigación en aula con encuestas de opinión pública: el proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO.....	11
Guillermo Williamson, Carolina Hidalgo	
2. Gestión de calidad en educación superior: una experiencia de formación de psicólogos educacionales.....	27
Marianela Denegri, Diego Sandoval, Ignacio Carrére, Adriana Castaño, Paola Escobar	
3. Estudio de la condición física del alumnado de la carrera de pedagogía en educación física entre los años 1995 y 2005.....	57
Hernán Mercado	
4. Experiencias de enseñanza en Trabajo Social: la participación como eje estratégico del proceso de aprendizaje centrado en el estudiantado.....	69
Ana Arellano, Lucy Ketterer, Abel Soto	
5. Poster Session como metodología de evaluación en pregrado en las ciencias empresariales.....	87
Valeska Jeldrez, M. Soledad Etchebarne, Heidy Ramos	
6. Identificación de alternativas de incorporación de las TICS en la didáctica de la formación inicial docente en la Universidad de La Frontera.....	101
Edgardo Parra, Víctor González	
7. Responsabilidad Social Universitaria: dimensión ética en la educación superior.....	109
Paula Boero, Mariana Castillo, Francisca Román, Mónica Rodríguez	
8. Rol del psicólogo educacional en la intervención educativa: desafíos para la formación de psicólogos.....	121
Arlett Krause, Angélica Alarcón, Carla Muñoz, Jazmín Panguí, Gabriel Rost, Felipe Riquelme	

PRESENTACIÓN

La Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera, en el marco de su quehacer y compromiso con el pregrado de la universidad y su permanente búsqueda de mejoramiento y excelencia en la formación de sus estudiantes, invitó a los/as docentes de las distintas facultades a compartir experiencias pedagógicas en el aula que ellos y ellas encontrasen interesantes, novedosas y que estuviesen de acuerdo con la Política de Formación de la Universidad de La Frontera: el estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias tanto genéricas como específicas.

Surge así el presente texto, dividido en ocho artículos que incorporan en total once experiencias de aula, cada una de ellas con su particular e interesante aporte a la formación de calidad, tanto de nuestros estudiantes como a la de aquellos a los que nuestros titulados formarán.

Agradecemos a los académicos y académicas que se interesaron por participar de este proyecto, permitiendo que este libro fuera una propuesta que se concretara con éxito.

Ana Elisa Arellano Obreque
Invierno 2012

INVESTIGACIÓN EN AULA CON ENCUESTAS DE OPINIÓN PÚBLICA: EL PROYECTO NUESTRA ESCUELA PREGUNTA SU OPINIÓN-NEPSO

Dr. Guillermo Williamson¹

Mg. Carolina Hidalgo²

1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión (NEPSO)³, es desarrollado en Chile por la Universidad de La Frontera, a través de su Departamento de Educación desde el año 2005. Su objetivo es promover la utilización de la metodología de encuesta de opinión pública, como una alternativa efectiva de innovación pedagógica en el trabajo docente de aula.

Este artículo sistematiza el desarrollo y los aprendizajes del Proyecto NEPSO en el Polo Chile, desde sus inicios (2005) hasta el año 2009. Recoge la historia del proyecto, su desarrollo, los temas tratados, las reflexiones realizadas y los aprendizajes logrados. Representa un modo de difundir la producción de conocimiento en y desde la acción, en la experimentación en campo, en el desarrollo: en la praxis social y educativa, participativa y transformadora, que coloca a los/las estudiantes como sujetos principales de su propio proceso de aprendizaje. Se fundamenta en una abundante información recogida por los procesos de sistematización que acompañan la experiencia, actas de reuniones mensuales de autoformación docente, y resultados iniciales de una encuesta aplicada a los estudiantes en el 2º Encuentro Nacional del Polo NEPSO realizado en Temuco (30.10.09).

2. ANTECEDENTES GENERALES

Los cambios estructurales en el sistema educativo actual, producto del movimiento permanente de las dinámicas sociales propias de la era globalizada, han obligado a los distintos actores del mundo de la educación a redefinir roles, tareas y compromisos, con el fin de mejorar el acceso a las oportunidades que ofrece la era global y la calidad de los procesos que se desarrollan. Parece trascendente la confluencia de instituciones públicas y privadas, que bajo un único propósito, se aboquen a la tarea de construir propuestas educativas innovadoras y transformadoras.

¹ Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas-SP, Brasil. Profesor Asociado del Departamento de Educación y Director del Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera. Director General del Polo Chile del Proyecto NEPSO.

² Psicóloga y Magíster en Psicología de la Universidad de La Frontera. Jefe de la División Orientación y Desarrollo de la Dirección de Desarrollo Estudiantil. Coordinadora Pedagógica del Polo Chile del Proyecto NEPSO.

³ En portugués el Proyecto se denomina Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião. En castellano se reemplazó la palabra Pesquisa (investiga) por Pregunta por razones de mantención de la sigla NEPSO.

En este contexto, en el año 2000, el Instituto Brasileño de Opinión Pública y Estadística (IBOPE)⁴, el Instituto Paulo Montenegro-IPM⁵, fundación educacional de IBOPE en Brasil y la Organización No Gubernamental (ONG) Ação Educativa de Sao Paulo⁶, se proponen -aprovechando su experiencia en el tema como empresa investigadora de opinión pública- la creación de una metodología educativa basada en la aplicación de encuestas de opinión, implementada en forma piloto en escuelas públicas de Rio de Janeiro y São Paulo.

A partir de la exitosa implementación de la propuesta inicial, se crean polos multiplicadores, para orientar nuevos proyectos en São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais y Rio Grande do Sul. En América Latina en México, Argentina, Chile y Colombia, y en Europa, Portugal. Se instala así una Red Iberoamericana⁷, conectada a través de la Web y de actividades de encuentro pedagógico periódicas. Se organiza el año 2005 el Polo Chile en la Universidad de La Frontera-UFRO, con el apoyo nacional de la empresa Timelbope⁸, con la cual se firmó un convenio el año 2008; el proyecto está inscrito académicamente en la Dirección de Innovación y Transferencia Tecnológica de la Universidad.

Concretamente, el programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) consiste en la diseminación del uso de la encuesta de opinión como instrumento pedagógico, en escuelas públicas de enseñanza regular básica y media y en cursos de Educación de Jóvenes y Adultos.

La idea de fondo es asociar la metodología de la encuesta -que corresponde a la tarea principal de IBOPE- a la formación en investigación social y al logro de aprendizajes, tanto para los docentes, los(as) alumnos y alumnas, como para las comunidades locales e indígenas. La cuestión clave es producir en el tiempo una reversión en la orientación transmisora del conocimiento, que aún es parte sustancial de la pedagogía, a un énfasis en la capacidad productiva del conocimiento que tienen los sujetos individuales y sociales que participan de los procesos educativos. En ese sentido se recuperan planteamientos de Paulo Freire, particularmente aquellos que valoran el diálogo y la comunicación, la producción cultural, el aprendizaje cooperativo y significativo, la orientación al bien común y a la superación de todas las esclavitudes humanas.

⁴ www.ibope.com.br

⁵ <http://www.ipm.org.br>

⁶ <http://www.acaoeducativa.org.br/portal>

⁷ La Red o comunidad académica y pedagógica NEPSO la integra **Argentina** (ONG Programa Seguir Creciendo hasta 2009; Universidad Nacional de Quilmes a partir del 2010), **Colombia** (Fundación Antonio Restrepo Barco), **México** (PROED - Proeducación e IBOPE AGB México), **Portugal** (Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa), **Brasil** (Instituto Paulo Montenegro del Instituto Brasileño de Opinión Pública y Estadística-IBOPE, ONG Ação Educativa, Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos / PROEF - Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Fundação da Universidade Federal do Paraná para o Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura - Funpar, Universidade Federal do Rio Grande Sul- Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE/UFRGS, Universidade de Caixias do Sul-UCS, Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro-PUC-RJ) y **Chile** (Universidad de La Frontera).

⁸ <http://www.peoplemeter.cl/timeibope/index.asp>

3. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

Con el objetivo de aportar a la innovación educativa en el sistema escolar y en la educación de adultos, el proyecto plantea la formación de un espíritu científico, hoy precariamente desarrollado en la educación, a la generación de valores y modos de trabajo cooperativo tanto de alumnos como de profesores y profesoras, a modificar comprensiones y prácticas docentes, a promover la integración de disciplinas, sectores y sub-sectores curriculares, a reconstruir una relación de convivencia y solidaridad entre docentes y alumnos(as) que enfrenta graves deterioros, a resignificar la escuela en el contexto de sus comunidades educativas, indígenas y locales. También a la producción de conocimientos y a la formación inicial docente.

Los proyectos deben ser diseñados con toda libertad por los docentes y sus alumnos considerando los siguientes principios pedagógicos: (1) **Constructivismo y aprendizajes significativos**: fundamentos constructivistas sociales del proceso pedagógico, siendo el alumno el productor de sus aprendizajes, fundados en su memoria histórica individual y colectiva; (2) **Contextualización y actualización curricular**: inserción de visiones sociales de mundo populares y cosmovisiones indígenas en el currículo, pedagogía y concepción de los diseños pedagógicos; (3) **Diversidad**: fundamentos en el aprendizaje significativo, la interculturalidad, la actualización y contextualización curricular y pedagógica; reconoce la diversidad individual, étnica, de género, socio-cultural defendiendo los derechos ciudadanos y luchando contra la discriminación y el prejuicio; (4) **Relaciones Sociales de Aprendizaje**: se consideran las relaciones de educadores-educandos y educandos-educadores bajo modalidades de apoyo pedagógico, cooperación en el aprendizaje y colaboración para la enseñanza y gestión; (5) **Pensamiento Científico**: formación de pensamiento científico y de la investigación social en un espíritu indagativo, de asombro y de búsqueda sistemática de respuestas a preguntas significativas; (6) **Integración curricular**: búsqueda de integración de sectores de aprendizaje en torno a un tema-eje articulador localizado en un sector o subsector; (7) **Reconstrucción de la relación educación-comunidad**: hacia un vínculo de colaboración, aporte al desarrollo local y recuperación y valoración de las culturas populares e indígenas; (8) **Mejoramiento de aprendizajes**: vínculo a los programas de estudio y a sus objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios; (9) **Transversalidad**: formación valórica, intercultural, ambiental y ciudadana, asociada a los objetivos y contenidos mínimos y obligatorios transversales y (10) **Persona (che)**: afirmación de la personalidad, desarrollo de la autoestima e identidad generacional, étnica y de género.

Además, desde la perspectiva del desarrollo docente, el proyecto promueve la revalorización de estrategias pedagógicas que consideren la diversidad socio-cultural y económica de los niños/as, jóvenes y adultos/as de la región y del país. En definitiva, a mejorar la calidad de la educación, particularmente de los más pobres y excluidos, a partir de experiencias desarrolladas en y desde diversos sectores sociales.

4. EL DISEÑO GLOBAL

El proyecto considera una serie de actividades que lo conforman como una estrategia integral constituida por las siguientes instancias y acciones:

- Coordinación del Polo Chile: equipo de la UFRO responsable del proyecto, que hace transitar informaciones y articula diversos actores participantes; coordina a los docentes participantes, se coordina con la empresa Timelbope y con las empresas, universidades y ONGs internacionales; evalúa y difunde el proceso general al ser el principal responsable de la producción de conocimientos desde el proyecto.
- Los docentes coordinadores de proyectos: que llevan a cabo los proyectos en los establecimientos y participan de las actividades del proyecto;
- Los proyectos de investigación con encuestas: en su desarrollo en los cursos de las comunidades educativas;
- Reunión mensual de auto-formación y perfeccionamiento: el equipo UFRO y los docentes participantes se reúnen una mañana de sábado al mes en la universidad, para autoformación a partir del intercambio de experiencias, colocar a disposición de todos materiales, ideas, soluciones de problemas; entregar y recibir informaciones y orientaciones;
- Acompañamiento y asesoría técnica en campo: el equipo de coordinación y los académicos hacen visitas a los proyectos en terreno, conversan con los docentes y estudiantes y con directivos, evaluando en las aulas el desarrollo del proyecto. Este proceso depende de los recursos disponibles ya que los establecimientos están dispersos en tres regiones;
- Encuentro nacional del Polo Chile: los estudiantes, en un encuentro al que asisten representantes de todos los proyectos participantes, presentan - como si fuera un congreso- los resultados de sus investigaciones, los que son sometidos a preguntas, consultas, debates y comentarios;
- Simposio Internacional: reunión de coordinadores de los diversos polos y núcleos para evaluar el desarrollo de la Red e intercambiar experiencias con los participantes de un país (se ha realizado un Simposio y fue el año 2008 en el Polo Chile-UFRO, cuando asistieron 25 académicos y representantes de empresas y ONGs de Argentina, Brasil, Colombia y México);
- Congreso IBOPE UNESCO -NEPSO: se realiza anualmente en Brasil, donde asisten los equipos coordinadores y algunos docentes de aula participantes del proyecto;

- Proceso de Sistematización: permite recoger, guardar y organizar información de los procesos tanto como insumos para las reuniones mensuales como para la producción académica de conocimiento pedagógico;
- Proceso de difusión: se difunden las actividades al interior de la Universidad, de los medios de comunicación, de la revista Giro de Ibope Brasil, la Página web de Timelbope y la del Instituto Paulo Montenegro, donde está instalada la página del proyecto. El año 2009 se realizó y difundió la primera publicación de sistematización del proyecto, abarcando el periodo 2005-2007⁹.

5. PROPUESTA METODOLÓGICA¹⁰

La metodología propuesta para el desarrollo de proyectos de encuestas de opinión propicia aprendizajes significativos, que atienden a las orientaciones curriculares para la educación. Constituyen experiencias de práctica escolar que concretan los principios de la contextualización de contenidos, integración de disciplinas, valoración de la iniciativa y autonomía de los jóvenes, ciudadanía y participación, afirmados en esas orientaciones, creando posibilidades de innovación del trabajo pedagógico.

La encuesta de opinión es un instrumento poderoso para los educadores que quieren trabajar en una perspectiva constructiva y enfrentar el desafío de edificar una escuela que produce conocimiento sobre sí misma, sobre su comunidad, sobre cómo interferir en los fenómenos educativos. Este tipo de encuesta, abarca la diversidad de puntos de vista y la búsqueda de explicaciones a través de una serie de procedimientos de investigación, realizados por medio de trabajo colectivo, proponiendo actividades pedagógicas centradas en los profesores y alumnos como sujetos del proceso educativo.

Para ello, el modelo propone las siguientes etapas de trabajo: (1) Definición del tema; (2) Identificación de la población y definición de la muestra; (3) Elaboración de un cuestionario; (4) Planificación y ejecución del trabajo de campo; (5) Tabulación y procesamiento de los datos; (6) Análisis, interpretación y presentación de los resultados; (7) Sistematización y divulgación de los resultados y (8) Evaluación.

Los temas elegidos por los estudiantes, como ejes integradores de las investigaciones y de los distintos sectores y subsectores involucrados, expresan ámbitos muy extensos de preocupación, tan diversos como variados los cursos: ciudadanía, sexualidad, innovaciones pedagógicas, discriminación, conocimiento del medio, religión, lenguaje, matemática, medio ambiente, drogas, trabajo etc. Algunos ejemplos en Chile: embarazo adolescente, paternidad responsable,

⁹ En Youtube se pueden ver videos del Polo Chile indicando en el buscador "NEPSO Chile".

¹⁰ Este Capítulo se fundamenta en el Manual do Professor (Montenegro, Fabio & Masargao, Vera, 2002).

información o comunicación en la sexualidad, organización del presupuesto familiar en barrios de la periferia, el suicidio en la ciudad, la visión de los no mapuche sobre el mapuche, la mirada de los adultos respecto de los jóvenes, evaluación de una innovación pedagógica, características socio-económicas de las comunidades mapuche (*lof mapu*).

Los temas pueden variar, pero los objetivos del uso pedagógico de la encuesta son siempre los mismos:

- Motivación, volviendo más interesante para el alumno el proceso de enseñanza.
- Protagonismo, convirtiendo al alumno en autor de su propio aprendizaje.
- Contextualización, utilizando el universo del alumno para la construcción del conocimiento.

En términos generales, el proceso de implementación y desarrollo se sustenta prácticamente en la actividad docente autónoma en sus establecimientos, asociado a una reunión mensual colectiva de intercambio de experiencias, perfeccionamiento, resolución de problemas y convivencia.

Se busca que el/los grupo(s) de participantes, docentes de establecimientos y académicos de la Universidad, conformen una Comunidad de Aprendizaje Autogestionada (CAA), que coordine las actividades, se preocupe del auto-perfeccionamiento, realice reflexión crítica sobre el proceso vivido, intercambie experiencias, sistematice lo realizado y produzca y difunda conocimiento con fines de contribución a la innovación educacional en el marco de la Reforma Educacional.

6. DESARROLLO EN EL POLO NEPSO CHILE

Específicamente en Chile, el Proyecto se ha desarrollado desde el año 2005, en el Departamento de Educación, de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera, a partir de la invitación cursada por el IPM y la ONG Aço Educativa. Cuenta con el apoyo de la empresa Timelbope, en el marco de la búsqueda de un vínculo reflexivo, crítico y constructivo entre la Responsabilidad Social de las Empresas-RSE y la Responsabilidad Social Universitaria-RSU¹¹.

¹¹ Interesa al Polo Chile experimentar en los niveles básicos y medios, regular escolar y de educación de jóvenes y adultos, asociados a la transversalidad de la educación, a la diversidad e interculturalidad, a los aprendizajes significativos, la integración curricular, la reconstrucción de la relación entre las comunidades educativas y las comunidades locales e indígenas, la contextualización curricular. Asociar esas ideas de la actividad académica bajo principios de responsabilidad social universitaria (RSU) -propia de una Universidad estatal- a la responsabilidad social empresarial (RSE), es un desafío innovador para la Facultad de la Educación, Ciencias Sociales y Humanidades y el Departamento de Educación de la Universidad.

6.1 Los participantes

Los profesores y profesoras que participan se integran voluntariamente al proyecto; pueden permanecer en él cuanto consideren, si cambian de establecimiento -lo que es común en el sector particular subvencionado- pueden continuar participando desde otra inserción laboral. El principio de integración se sustenta en la autogestión docente de los procesos. Hay profesores que han participado del proyecto, como coordinadores de proyectos de aula específicos y otros que son colaboradores de éstos.

Cuadro Nº 1 Profesores Coordinadores de Proyectos de aula 2005-2009

Nivel	Número	%
Básico	4	17,4
Medio	10	43,5
Adultos	5	21,7
Superior ¹²	4	17,4
TOTAL	23	100

En estos años han participado directamente 23 docentes de aula como coordinadores de proyectos; indirectamente, si consideramos que, de acuerdo a los testimonios docentes, a lo menos otros dos han participado en alguna etapa; 69 docentes han estado colaborando en los proyectos de aula y por tanto en el NEPSO.

6.2 El desarrollo de los proyectos

Como se aprecia en los siguientes cuadros (2, 3, 4 y 5), la implementación del programa ha sido creciente, tanto en número de establecimientos, estudiantes y proyectos.

Cuadro Nº 2: Número de Establecimientos Educativos integrados por año, NEPSO- Polo Chile

Nivel	2005	2006	2007	2008	2009
Básica				1	3
Media	1	1	5	4	6
Adulto	2	1	1	1	1
Superior			1	1	1
TOTAL	3	2	7	7	11

El cuadro muestra que la integración de establecimientos con proyectos ha ido creciendo y diversificándose en el tiempo: se inició en los años 2005 y 2006 con 3 establecimientos, uno de enseñanza media y dos de educación de adultos; al año siguiente (2007) se amplía a tesis de educación superior y el 2008 se abre

a la educación básica y a proyectos educativos en educación superior, disminuyendo la proporción de educación de adultos, aunque, al considerar los proyectos, en este caso, aumentan. En total han participado 30 establecimientos, aunque varios de ellos se repiten pues han permanecido en el proyecto más de un año; sólo considerando cada establecimiento como una unidad en todo el periodo 2005-2009, han participado en total 11 establecimientos distintos.

Cuadro Nº 3 Total establecimientos integrados a Proyecto NEPSO POLOCHILE

Nivel	2005-2009	%
Básica	3	27
Media	5	45
Adulto	2	18
Superior	1	9
TOTAL	11	100

Interesa al Polo Chile experimentar en los niveles básicos y medios, regular escolar y de educación de jóvenes y adultos, asociados a la transversalidad de la educación, a la diversidad e interculturalidad, a los aprendizajes significativos, la integración curricular, la reconstrucción de la relación entre las comunidades educativas y las comunidades locales e indígenas, la contextualización curricular.

El proyecto NEPSO busca avanzar en esta práctica y reflexión crítica asociada a otras acciones transformadoras de la educación, en el ámbito de la educación superior, interculturalidad, educación popular, educación-comunicación y desarrollo local, educación permanente de jóvenes y adultos.

Es importante mencionar que la experimentación de la innovación pedagógica, en proyectos participativos, cooperativos, renovadores de las prácticas docentes y de aprendizajes, constituye un modo válido de producir conocimiento que debe y puede difundirse en el mundo social y académico.

No podría dejar de señalarse la dimensión universitaria del proyecto y de su impacto en la formación inicial y permanente docente. En la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades y su Departamento de Educación, el proyecto es de experimentación, innovación y producción de conocimiento pedagógico, que se coloca a disposición de los estudiantes de pedagogía a través de los diversos cursos que dictan o han dictado los académicos que participan; a ello se agrega la participación en charlas o coloquios emergentes del proyecto; tesis de pre-grado han desarrollado su tesis acompañando un proyecto en su ejecución (Durán Mondaca, Natalia Elisabet; Torres Bravo, Issa Johann; 2008), también estudiantes de Magíster en Educación de la misma Universidad han desarrollado tesis respecto del proyecto (Barría Cortez, Pamela Josefina; 2008); ex-alumnos egresados de la Universidad son docentes en varias de las escuelas y Liceos participantes, estableciéndose así un vínculo estrecho entre estudiantes que han participado del proyecto en su graduación o post-graduación o que han trabajado con los académicos de la coordinación y que luego, en su desempeño

laboral, continúan vinculados a la Universidad a través de este proyecto. La sistematización de las experiencias de los años 2005-2007 (Williamson, Guillermo; 2008) se ha entregado como bibliografía para el estudio de teoría y práctica pedagógica constructivista e innovadora. El Programa PROENTA¹⁴ de la Universidad, desarrolló el año 2009 dos talleres referentes al NEPSO, el del segundo semestre está integrado a una investigación iberoamericana que impulsa la Red para ser realizada por estudiantes.

Cuadro Nº 4: Población de Estudiantes Participantes en Programa NEPSO

Nivel	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL	%
Básica				16	60	76	6,4
Media	30	34	166	117	453	800	67,7
Adulto	38	36	25	51	68	218	18,5
Superior			70		17	87	7,4
TOTAL	68	70	261	184	598	1.181	100

Existe un crecimiento en la participación de estudiantes; la mayor presencia corresponde a enseñanza media, integrándose recién el primer colegio básico el año 2008, la educación de adultos se ha mantenido continua, así como la educación superior (en realidad proyectos con estudiantes de educación básica, media y de adultos desde la universidad) de un modo más discontinuado. Esta evaluación no refleja demanda desde el sistema, sino que las invitaciones a los docentes se han ido dando desde la coordinación del equipo, donde varios de los docentes participantes son ex alumnos UFRO, y por tanto de nivel medio, y otros que se han informado por diversos medios y manifestado su interés, por ejemplo, docentes que participaron del Simposio Internacional del año 2008 se integraron el 2009, otros, por invitación de docentes ya integrados en cursos de perfeccionamiento docente.

Lo interesante es que metodológicamente, la encuesta de opinión se visualiza y practica como un medio pedagógico que sirve para cualquier nivel del sistema. Este año 2009 y luego del 2º Encuentro Nacional del Polo Chile (Temuco, 30 de Octubre), se visualizó que puede alcanzar hasta alumnos de 6º año básico.

Cuadro Nº 5 Proyectos NEPSO desarrollados en los establecimientos.

Nivel	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
Básica				1	3	4
Media	1	1	6	4	8	20
Adulto	3	2	1	2	3	11
Superior			2		2	4
TOTAL	4	3	9	7	16	39

¹⁴ Programa Educacional para niños, niñas y jóvenes con talento académico de la Universidad de La Frontera-PROENTA.

Hay establecimientos que realizan más de un proyecto, por ello es que en total, durante el periodo 2005-2009, se han desarrollado 39 proyectos diferentes, sobre variados temas de interés de los estudiantes y vinculados a sectores y subsectores.

6.3 Los temas de investigación como eje de la integración curricular

La realidad es una totalidad y la construcción del conocimiento, a través de los procesos de aprendizaje, debe levantarse desde esa condición del territorio y de la existencia personal y social. La distinción en sectores y subsectores en el currículo al interior de esa totalidad, es solamente un modo de organizar analíticamente los saberes que se ordenan a grandes campos de organización de las ciencias, las artes y las humanidades; el desafío no es sólo el de comprender la realidad en sus partes, sino sobre todo que el mismo currículo que analiza y distingue partes del mundo real, permita que el estudiante vuelva a reconstruirla como una totalidad re-producida y con un sentido más amplio y profundo que antes de haber entrado al proceso de análisis.

Hay tres dinámicas o vectores que permiten la integración de sectores y subsectores: a) la dinámica vertical: la conexión y continuidad o secuencia entre niveles, objetivos y contenidos de un mismo sector o subsector; b) la dinámica horizontal: la articulación de esos mismos elementos del currículo entre diversos sectores y subsectores, en un mismo nivel; c) la dinámica diagonal: la presencia de los objetivos transversales en el punto en que se encuentran los vectores vertical y horizontal. Las dinámicas horizontales y verticales están asociadas directamente a la organización formal de los contenidos culturales, por parte de los programas de estudio y las decisiones del maestro o maestra respecto de que enseñar; la dinámica diagonal, responde a los objetivos transversales oficiales de los programas pero, por su propio carácter, también a aquellos que conforman el marco axiológico de estudiantes y docentes, compartido o tensionado y en ese sentido, es al mismo tiempo una línea oblicua que corta en un punto a los otros dos ejes, como un trasfondo cultural básico, a veces no percibido explícitamente, del currículo formal. En ese cruce es donde los estudiantes escogen un tema integrador, que articule las diversas dinámicas en que la realidad es separada en el curriculum, la disciplinaria, la de niveles y secuencias de contenidos culturales y la ética o valórica de los sentidos. Los temas de investigación constituyen un hecho social real, de interés de los estudiantes, relevantes por el sentido prioritario asignado en la decisión respecto de él, entre varios, contextualizado, pues emerge desde la noción de hecho social que tienen los estudiantes y que recogen de eventos instalados física o virtualmente en sus territorios de existencia y desarrollo.

Este enfoque metodológico de integración en torno a temas emergentes de la dinámica pedagógica y social, que afirmamos como sustento curricular en el proyecto, se manifiesta en una serie de contenidos que se trabajan en los diversos niveles, sectores y subsectores; pero sobre todo, son contenidos culturales

formativos en sí, al ser desafiantes de aprendizajes disciplinarios y valóricos contruidos por los propios estudiantes. El currículo con esto no se separa de la didáctica, conforman efectivamente una unidad: el conocimiento y el aprendizaje cultural social se construye autogestionadamente a través de metodologías constructivistas.

A modo de ejemplo podemos encontrar temas centrados en aspectos económicos: estructura de ingresos de la población de la periferia de Nueva Imperial; sociales: alcoholismo y drogadicción, ¿matrimonio o convivencia?, paternidad responsable, embarazo adolescente; interculturales: el papel de las iglesias evangélicas en las comunidades mapuche; ambientales: contaminación del Rio Imperial o microbasurales de la población Millaray, las mascotas en la ciudad; convivencia escolar: violencia escolar, bullying; ciudadanía: ¿cómo somos los chilenos?, ciudadanía en el Chile de hoy, la opinión de los usuarios respecto de los servicios de salud, cómo perciben los adultos a los jóvenes; culturales: protección del patrimonio de la ciudad de Temuco. En fin, temas de interés real de los estudiantes.

Estos temas son tratados articuladamente a los contenidos disciplinarios de los sectores o subsectores en que se desarrollan los proyectos. No son actividades extra-escolares o extra-aula, sino constituyen el movilizador principal del curriculum del sector o subsector en que se implementa, del aprendizaje integrado de las dimensiones cognitivas, de contenidos disciplinarios, desarrollo social de la personalidad y axiológicos que busca el maestro o maestra en los estudiantes.

6.4 La cooperación docente como condición y resultado de la integración curricular

La integración curricular, provocada por la necesidad de definir un tema de investigación, obliga también a que, voluntariamente, los docentes no sólo cooperen resolviendo problemas metodológicos entre sí en las reuniones mensuales de acompañamiento y perfeccionamiento, sino que al interior de las comunidades educativas cooperen entre sí. Las evaluaciones nos muestran cómo los docentes de los diversos sectores colaboran con los proyectos de investigación de los estudiantes: el de educación física en definir la muestra en los barrios, el de matemática en el análisis de la información, de lenguaje en la redacción de las preguntas, el de tecnología en el uso de la planilla excel para el procesamiento de los datos y el diseño de gráficos, el de ciencias de la naturaleza en los ambientales o ciencias de la sociedad en los de ciudadanía. Esto es muy interesante, pues no es el currículo el que define esta cooperación, tampoco la sola buena disposición de los profesores, sino son las exigencias de ayuda pedagógica que los estudiantes hacen a sus maestros para poder llevar a cabo de la mejor manera sus proyectos de investigación. Esto hace que los profesores y profesoras deban coordinarse en temáticas y conversar -con unos más y otros menos- respecto de los proyectos y de los estudiantes.

6.5 La reconstrucción de la relación escuela-comunidad

La unidad que se busca es lo más amplia posible. En el currículum no es sólo entre las dimensiones de los estudiantes como personas que aprenden, entre niveles, sectores y transversales, sino también entre los contenidos culturales de los programas con la cultura de la comunidad local o indígena; pero además, busca contribuir a reconstruir la relación de unidad de las comunidades en los territorios, en la medida en que los proyectos en general tratan de temas sociales que son de interés no sólo de los estudiantes en cuanto aprendices en el sistema escolar, sino en cuanto ciudadanos de una comunidad que constituye el territorio de aprendizaje intercultural donde está instalada la comunidad educativa. Pero además hay un momento en que los estudiantes difunden sus resultados a la comunidad o instituciones locales, es así como se hacen presentaciones a Centros de Padres y Apoderados, estudiantes de los cursos, Juntas de Vecinos, Centros de Salud, Concejos Municipales, etc. haciéndose así responsables los estudiantes de devolver a la comunidad la información levantada desde ella.

6.6 Modalidades de implementación

Hay varias formas de instalar el proyecto en el currículo y en los establecimientos. El Centro de Educación de Adultos-CEIA Lefxaru de Nueva Imperial, desarrolla el NEPSO desde el año 2005 como una estrategia pedagógica en todos sus cursos, tanto del nivel básico como medio; ello ha permitido posicionar al CEIA en la ciudad, considerando la visibilidad pública que obtiene al salir los estudiantes a realizar el trabajo de entrevistas en terreno y a la devolución que hace de los resultados de los estudios a la comunidad local. Si bien, el tema lo escoge cada curso y son diferentes entre sí, el proyecto otorga un sentido de unidad a la propuesta pedagógica de su Proyecto Educativo Institucional-PEI, aportando a su identidad curricular y pedagógica. En esta línea, el Liceo Maquehue utilizó la metodología para consultar a los comuneros de las comunidades de este territorio en el proceso de reformulación de su PEI.

En los Colegios Santa Familia y Santa Isabel de Hungría de Santiago, se incorporó -en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, SEP-, una disciplina electiva de Metodología de Investigación que utiliza el NEPSO como modo de aprender práctica y realmente el contenido de investigación. En la escuela Millaray de Temuco, el proyecto se integró al Programa Quiero Mi Barrio (Ministerio de Vivienda y Municipalidad de Temuco), al ser desarrollado por un grupo ecológico de niños y niñas de la escuela que tratan de los temas ambientales y contribuyen al desarrollo del Programa. En el Liceo de Ciencias y Humanidades de Pitrufquén, se trabaja en cursos electivos de realidad nacional; sin embargo, el año 2009 se constituyó un grupo de estudiantes del año 2008 que solicitó mantenerse en el proyecto como grupo autónomo, para fortalecer su formación en investigación. Los otros establecimientos han desarrollado sus experiencias en el marco del desarrollo natural de los diversos sectores y

subsectores de aprendizaje, particularmente en las áreas de lenguaje, ciencias sociales y ciencias de la naturaleza, hay también proyectos instalados en filosofía, consejo de curso, orientación.

6.7 Los vínculos internacionales

Una de las características centrales de este proyecto es su carácter internacional, iberoamericano, lo que enriquece las posibilidades de aprendizaje para académicos, docentes y estudiantes, pero también para producir conocimiento cultural, intercultural y pedagógico.

Anualmente se realiza un Congreso en Brasil, denominado Congreso IBOPE UNESCO (el año 2009 se está en la VIII versión), en la cual se congregan delegaciones de los polos de la red iberoamericana; .es un espacio donde se reúnen sus coordinadores, evalúan los avances y aprendizajes del año y conversan sobre tareas y objetivos para el año siguiente; se intercambian experiencias a partir de las presentaciones de proyectos por parte de los docentes y estudiantes presentes. En el caso del Polo Chile, desde el año 2005 se ha participado activamente del Congreso, con lo cual, esta innovación pedagógica experimentada por la Universidad, no sólo se sustenta en una red iberoamericana de aprendizaje sino que, además, contribuye a la formación de excelencia de académicos y de docentes de aula: casi un 70% de los 23 asistentes han sido docentes de aula, lo que significa que la mayoría ha sido invitado a presentar experiencias o conocer otros proyectos, así como a viajar fuera de Chile y conocer otros educadores, lenguas, culturas. Sin duda alguna que estos vínculos internacionales, instalados en el congreso, en las visitas hacia y desde fuera del país, fueron de gran importancia y quedaron de manifiesto a través de la página web de ipm.

Cuadro Nº 6 Participantes de Congresos NEPSO en Brasil

Nivel	2005 Sao Paulo SP	2006 Louveira SP	2007 Atibaia SP	2008 Caixias do Sul RS	2009 Parelheiros SP	TOTAL
Básica			1	1		2
Media	2	2	2		1	7
Adulto	1	2	1	1	1	6
Superior- académicos	2		1	3	2	8
TOTAL	5	4 ¹⁵	5	5	4 ¹⁶	23

¹⁵ Este año se había invitado a una docente de aula que, por motivos personales, a última hora no pudo viajar.

¹⁶ Este año por el alto valor de los pasajes no fue posible que viajaran cinco participantes, que es el ideal.

El año 2008 se realizó el Ier. Simposium Internacional del Proyecto NEPSO del que, como señalamos, asistieron 100 personas entre académicos, docentes y estudiantes universitarios y de escuelas, Liceos y CEIAs. De ellos, 25 eran representantes de universidades, empresas y ONGs extranjeras. Esto fortaleció tanto la Red como los vínculos de la Universidad y el Proyecto con entidades internacionales, entre las cuales Magísteres y Doctorados en Educación de Brasil.

Desde el 2009 se está realizando una investigación iberoamericana en torno al tema Juventud y Sociedad, del cual participan varios establecimientos privados, municipales y particulares subvencionados, así como del Programa PROENTA de la UFRO del Polo Chile. En cada Polo, jóvenes estudiantes investigan esa área de interés desde el enfoque que cada grupo investigador quiera darle. Los resultados serán recogidos por un equipo académico del Proyecto en Brasil, sistematizado y difundido como una gran investigación globalizada realizada por jóvenes estudiantes de diversos países.

Además de estos vínculos, en los congresos debe destacarse el apoyo a una visita de académicos al Polo Colombia, Polo Argentina y Polo Brasil, en momentos diferentes al congreso. Ha habido también contactos a través de e-mail entre escuelas del polo Chile con los del Polo Brasil.

7. CONCLUSIÓN

Esta es una experiencia en desarrollo, aún no hay una evaluación formal. Una revisión, desde la sistematización y las opiniones de los docentes, así como la evaluación del 2º encuentro, nos muestra que es necesario mejorar el perfeccionamiento formal en investigación para mejorar la calidad de los proyectos; fortalecer una línea de cooperación técnica permanente y que resuelva problemas emergentes de los proyectos; profundizar la sistematización desde un modo más participativo y desde los proyectos; contar con recursos para entregar a los establecimientos antes del inicio de los proyectos, para cubrir los costos básicos¹⁷; tener una preocupación mayor por asegurar el aprendizaje de los estudiantes, fortaleciendo una mayor rigurosidad en el proceso metodológico; construir indicadores de logros, tanto de los proyectos de aula como del proyecto en su conjunto; profundizarse y hacerse operativa una mayor internacionalización del proyecto; instalar una evaluación emergente y permanente de los resultados, tanto de procesos como de resultados de aprendizajes de los estudiantes; generar un espacio formal de docencia en la formación de pre y postgrado de profesores de la Universidad; y, finalmente, hay que profundizar el proceso de producción y difusión de conocimientos de los aprendizajes del proyecto, de modo que puedan ponerse a disposición de otros educadores y del mundo académico. Son los desafíos que se enfrentarán a partir del año 2010, cuando deberá expandirse y profesionalizarse más el proyecto superando las etapas piloto (2005 y 2006) y experimental (2007 y 2009).

¹⁷ Que en general son resmas de papel, tinta para computador, distintivos y tablas para salir a encuestar y algunos gastos de pasajes o lunches para salidas a terreno; el costo es muy bajo.

Como Post-Scriptum, regresando del VIII Congreso IBOPE UNESCO, realizado al sur de Sao Paulo, en Parelheiros, los coordinadores de los Polos y la Coordinación general compuesta por IPM y por Ação Educativa,¹⁸ acordaron para el año 2010, cuando se celebran 10 años del Proyecto, una serie de actividades orientadas por el principio de que se está pasando a una nueva etapa, marcada por una mayor sistematicidad del trabajo de proyectos, la necesidad de sistematizar y difundir experiencias, la urgencia de producir conocimiento para sustentar la nueva etapa y el requerimiento de revisar el manual del proyecto, la conveniencia de fortalecer la red académica y de ampliar las fuentes de recursos para extender la cobertura. El año 2009 se desarrolló una investigación multi-país -la de Chile se realizó en el marco del Programa PROENTA de la UFRO- en torno al tema juventud y educación y que realizaron jóvenes de varios países; el equipo de coordinadores de los diversos Polos para esta investigación acordó que se realizará con mayor organización el año 2010.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barría, P. (2008). *NEPSO: Una evaluación de la experiencia pedagógica*. Tesis presentada para obtener el Grado de Magíster en Educación, Mención Evaluación Educacional. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Durán, N; Torres, I. (2008) *Innovación Educativa. Proyecto NEPSO, Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión. Evaluación de la Experiencia CEIA Lefxarv, Nueva Imperial, Región de La Araucanía*. Tesis para optar al Grado de Licenciatura en Educación. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Instituto Paulo Montenegro. (2007). *Almanaque NEPSO*. São Paulo: Instituto Paulo Freire: Ação Educativa.
- Montenegro, F. y Masagao, V. (Eds.). (2002). *Nossa escola pesquisa sua opiniao: manual do professor*. São Paulo: Global.
- Seguir Creciendo. (2005). *Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión*. Buenos Aires: Seguir Creciendo.
- Williamson, G. (2008). (Ed.). *Proyecto NEPSO. Aprendizajes de una experiencia de investigación en aula 2005-2007*. Universidad de La Frontera: Temuco, Chile.

¹⁸ Representada por su Directora Ana Lima y por la Asesora Pedagógica Marilse de Araújo respectivamente.

GESTIÓN DE CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS EDUCACIONALES

Dra. Marianela Denegri,¹⁹
Ps. Diego Sandoval,
Ps. Ignacio Carrère,
Ps. Adriana Castaño,
Ps. Paola Escobar.

1. INTRODUCCIÓN

En nuestras sociedades actuales se observa la creciente primacía de la inteligencia y del saber como principales factores de progreso social y económico. En estas circunstancias, la educación y la formación refuerzan su condición de elementos de carácter estratégico y la mejora de la calidad educativa se convierte en un objetivo fundamental de la agenda de desarrollo de todos los países. Pero, no es sólo el conocimiento específico, directamente vinculado al mundo del empleo, el que resulta realmente afectado, sino también lo son el dominio de los conocimientos básicos, las formas de pensamiento avanzado y las competencias cognitivas de carácter general que constituyen ingredientes indiscutibles de un capital humano de calidad y la mejor garantía de adaptación a exigencias de cualificación y a entornos profesionales cada vez más dinámicos (Barnett, 2001).

Esta revalorización del conocimiento y del saber como instrumentos de progreso personal, económico y social, implica un aumento constante de las expectativas de la sociedad y las familias con respecto al funcionamiento de las instituciones educativas. Estamos en presencia de un momento histórico, en el que producto de las crisis de valores y la fragilidad del tejido social, se descarga en los sistemas educativos y en sus instituciones una buena parte de la responsabilidad de la socialización de los individuos, responsabilidad que, en otros tiempos, era asumida en mucha mayor medida por otros agentes sociales. Así, la educación y la formación adquieren como otra función esencial el logro de la integración social y el desarrollo personal de los individuos, mediante la asunción de valores comunes, la transmisión de un patrimonio cultural y el aprendizaje de la autonomía (Tedesco, 2000).

Por otro lado, la modernidad ha llevado consigo un mayor protagonismo del individuo y una consolidación progresiva del ejercicio de su ciudadanía, cuya máxima expresión está en el ciudadano consumidor (Denegri y Martínez, 2004). Consiguientemente, el nivel de exigencia de los usuarios, ante los bienes y servicios que les prestan tanto las entidades privadas como las instituciones públicas, ha aumentado de forma notable y se ha visto acentuado por un contexto

¹⁹ Profesor Titular, Universidad de La Frontera. Departamento de Psicología. E-mail mdenegri@ufro.cl

socio histórico y económico donde se estimulan las libertades individuales y, en particular, la libertad de elegir. Frente a este escenario, la educación no es una excepción, así los organismos educativos se ven confrontados a una nueva situación, con ciudadanos y usuarios más preparados y menos condescendientes con las deficiencias en el funcionamiento de instituciones, sobre cuya calidad cifran elevadas expectativas.

Como una respuesta a estos desafíos, actualmente los sistemas educacionales latinoamericanos se encuentran, en su gran mayoría, impulsando reformas que permitan satisfacer las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares, derivados de los acelerados cambios que vive nuestra sociedad. Por ello, es necesario ofrecer a los beneficiarios directos del sistema, alumnos y alumnas, conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para la vida, que faciliten su formación como personas integrales, ciudadanos y trabajadores que aporten de manera efectiva a los procesos de desarrollo de nuestras regiones.

En este contexto, el Informe de la Comisión de Educación para el Siglo XXI, también llamado "informe Delors" (De Lisle, 1998), considera a la educación como la herramienta fundamental que deberán desarrollar los Estados si quieren contar con capital humano calificado para enfrentar los desafíos que la globalización y el cambio planetario imponen a nuestros países. Así, la educación se concibe como el instrumento potenciador de los cambios económicos, sociales y culturales que deberán implementarse si queremos enfrentar adecuadamente los embates de la interdependencia que caracterizarán al presente siglo.

El mismo informe menciona que la educación deberá señalar la senda que lleve a construir el conocimiento, las actitudes y las destrezas que los actores sociales requerirán para vivir juntos en armonía y para aprender a ser. Desde esta perspectiva, una educación de calidad deberá estar sustentada por los cuatro pilares del aprendizaje: a) aprender a aprender; (b) aprender a hacer; (c) aprender a vivir juntos y (d) aprender a ser. Estos cuatro pilares fundacionales de la educación, implican un enfoque radicalmente distinto de los procesos de aprendizaje y por ende, impactan fuertemente en las formas de enseñanza, planteando nuevos desafíos tanto para la formación inicial como para la formación continúa.

2. LOS FUNDAMENTOS DEL MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD

El sistema educativo constituye un subsistema que ocupa una posición central en el seno de los países; esa centralidad, hace que deba compartir, necesariamente con la sociedad que lo sustenta, el peso de su elevada y progresiva *complejidad*. Así, la reflexión sobre el sistema educativo, sobre sus reformas y, en general, sobre las políticas que le son características, no puede orientarse por el positivismo clásico, sino que requiere incorporar la dimensión de la complejidad como una nueva lógica que, a lo largo de las dos últimas décadas, se ha abierto camino en el panorama de la ciencia contemporánea y que se alberga en el llamado *paradigma de la complejidad* (Morin, 1990, 1991).

El *paradigma de la complejidad*, en tanto marco epistemológico, no rechaza de plano los preceptos del *Discurso Cartesiano*, sino que viene a destacar sus límites de validez y nos proporciona nuevas herramientas de análisis de la sociedad y específicamente, del modo de funcionamiento de las organizaciones educativas.

Elo implica incorporar una serie de conceptos nuevos frente a los tradicionales preceptos de la lógica positivista. Así, ante el *precepto de la evidencia*, la complejidad asume la incertidumbre como un rasgo consustancial a los sistemas complejos, considerando su riqueza y multidimensionalidad como atributos con los que nuestro conocimiento está obligado a dialogar. Frente al *precepto reduccionista*, la complejidad acepta que el todo es más (o menos) que la suma de las partes aisladamente consideradas e incorpora la noción de *emergencia* para explicar un orden de realidad que surge de la interacción entre los elementos. Frente a la causalidad lineal, el pensamiento complejo acepta la *causalidad circular como una* fuente de complejidad que se opone al clásico determinismo racional. Finalmente, en relación al *precepto de exhaustividad*, el paradigma de la complejidad asume que el conocimiento es esencialmente incompleto y que nuestras propias representaciones constituyen filtros mediatizadores que marcan esta aproximación limitada y parcial a lo real. Estas mismas ideas paradigmáticas son las que encontraremos en las nuevas formas de conceptualizar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de construcción de conocimientos y de significados que también atañen a las organizaciones educativas como sistemas capaces de auto construirse y de aprender (Denegri, 2000).

Un análisis racional de los centros educativos revela, en efecto, esa heterogeneidad estructural con la existencia de tres niveles de realidad bien diferenciados: el nivel de los alumnos, el nivel de los profesores y el nivel de los equipos directivos. Todos ellos comparten una realidad común pero no ven las mismas cosas o, al menos, no las ven de la misma manera, por lo que la interacción entre esos niveles -la llamada *reciprocidad funcional*- puede dar lugar a efectos imprevisibles, tanto negativos como positivos, sobre la propia institución. A ello hay que añadir el carácter abierto de las organizaciones educativas como instituciones que se hallan en permanente interacción con otras entidades de carácter social, tales como la familia, los medios de comunicación y otros entornos sociales próximos o incluso remotos, para terminar aceptando la caracterización de los centros educativos como sistemas complejos.

De esta forma, la búsqueda de la calidad en los centros educativos, no debería ignorar el paradigma de la complejidad como una aproximación epistemológica necesaria para la comprensión de su quehacer. La propia noción de calidad educativa constituye un ejemplo de concepto polifacético y polimórfico que, adoptando una perspectiva analítica, se manifiesta en una pluralidad de componentes o de factores de calidad; sin embargo, ninguno de ellos resulta suficiente para aprehender convenientemente el concepto, puesto que la interacción entre los elementos de un sistema puede dar lugar a realidades o propiedades que no estaban contenidas en las partes aisladamente consideradas. Estas cualidades emergentes, empíricamente observables, aunque inespe-

radas o imprevistas desde una lógica reduccionista, pueden actuar, a su vez, sobre las partes, potenciando su papel o estimulando su desarrollo individual.

La evidencia empírica acumulada a lo largo de más de dos décadas en torno al movimiento de las llamadas *escuelas eficaces*, parece en este punto dar cobertura a nuestra conceptualización, centrándola en el hecho de que no existen "características de calidad" sino que es el conjunto de interacciones que se dan en un cierto contexto, con determinados actores y bajo ciertas circunstancias las que determinan que el resultado final sea *una escuela eficaz*. No es posible abordar la eficacia desde la perspectiva de la disección positivista, reduciéndola a componentes aislados, sino que hay que aproximarse a ella como un *comportamiento sistémico* de las organizaciones (Rivas, 1996). Esta concepción global o integral de la noción de calidad educativa nos remite, necesariamente, a la correspondiente aproximación global o integral en la forma de gestionarla. La gestión de la calidad en organizaciones educativas ha de ser, pues, global, incidiendo sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos y sobre los resultados; promoviendo sus acciones recíprocas y orientando el sistema, en su conjunto, hacia ese estado cualitativo que caracteriza las instituciones educativas excelentes.

Dentro de esta concepción de gestión de calidad, no se puede ni debe obviarse la importancia de los valores y la cultura de las instituciones educativas, puesto que tanto en el plano individual como en el colectivo, constituye un asunto central en una aproximación global a la calidad educativa, en particular, y de las organizaciones humanas, en general. Una observación sistemática de las organizaciones de calidad, tanto escolares como no escolares, revela la existencia de un entramado coherente de valores individuales y compartidos que marca el *ethos* organizativo, orienta las decisiones, da fuerza a los compromisos y otorga sentido a las actuaciones de todo el personal. Estas relaciones, se fundamentan en los principios de respeto a la dignidad del individuo, de lealtad, es decir, de corrección ética y de confianza recíprocas y afectan, en general, a toda la esfera de relación de la institución educativa (OREAL/UNESCO, 1999).

Si bien en ellas, como en todo espacio social, aparecen los antagonismos entre personas o entre grupos, evidencian al mismo tiempo, como otra manifestación de la complejidad, la integración de todos en una comunidad. Así, aunque el conflicto constituye, con frecuencia, un capítulo importante de la vida de estos centros educativos por la confrontación de intereses entre personas, entre departamentos o entre sectores de la comunidad educativa, o por las diferencias existentes en las perspectivas propias de los diferentes niveles jerárquicos o de realidad organizacional, este es enfrentado y resuelto en forma oportuna, constituyéndose en una nueva oportunidad de crecimiento organizacional.

Otro rasgo propio de las instituciones educativas de calidad es la estimulación constante de la faceta de compromiso, lo que consiguen depositando confianza en las personas, y creando un clima de reconocimiento, de motivación y de refuerzo, tanto de la dirección hacia los profesores como de éstos hacia los alumnos, mediante la transferencia de expectativas positivas, la valoración de sus logros, la

aceptación de sus ideas y la exaltación de los buenos resultados dentro de un ambiente que combina libertad y responsabilidad, que estimula la reflexión, la expresión y la comunicación, pero que es riguroso y exigente en cuanto a la acción, a sus resultados y a sus consecuencias. Orientada de este modo, la institución se convierte en una unidad de articulación de la sociedad, permitiendo a sus protagonistas ejercer, cada uno a su nivel, una forma de participación efectiva y logrando una conciliación equilibrada entre la dimensión integradora y comunitaria y el desarrollo y ejercicio de la autonomía personal.

La mejora de las relaciones externas de una organización educativa, constituye también una exigencia ética. Su credibilidad y legitimidad social, no es algo que esté asegurado para siempre, sino que requiere de una renovación permanente, de un aseguramiento constante que permita garantizar un "balance social" positivo, esto es, un elevado grado de satisfacción del entorno social en el que desarrolla su actividad (Cortina,1997; García Marza,1997).

Dejaríamos incompleto el análisis si no incorporamos la necesaria dimensión del "*hacer y saber hacer*", que debe caracterizar a las organizaciones educativas de calidad, es decir, la importancia concedida a los resultados educativos y al nivel en que la institución alcanza los fines, las metas y los objetivos que la sociedad espera de ella.

La idea de eficacia nos remite tanto a la formulación de objetivos, como a la evaluación de su grado de consecución, así, se es eficaz cuando se establecen, sin ambigüedad, un conjunto de objetivos y cuando éstos se cumplen. La noción de buenos resultados educativos incluye, indudablemente, la dimensión académica, pero no se agota en ella, sino que se extiende a la formación de los estudiantes para el mundo del trabajo y el ejercicio de la ciudadanía y al refuerzo de valores éticos, morales y sociales, orientados a la convivencia y al aporte a los procesos de desarrollo de las comunidades locales y regionales.

Desde un punto de vista metodológico, las organizaciones educativas de calidad asumen el desafío que es característico de las organizaciones inteligentes, capaces de corregir sus errores, de aprender de la experiencia, de tomar en consideración los requerimientos de un entorno cambiante y de desarrollar y consolidar esquemas de comprensión y de acción en su orientación permanente hacia el logro de los fines, las metas y los objetivos que les son propios. Se comportan, en definitiva, utilizando el concepto piagetano, como *sistemas adaptativos*. La inteligencia de los organismos vivos es considerada, en la actualidad, como una propiedad emergente. Ninguno de los componentes del sistema neuronal, en donde reside la inteligencia, posee dicha propiedad. Sin embargo, la actuación en red de los componentes de ese sistema altamente complejo genera un conjunto de propiedades, un comportamiento, en fin, que sobrepasa las posibilidades de cada componente del sistema individualmente considerado (Denegri, 1996).

Por el contrario, con bastante frecuencia en organizaciones educativas de baja calidad, se produce un fenómeno inédito en los sistemas naturales, que cabría denominar como de *contraemergencia*, es decir, que aún estando com-

puestas por una serie de individuos inteligentes, o incluso, muy inteligentes, se comportan, en tanto que sistema, como escasamente inteligente.

El comportamiento de los centros educativos como organizaciones inteligentes, capaces de aprender de la experiencia, de desarrollar y consolidar esquemas de comprensión y de acción en su orientación permanente hacia el logro de las metas y los objetivos que le son propios, requiere la puesta en práctica, desde la autonomía que las leyes les confieren, de ciclos completos de aprendizaje y el desarrollo de procedimientos autocorrectivos que hagan posible la mejora continua de sus procesos y de sus resultados. En ello destaca, como uno de los elementos esenciales, la revalorización del papel de las personas a la hora de explicar el éxito o el fracaso de la organización.

De este modo, las personas vinculadas, sean interna o externamente a la organización, se convierten en el eje de la misma, hasta el punto de hacer pivotar en torno a ella el propio concepto moderno de calidad. Dicho concepto se plasma, con frecuencia, en una definición del siguiente tenor: "*Calidad es la satisfacción de las necesidades del cliente y de sus expectativas razonables*". Definición en la cual la noción de cliente tiene un significado amplio que sobrepasa, con creces, una relación puramente comercial entre las personas y la organización.

Aun cuando la percepción que poseen las personas sobre el funcionamiento de una organización no lo es todo, constituye, en cualquier caso, un elemento de referencia esencial para orientar los procesos de mejora. Por la naturaleza de su actividad, por su tradición y por su vocación, los centros educativos constituyen entornos organizativos en los cuales la validez de los principios antes descritos se hace particularmente evidente.

Desde esta perspectiva, como se describe en el cuadro 1, los elementos básicos que conforman el modelo de Gestión de calidad son seis.

Cuadro 1. Componentes del Modelo de Gestión de Calidad.

Componente	Características
Orientación al cliente.	Cliente es toda persona o institución que se beneficia directamente de las actividades de la organización educacional. Son clientes los estudiantes, sus familias y la comunidad general y específica donde se insertarán los estudiantes, de acuerdo a los requerimientos formativos y expectativas sociales. Por lo tanto, son los clientes quienes constituyen el árbitro final de la calidad del servicio que se presta.
Relaciones de colaboración con otras organizaciones.	En las organizaciones modernas, éste es un requisito indispensable para el desarrollo. Ello implica vínculos de cooperación y acuerdo con las personas, instituciones u organizaciones que suministran productos, servicios y

	<p>conocimientos, que contribuyen a la imagen del establecimiento o puedan ayudar con la labor educativa. Un real compromiso con las relaciones de colaboración requiere crear espacios en los que se puedan escuchar las demandas y necesidades de las familias, los empleadores y todos quienes se relacionan con la organización</p>
<p>Orientación hacia el desarrollo y compromiso de las personas.</p>	<p>Implica la existencia de un conjunto de valores compartidos y un clima de confianza y de delegación de responsabilidades. Ello implica la disposición a invertir en la formación de recursos humanos y la existencia de políticas de formación continua, de docentes y administrativos, acordes a los objetivos del Proyecto Institucional y sistemas de selección y promoción basados en la demostración de competencias profesionales. A su vez, el desarrollo y compromiso de los miembros de la organización, necesita de instancias de encuentro e intercambio horizontal dentro del sistema y de redes y equipos de trabajo que involucren a diversos tipos de actores.</p>
<p>Procesos de mejoramiento continuo e innovación.</p>	<p>Este componente requiere hacer explícita una mayor responsabilidad institucional, en relación con la propia acción educativa y la existencia de un conjunto de instrumentos o procedimientos de control social, de evaluación de los resultados y de circulación de la información, que aseguren la transparencia y por tanto, probidad del accionar de la organización. Para el logro efectivo del mejoramiento, es esencial una mayor participación de los docentes en las políticas de mejoramiento de la calidad y la contextualización del currículo, haciéndolo más adecuado y relevante a sus destinatarios.</p>
<p>Liderazgo, ética y coherencia de objetivos.</p>	<p>El eje de este componente radica en la necesidad de resignificar los liderazgos y dotarlos de ética y responsabilidad pública, con una alta coherencia entre el estilo de liderazgo y los objetivos institucionales. Una exigencia a la base de este componente está en la urgencia de capacitar a quienes ejercen funciones de liderazgo y redefinir los modos de selección y formación para los cargos de dirección y supervisión, así como la instalación de procesos</p>

	de seguimiento y evaluación de los equipos directivos.
Sistemas de optimización con orientación hacia los resultados.	<p>En este punto vale la pena hacer un esfuerzo por detallar a cada uno de estos sistemas, dada la enorme gravitación que ejercen en el logro de estándares de calidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sistema de información histórica, actual y actualizable sobre los clientes actuales y potenciales de la organización. 2. Sistemas o mecanismos para conocer periódicamente las expectativas y satisfacción de los usuarios y los distintos estamentos de la organización. 3. Sistemas de planificación y programación. 4. Sistemas de organización administrativo-financiera. 5. Sistema de monitoreo del liderazgo y las funciones directivas. 6. Sistemas de participación institucional. 7. Sistema de administración y evaluación de personal. 8. Sistemas de control, monitoreo y evaluación pedagógica.

Es así que a medida que el entorno operativo de la organización cambia y obliga a adoptar diferentes estrategias competitivas, se hace necesario redefinir la asignación de responsabilidades y autoridades. Esto a su vez conduce en el tiempo a redefinir una visión y a partir de ella a revisar la estructura de la organización. Queda claro con ello que no estamos refiriéndonos al concepto clásico de administración escolar, sino que hemos optado por el de gestión educativa.

Desde la perspectiva de la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos, integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir con los mandatos sociales. Es un saber de síntesis, capaz de ligar conocimientos y acción, ética y eficacia, política y administración, en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades y a la innovación permanente como proceso sistémico.

En el cuadro 2, se visualizan los énfasis propios de la administración y de la gestión escolar.

Cuadro 2. Administración versus Gestión Educativa

Administración	Gestión
· Baja presencia de lo pedagógico.	· Concentración en lo pedagógico como objetivo estratégico orientador.
· Énfasis en las rutinas.	· Habilidades para tratar con lo complejo.
· Trabajos aislados y fragmentados.	· Trabajo en equipo.
· Estructuras cerradas a la innovación.	· Apertura al aprendizaje y a la innovación.
· Autoridad impersonal y fiscalizadora.	· Asesoramiento y orientación profesionalizante y reprofesionalizante ²⁰ .
· Estructuras piramidales y pesadas, ligadas por la autoridad y la disciplina.	· Estructuras horizontales y livianas, cohesionadas por una visión de futuro.
· Observaciones simplificadas y	· Intervenciones sistémicas y estratégicas. esquemáticas.

Naturalmente, esta dicotomía es teórica. En la práctica, las organizaciones educacionales presentan diferentes matices respecto de estos elementos y es extremadamente poco común encontrar una organización escolar que se maneje con un enfoque puramente "administrativo" o sólo "de gestión".

3. EL MODELO DE FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL EN GESTIÓN EDUCACIONAL: INNOVACIONES DESDE EL ÁREA DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

La formación para la gestión educacional en sus distintos niveles, constituye un nuevo desafío para los procesos de formación inicial en la educación superior. Ello porque los cambios producidos en los sistemas educativos, demandan urgentes transformaciones en los trayectos de formación en las distintas profesiones que tendrán contacto posterior con el ámbito educativo (Braslavsky y Acosta, 2006).

En función de ello, se requiere repensar el perfil profesional y las competencias y saberes de los profesionales, que trabajen directamente o en apoyo a los procesos de gestión educacional, en los distintos niveles del sistema educativo. Se entiende por competencias al conjunto integrado de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamientos movilizados para resolver proble-

²⁰ Se define *reprofesionalización* como "el conjunto de acciones intencionadas e intencionales orientadas a dotar a los docentes de las herramientas necesarias para la mediación pedagógica. Ello a partir de una reflexión y construcción en la práctica cotidiana, que devuelva al profesor la confianza en su capacidad de toma de decisiones como profesional de la educación" (Denegri, 2000).

mas profesionales. Ser competente implica resolver problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno, movilizandolos conjuntamente los saberes conceptuales pertinentes y las diversas capacidades de acción y de relación, con el fin de obtener resultados de calidad. Asimismo, implica conocer lo que se realiza, tener conciencia de sus consecuencias y capacidad de evaluar la acción para aprender, innovar y generar nuevos conocimientos. Otra característica de las competencias es su capacidad de transferirse hacia otras situaciones o procesos de acción, lo cual implica que no es un saber válido exclusivamente en tareas específicas o rutinarias, sino que por el contrario, la fortaleza de la formación, basada en competencias, reside en la posibilidad de ampliación de los saberes, más allá de la simple ejecución de tareas delimitadas (Le Boterf, 2000a, 2000b).

Actuar en la gestión educativa requiere de la movilización de diferentes tipos de recursos y además, la capacidad de ponerlos en acción en diversos escenarios de actuación (Bartram y Roe, 2005). Para Braslavsky y Acosta (2006), existen cinco saberes que deberían articularse en los procesos formativos; éstos se vinculan a las competencias comunicativas, de análisis estratégico, manejo de conflictos y estrategias de negociación, conducción y trabajo en equipo y saberes vinculados al ejercicio del liderazgo, es decir, "saber ser", "saber hacer", "saber colaborar", "saber qué", "saber cómo", "saber cuándo" y "saber dónde". En este sentido, ser competente en los escenarios que implican gestión educacional, supone la capacidad de ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente técnicos con aspectos culturales, sociales, éticos, políticos y tecnológicos, requiriendo de aquellas nuevas competencias que han sido denominadas propias de los "trabajadores simbólicos", cuyas tareas específicas requieren permanentemente de capacidades de reflexión, de creatividad, de decisión y de acción altamente profesionalizadas.

De acuerdo a estas ideas directrices, en el área de formación en Psicología Educativa, la carrera de Psicología de la Universidad de La Frontera ha desarrollado un trayecto formativo que se caracteriza por los siguientes rasgos distintivos:

1. Constituye un modelo integrativo, de complejidad creciente y orientado al desarrollo de competencias, que sitúa la formación en distintos escenarios que obligan a la puesta en acción de diferentes competencias, las que van siendo modeladas y evaluadas de manera integrada y jerárquica.
2. Este modelo formativo se integra en diferentes momentos del plan curricular, de acuerdo a la progresión del desarrollo de competencias propias del curriculum formativo.
3. El propósito central del trayecto de formación en gestión educacional, es estimular la instalación de herramientas de análisis estratégico, que sustenten el diseño, implementación y evaluación de la intervención en los diversos escenarios.
4. Otro rasgo distintivo de esta formación, es que conjuga el desarrollo de competencias para el trabajo dependiente como para la consultoría en los escenarios de ejercicio autónomo de la profesión

Si bien la formación en psicología educacional se centra en la actuación en escenarios educativos diversos, tanto en cuanto a niveles del sistema educacional como en tipos de intervención, su base está en las competencias declaradas para el perfil del psicólogo formado en la universidad de La Frontera, las que se detallan a continuación:

1. Construye un marco comprensivo coherente y fundamentado de los procesos mentales, subjetivos y del comportamiento humano, utilizando principios, modelos y procedimientos científicos propios de la disciplina.
2. Investiga científicamente fenómenos psicológicos para generar conocimiento relevante y pertinente, acorde a los criterios y métodos validados por la disciplina propia y afines.
3. Evalúa y diagnostica fenómenos y procesos psicológicos en personas, grupos y organizaciones con la rigurosidad propia de los procedimientos validados por la disciplina, examinando críticamente las decisiones y consecuencias de ellas.
4. Interactúa con un cliente-usuario (personas, grupos y organizaciones) con el propósito de definir las metas del servicio que se va a proveer, analizando sus necesidades y recursos psicológicos, y estableciendo procedimientos adecuados.
5. Diseña, desarrolla, ejecuta y evalúa programas, proyectos, servicios y productos de intervención sustentados en la disciplina psicológica, orientados a personas, grupos y sistemas sociales para promover la participación activa, el bienestar, el desarrollo psicosocial y la calidad de vida.

Estas competencias, se operacionalizan en resultados de aprendizaje específicos para el área de psicología educacional, como se ejemplifica en el cuadro 3.

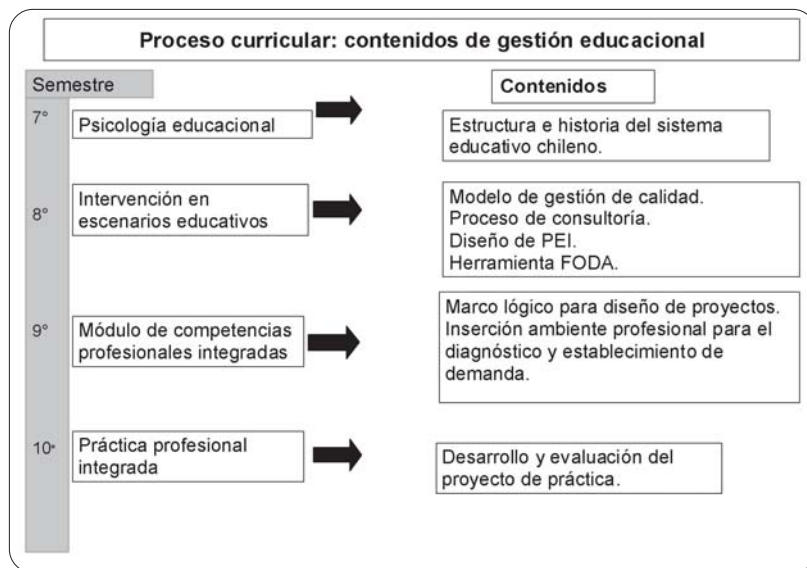
Cuadro 3. Ejemplo de operacionalización de una competencia.

Competencia 4.	Resultados de Aprendizaje
Interactuar con un cliente-usuario (personas, grupos y organizaciones) con el propósito de definir las metas del servicio que se va a proveer, analizando sus necesidades y recursos psicológicos, y estableciendo procedimientos adecuados.	<ul style="list-style-type: none"> · Utilizar técnicas de acercamiento hacia el medio educativo y sus actores, con el fin de identificar el marco contextual en el cual sus servicios serán requeridos o utilizados. · Proponer un plan de recolección y análisis de información relevante que le permita identificar necesidades y recursos, tanto de los actores como de la organización, desde la perspectiva de la psicología educacional. · Proponer y consensuar con los actores y la organización educativa, la definición del objetivo de trabajo, estableciendo metas factibles y realistas.

- Generar, para cada condición específica de trabajo, un sistema de evaluación válido y confiable respecto de los plazos y logros de los objetivos inicialmente convenidos, incorporando indicadores y medios de verificación acordes al ámbito de la psicología educacional en todas sus variantes.

A partir de la operacionalización de las competencias en resultados de aprendizaje, se ha diseñado un trayecto formativo, que incorpora los contenidos vinculados a la gestión educacional en diferentes niveles del proceso curricular, los que se presentan en la figura N°1.

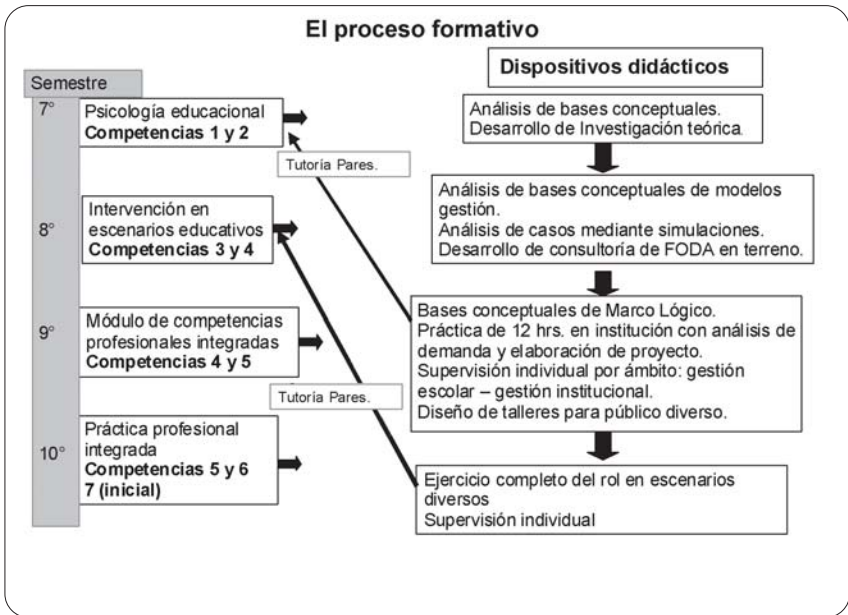
Figura N°1.



Ello implica el desafío de construir un trayecto formativo, que articule las dimensiones del saber, saber hacer y saber ser, así como las del saber estar, en el sentido de la flexibilidad para la actuación en diversos escenarios, uno de los cuáles es el ámbito de la gestión educacional. En suma, se persigue lo que Tedesco (2000) denomina la "densidad conceptual", con especificidad profesional y contextual, basada en el desarrollo de distintos tipos de metodologías y dispositivos didácticos. Un elemento importante que cruza el trayecto formativo es la potenciación de las competencias vinculadas a la comunicación, el trabajo en equipo y el liderazgo, lo que se expresa operacionalmente en la presencia de tutoría de pares entre estudiantes de diversos niveles formativos, lo que además

contribuye a profundizar la necesaria densidad conceptual en los tutores para ejercer su rol y a los tutorados les permite tener un modelo de actuación más cercano generacionalmente, como se ilustra en la figura 2.

Figura N° 2. Abordaje metodológico del proceso formativo.



Para ilustrar de mejor forma los resultados del proceso formativo, a continuación se describirán distintas experiencias de incorporación de estudiantes de psicología, en los procesos de gestión educacional en Educación Superior, específicamente en Proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación superior, Gestión del conocimiento en una unidad de Investigación y Postgrado, y apoyo a la Planificación estratégica y mejoramiento continuo.

Esta inserción fue realizada en los semestres noveno y décimo, específicamente como parte del Módulo de Competencias Profesionales Integradas y de la Práctica profesional Integrada, cuyos contenidos y dispositivos pedagógicos ya fueron descritos.

4. EXPERIENCIAS DE INSERCIÓN DE ESTUDIANTES DEL ÁREA DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL EN LA GESTIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Tal como se mencionó anteriormente, el objetivo de este apartado es describir cuatro experiencias de intervención en psicología educacional, en el área de gestión de instituciones de educación superior, más específicamente al interior de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades en Universidad de La Frontera. Todas las experiencias fueron desarrolladas durante el año 2010 por estudiantes de la carrera de Psicología de esta casa de estudios y su sistematización se realizó mediante el análisis de los portafolios de cada estudiante, registros de supervisiones y el relato de los propios participantes.²¹

Dado que este texto es, en esencia, una demostración de la naturaleza de las intervenciones educativas en instituciones de educación terciaria, resulta inevitable consignar desde un principio dos factores, cuya influencia hace que cada intervención posea condiciones particulares. En primer lugar, las experiencias expuestas a continuación no abarcan en extenso las complejidades de los potenciales escenarios educativos al interior de las universidades.

En segundo lugar, las experiencias desarrolladas en este artículo, considerando los aspectos organizacionales que constituyen la base de los procesos en educación superior y que la intervención aborda necesidades de la institución-cliente, son las que en primera instancia crean un marco dentro del cual el psicólogo educacional se desenvuelve.

Si bien es cierto que la tendencia actual en educación superior es hacia la complejización de las instituciones y en virtud de ello resulta dificultoso anticipar todas las áreas de ejercicio profesional para el psicólogo educacional, en la gestión de instituciones de educación superior, las experiencias descritas a lo largo de este capítulo cubren de modo efectivo áreas críticas para el desarrollo de las universidades en la actualidad, a saber: *Investigación, Postgrado, Proyectos MECESUP y Planificación Estratégica de Facultad*.

²¹ Una primera versión de este trabajo fue presentada en las X Jornadas Internacionales de Psicología Educacional, realizadas en La Serena, con el simposio titulado "Rol del Psicólogo Educacional en la gestión de instituciones de Educación Superior".

4.1 INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO: EJERCICIO DEL ROL DEL PSICÓLOGO EN ESCENARIOS DE GESTIÓN DE CONOCIMIENTO.

Diego Sandoval y Paola Escobar.²²

A) INSERCIÓN EN LA GESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad, la investigación científica adquiere cada vez una mayor importancia a nivel mundial, ya que el conocimiento -y por ende, su generación-, ha sido reconocido como uno de los principales factores de desarrollo, dejando en segundo plano a la posesión de recursos naturales. Esto se debe principalmente a que el conocimiento aplicado en áreas productivas, posibilita los procesos de innovación, siendo éstos los que le agregan valor a los bienes y servicios, permitiendo entonces una mayor generación de riquezas (Ministerio de Educación, 2009; Consejo Asesor Presidencial en Educación Superior, 2008).

Chile ha demostrado su interés por el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (C&T) mediante una serie de políticas públicas al respecto, las cuales han derivado en instrumentos que permiten la asignación de recursos del Estado a las universidades que realizan investigación. Los principales instrumentos de asignación de recursos son los fondos competitivos, que son administrados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT)²³. Cabe mencionar, además, que otro de los fondos que asigna el Estado a las Universidades, el Aporte Fiscal Directo (AFD), es en parte entregado de acuerdo a criterios directamente relacionados con la productividad científica²⁴, siendo entonces la entrega de estos recursos otro factor de competencia investigativa entre las universidades.

Paralelo a esto, se ha observado una tendencia en algunas universidades a volverse complejas, es decir, además de impartir programas de pregrado, cumpliendo con el rol que tradicionalmente han tenido, se desarrollan en otros ámbitos, tales como el postgrado, la extensión y la investigación. En Chile, el interés de parte de algunas universidades por convertirse en complejas ha incidido en que éstas destinen ahorros propios, ya sean provenientes del AFD, del Aporte Fiscal Indirecto (AFI), o del pago de aranceles, para generar concursos internos que financian proyectos de investigación (Ministerio de Educación, 2009).

Este panorama, da cuenta de la necesidad de las universidades por desarrollarse en investigación, lo cual ha permitido la inserción de nuevos profesionales en el área de gestión de instituciones educativas, particularmente de educa-

²² Psicólogos Universidad de la Frontera. Responsables de la intervención durante su proceso de práctica profesional

²³ Los dos mayores fondos competitivos son Fondo para el Desarrollo de la Investigación Científica y Tecnológica, FONDECYT, y el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDEF.

²⁴ El Aporte Fiscal Directo es entregado en un 95% de acuerdo a criterios históricos y en un 5% de acuerdo a indicadores de desarrollo de la universidad. Dos de estos indicadores se relacionan directamente a la investigación: el número de publicaciones indexadas por el número de doctores contratados a jornada completa y el número de proyectos de la CONICYT por el número de doctores contratados a jornada completa (Biblioteca del Congreso Nacional, 1991).

ción superior. Es bajo este contexto que el psicólogo educacional asume el desafío de aportar, desde su área de experticia, al desarrollo de la investigación en instituciones de educación superior.

Intervención realizada

La intervención fue realizada en la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera, específicamente en la Dirección de Postgrado e Investigación de la misma, con la cual se acordó el objetivo de apoyar el diseño de un Plan de Desarrollo Estratégico para el área de investigación de la Facultad.

Para cumplir con este objetivo se elaboraron tres grandes productos, a saber:

- Un diagnóstico integrado de investigación en la facultad, el cual contempló entre otros elementos, un diagnóstico de productividad científica al interior de la Facultad, una evaluación de las necesidades académicas asociadas a la productividad científica y la sistematización de entrevistas realizadas a actores claves para la investigación en la Facultad.
- Una propuesta de plan de acciones estratégicas para el área de investigación de la Facultad.
- Insumos para el apoyo a la productividad científica: listados de revistas indexadas y diseño de seminarios-capacitaciones en productividad científica, entre otros.

B) INSERCIÓN EN LOS PROCESOS DE GESTIÓN DEL MEJORAMIENTO DE POSTGRADO.

Para el presente texto, se comprenderá la Educación de Postgrado como aquellos estudios que se llevan a cabo después de recibir el grado académico de licenciado (Calfucoy, 2006). Si bien, esta concepción de postgrado podría comprender estudios de especialización de diplomados, se incorporó en la intervención solamente los programas de Magíster y Doctorado debido a que éstos están afectos a la Ley de Aseguramiento de la Calidad.

Al hacer una revisión de los principales hitos que marcan la educación en nuestro país, podemos apreciar que la década del ochenta se presenta como un periodo que genera un cambio en la forma de comprender el rol de estado en la Educación Superior; este cambio se plasma en la diversificación de la educación superior chilena, con un fuerte ingreso de capitales privados en la creación de nuevas casas de estudios, lo que no solamente genera masificación de la oferta académica sino además se observa un aumento explosivo en la matrícula (Kent, 1997). Es en la década del ochenta donde además se produce la atomización de las dos universidades estatales existentes y la transformación de sus sedes regionales en instituciones independientes (Lemaitre, n/d), como es el caso de la Universidad de La frontera.

A partir de la década del noventa, se mantiene el aumento sostenido en la matrícula, lo que es recogido en el Estudio de Evolución de Matrícula de Educación Superior de SIES, en donde se expone que desde el año 1990 al año 2009, el número de matriculados en programas de postgrado aumenta doce veces; el año 1990 hubo 2.143 matriculados, lo que contrasta con los 27.475 estudiantes del año 2009. (Rolando, Salamanca, y Aliaga, 2010).

En este escenario de expansión en la Educación Superior, se inicia una discusión a nivel gubernamental y parlamentario, en donde se plantea la acreditación como la forma de certificar la calidad de las carreras y los programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función tanto de los propósitos declarados por la institución que los imparte y los estándares nacionales e internacionales de cada profesión o disciplina, como del respectivo proyecto de desarrollo académico, enmarcada dentro de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129, promulgada en octubre de 2006 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2006).

Las especificaciones sobre la acreditación de Programas de Postgrado establecen que la acreditación es voluntaria, y que tiene por objetivo certificar la calidad de los programas correspondientes a magíster, doctorado y especialidades en área de salud y de otros niveles equivalentes que obedezcan a otra denominación. Las condiciones y requisitos para el desarrollo de los procesos de acreditación de programas de postgrado, es reglamentado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y según el cumplimiento de los criterios de evaluación, un programa de postgrado puede acreditarse hasta por 10 años.

Dentro de los beneficios que se suelen mencionar sobre procesos de acreditación, además de la certificación de calidad que otorga, permite la autoevaluación y evaluación externa del trabajo de las instituciones, facilitando la elaboración de planes de mejoramiento y optimización de recursos, al conocer las fortalezas y debilidades de los programas.

Los programas de postgrados acreditados, tienen una garantía de calidad que le permite al postulante y a sus alumnos tomar decisiones informadas al momento de decidir respecto a seguir un programa de este nivel en nuestro país, lo que otorga una ventaja comparativa respecto a la oferta de programas de otras casas de estudios.

En este contexto, los procesos de acreditación dentro de la Universidad de La Frontera han cobrado cada vez más relevancia, al ser entendidos como un valor que inspira la conducción de sus funciones esenciales; que se orienta especialmente a la verificación del logro de la misión institucional y del cumplimiento de sus objetivos globales y específicos de las unidades que la componen (Dirección de Análisis Institucional Universidad de La Frontera, <http:// analisis.ufro.cl/>). Ello implica que la acreditación en los Programas de Postgrado, aparece como una necesidad en pos de la excelencia que busca la casa de estudios y aparece en variados documentos institucionales, planes estratégicos y reglamentaciones internas que reafirman este compromiso con la certificación de la calidad (DAI, 2008).

La Intervención.

La complejización de las casas de estudios y la creación de nuevas normativas hacen necesario el desarrollo de una gestión de calidad y desarrollo de herramientas de gestión del conocimiento, tanto al interior de programas de postgrado como en las unidades organizativas que los apoyan.

La intervención se basa en el modelo de consultoría para la optimización de procesos de gestión y buscó desarrollar un diagnóstico transversal de los Programas de Postgrado de la Facultad de Humanidades de La Universidad de la Frontera y apoyar a los procesos de autoevaluación de los programas no acreditados. Ambos objetivos fueron construidos no solo desde el requerimiento formal institucional sino, además, desde la indagación con los distintos actores involucrados en los procesos de gestión y desarrollo del postgrado en la Facultad, considerando administrativos, docentes y directores de programas. Lo anterior permitió detectar necesidades en torno a la falta de instrumentos que permitieran desarrollar herramientas específicas, orientadas a mejoras en la gestión del conocimiento y que facilitarían el acceso expedito a fuentes de información ligadas a los nuevos requerimientos y materiales de apoyo ya existentes, generados por la propia institución.

Para cumplir con este objetivo se elaboraron tres grandes productos, a saber:

- Un diagnóstico integrado de postgrado en la facultad, el cual contempló el análisis del estado actual de los procesos de acreditación de los programas de postgrado, una evaluación de las necesidades de los programas no acreditados en relación al desarrollo del proceso de autoevaluación y el análisis de los reglamentos de todos los programas de postgrado de la facultad para alinearlos con la actual reglamentación de postgrado de la universidad.
 - El desarrollo de actividades de apoyo específico, según las necesidades detectadas, para los programas que se encuentran en proceso de autoevaluación. Ello implicó en algunos casos el levantamiento de información mediante grupos focales y en otros, la asesoría directa al director(a) del programa y su comité académico en la instalación de la autoevaluación.
- " Una propuesta de gestión del conocimiento en relación a los procesos de autoevaluación y acreditación. Ello implicó el desarrollo de un manual de procesos de autoevaluación que sistematiza, organiza y operacionaliza los distintos instrumentos y documentos oficiales dispersos en distintas fuentes, tanto internas como externas. Este manual está dirigido a los directores de programas y a sus comités académicos.

Rol del psicólogo educacional en la gestión del conocimiento en investigación y postgrado: reflexiones desde la práctica.

En este apartado se hará mención a las reflexiones concernientes al rol del psicólogo educacional en la gestión del conocimiento en investigación y postgrado, a la luz de la experiencia señalada anteriormente.

En primer lugar, es posible señalar que la formación en psicología educacional permite comprender cómo es que el panorama mundial y las políticas en Chile, influyen en la toma de decisiones en la universidad y, por ende, cómo afecta el quehacer académico a nivel individual y al interior de cada una de las distintas unidades académicas. Esta comprensión constituye el marco global en el cual se basa la intervención.

Asimismo, se ponen en juego competencias de análisis de la complejidad de variables que están presentes en la gestión de la investigación y del postgrado, ya sean éstas derivadas de políticas a nivel nacional y/o universitario, como aquellas que tienen directa relación con las dinámicas que llevan a cabo los académicos en las distintas unidades de la universidad. Ejemplos de estos aspectos son las distintas motivaciones de los académicos para desarrollar la investigación, la percepción que tienen respecto de la importancia que ella juega en el quehacer académico, las distintas formas de organización -tanto formales como informales- para desarrollar investigaciones, el nivel de comprensión que tienen del impacto de su trabajo en la comunidad científica, la valoración de la formación de postgrado y la apropiación de los procesos de mejoramiento continuo en esta área, entre otros.

Lo anterior, da cuenta del valor agregado que tiene para la organización educativa el contar con un psicólogo educacional apoyando la toma de decisiones a nivel de gestión, puesto que si se consideran factores, tanto macro como micro, se maneja una comprensión más compleja de la realidad, lo que permite que las distintas intervenciones realizadas resulten más efectivas y se logre cumplir con los objetivos propuestos.

Para finalizar, resulta conveniente explicitar qué características distintivas tuvo la intervención al ser realizada desde la psicología educacional y no desde otra área de la psicología aplicada. En primer lugar, es posible mencionar la existencia de límites institucionales: son las instituciones de Educación Superior las que se encuentran intrínsecamente ligadas al desarrollo de la investigación y el postgrado al interior del país. Este aspecto enfatiza la relación intrínseca que tienen al interior de las universidades la generación y transmisión de conocimiento y la relación intrínseca que tienen el postgrado y la investigación. Ello se vincula además con la responsabilidad social de la institución con su entorno, dado que se espera que con el tiempo y desarrollo de la investigación, el conocimiento generado se transmita a otros niveles y actores del sistema educativo, como son la educación básica y media, repercutiendo además en los modelos educativos para la formación inicial, tanto de los futuros pedagogos como de otros profesionales vinculados al ámbito educativo.

De esta manera, el Rol de Psicólogo Educacional está orientado a ser facilitador de cambios, dentro de un macro organización educacional que se encuentra en constante desarrollo, siendo puente entre los objetivos planteados por la dirección de la organización con las necesidades de los demás actores del sistema. Ello implica que necesariamente durante el proceso formativo se deberán habilitar los dispositivos pedagógicos necesarios para acceder a un marco de conocimientos de materias y políticas educacionales así como la instalación de competencias que le permitan la realización de diagnósticos oportunos y completos e intervenciones en gestión más acotadas y certeras a las necesidades institucionales en sus distintos niveles de funcionamiento.

4.2 PROYECTO MECESUP: EJERCICIO DEL ROL DEL PSICÓLOGO EN ESCENARIOS DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN EN PREGRADO

Ignacio Carreré²⁵

Los proyectos de mejora de la calidad de la educación superior o MECESUP, son un esfuerzo del MINEDUC en conjunto con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF).

En la génesis del proyecto, el gobierno de Chile se vio influido por dos grandes temas: en primer lugar, la necesidad nacional por consolidar su ingreso al grupo de países desarrollados del orbe, al generar un sistema educativo competitivo y capaz de formar capital humano avanzado, condición *sine qua non* para establecer una economía nacional basada en la creación de valor agregado y no estrictamente en la explotación de materias primas. Esta necesidad es, en el fondo, la de construir un sistema educativo que permita a Chile jugar un rol más protagónico en la sociedad del conocimiento.

Por otro lado, los nuevos desarrollos sociales en el país, hacían necesaria una re-ingeniería del sistema educativo, que respondiera a la coyuntura y además solventara la educación superior para el futuro. En concreto, la población chilena, desde el regreso a la democracia, experimentó un ingreso masivo a instancias educativas primarias y secundarias, aumentando la presión sobre el sistema educativo terciario (Consejo Asesor Presidencial en Educación Superior, 2008). En este sentido, la educación terciaria debía adaptarse a ser un sistema que respondiese con calidad a las características propias de la masificación.

En consecuencia, en 1998, el gobierno de turno y el BIRF diseñan el programa de mejoramiento de la calidad de la educación superior (MECESUP), vinculado a las universidades del consejo de rectores, en una modalidad de fondo competitivo. El financiamiento del proyecto es de 245 millones de dólares en el transcurso de cinco años. La modalidad de fondo competitivo, se intenciona de manera de potenciar las capacidades de gestión de las universidades en contraste con los previos criterios de asignación histórica de financiamiento.

²⁵ Psicólogo Universidad de La Frontera. Responsable de la intervención durante su proceso de práctica profesional

En un primer momento (1999 -2005), el plan estaba orientado a aspectos vinculados con la infraestructura académica (mejoramiento de bibliotecas, capacitación docente, la gestión de información y conocimiento; TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje; nuevo equipamiento de laboratorio; salas de clases y uso de multimedia y becas para los programas de doctorado e investigación), sumado a un sistema voluntario de acreditación de calidad, bajo la asunción de que eso sería suficiente para mejorar la docencia y el aprendizaje estudiantil.

Sin embargo, a pesar de los claros avances en cuanto al desarrollo de la educación superior en Chile, obtenidos gracias al proyecto MECESUP, el programa aún manifestaría ciertas falencias, como por ejemplo, la imposibilidad de utilizar los fondos para financiar proyectos destinados al mejoramiento de la gestión académica y universitaria y que, por lo tanto, el énfasis infraestructural dejara de lado aspectos tales como evaluación de metas y el establecimiento de indicadores de calidad de la formación tales como la medición de tasas de egreso y niveles de empleabilidad.

Para abordar estos problemas, el gobierno de Chile nuevamente negocia un préstamo con el Banco Mundial y así nace el proyecto MECESUP 2 (Educación Terciaria para la Sociedad del Conocimiento). Con la idea de evitar enfocarse nuevamente en algún aspecto en particular, MECESUP 2 se plantea un objetivo más transversal: *"(...) apoyar la transición de su economía [la del estado de Chile] a una basada en el conocimiento, incrementando la equidad y la efectividad de su sistema de Educación Terciaria"* para desarrollarlo durante el periodo 2006-2010.

Desarrollo de la intervención en el proyecto MECESUP ULS 0601

La intervención específica se llevó a cabo en el proyecto MECESUP ULS 0601, para el mejoramiento de la formación de psicólogos en las carreras de psicología pertenecientes al Consorcio de Universidades del Estado (CUE). La iniciativa de trabajo en red, implicó durante tres años la labor coordinada de los Departamentos de Psicología de las universidades de Tarapacá, de La Serena (responsable del proyecto), de Valparaíso, de Santiago, de Chile, de Talca y de La Frontera, siendo esta última el lugar donde se desarrolla la intervención. El propósito del proyecto que surge de la red es: *Generar un marco curricular común, basado en competencias pertinentes a la realidad nacional que impacten la estructura curricular y los ciclos de formación, apoyado en una gestión de conocimiento en red que facilite la movilidad estudiantil y académica.*

En lo práctico, este objetivo se abordó mediante la creación consensuada de un perfil común del egresado de psicología. Este perfil, se planteó en términos de siete grandes competencias profesionales básicas para todo egresado de psicología de la red CUE y se enfoca hacia una formación de un psicólogo generalista, habilitado para ejercer en distintos escenarios de actuación.

La creación del perfil común a la red CUE y la obligación de cumplir en cada universidad con lo ahí establecido, no necesariamente conlleva una reestructuración total de las carreras de psicología, pero sí requiere -obligadamente- una

revisión profunda al proyecto educativo en su forma y fondo. De ese análisis pueden o no devenir cambios radicales, sin embargo, esta instancia se presenta como una oportunidad para actualizar el lenguaje del currículo en cada universidad, analizar la coherencia interna de los planes en cuanto a contenidos y metodologías, e integrar modificaciones que forzosamente las universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, por compromisos adquiridos, debían integrar. Por ejemplo, la adición al currículo del sistema de créditos transferibles (SCT) que debe adoptar toda universidad perteneciente al Consejo de Rectores, antes del año 2012.

El Proceso de Intervención

Desde el punto de vista del proceso, uno de los primeros pasos asociados a la integración con un proyecto MECESUP en marcha, fue establecer un diagnóstico lo más exhaustivo posible en virtud de que, como en este caso, el proyecto ya trae una historia en desarrollo desde el año 2007. Al año 2010, el proyecto se encontraba a instancias de consolidación y por lo tanto, las necesidades de la institución tendieron a encontrarse circunscritas a aspectos bastante específicos del proyecto.

Realizado el diagnóstico, se procedió a consensuar los objetivos del trabajo con la institución. Se trabajó en tres grandes ejes: Sistema de créditos transferibles, Re-Diseño Curricular por Competencias de la Carrera de Psicología y finalmente, Evaluación, Seguimiento y Estado de Avance del Proyecto MECESUP ULS 0601.

Sistema de Créditos Transferibles

De acuerdo al mecanismo seleccionado por la UFRO para la implementación del SCT, una de las principales tareas en las primeras etapas del proceso consistió en la estimación, por parte de los docentes de la carrera, de la cantidad de tiempo requerido por parte del estudiante para cursar las actividades planificadas en cada uno de los programas del plan de estudios. En este sentido, se apoyó el proceso a través de la recolección de datos y sistematización general de la estimación docente de carga académica por cada programa.

Asimismo, durante el 2010 se trabajó en una propuesta metodológica para la medición efectiva -ya no estimativa- de la carga académica estudiantil, para ser llevada a cabo en 2011.

Con estas dos medidas se persiguió la determinación exacta del rango de tiempo requerido por los estudiantes, para cursar las actividades asociadas a los programas del plan de estudios de psicología, siendo éste un paso indispensable para la asignación posterior de los créditos pertinentes a cada programa.

Re-Diseño Curricular por Competencias

El procedimiento de re-diseño curricular por competencias se planteó con el objetivo de responder, en términos de enseñanza en cada universidad involucrada en el proyecto, al perfil común concordado por el consorcio de universidades del Estado.

Como parte del proyecto MECESUP ULS 0601, el proceso estuvo asesorado por un experto en currículo, mediante una asistencia técnica desarrollado en varias etapas. En un primer momento se presentó el modelo de trabajo del asesor y se acordaron los aspectos centrales del marco curricular común, es decir, se delimitaron las competencias del perfil, se definieron sus desempeños esperados, se concordó la duración en términos de años de estudio para el logro del perfil y la duración de los programas. Posteriormente, en una segunda etapa, el experto asesoró directamente a cada una de las universidades en el proceso de adaptar su currículo al perfil, a través de la definición de los contenidos necesarios de aprender para dominar cada una de las competencias.

De esta manera, el desempeño requerido para apoyar esta causa, consistió en realizar una exposición y análisis de la información proveniente de las instancias de asistencia técnica, difundir y socializar la información entre el cuerpo docente del departamento de psicología UFRO, generar documentos sintéticos de los acuerdos tomados por la red CUE, creación de instrumentos, recolección y análisis de datos con respecto a la percepción docente de los contenidos específicos que deberían estar presentes en cada competencia profesional y en general, apoyar y facilitar el trabajo reflexivo de los docentes detrás de las innovaciones curriculares.

Rol del Psicólogo en escenarios de mejoramiento de la calidad de la educación en educación Superior

Como puede apreciarse de lo ya expuesto, el rol del psicólogo en estas instancias es múltiple y busca la coherencia con lo necesario para el proyecto en curso. Puede ir desde desempeños muy directivos, como en el caso de la medición de la satisfacción de usuario con las innovaciones curriculares (como parte de la evaluación del impacto del proyecto), en donde el psicólogo genera el instrumento, recolecta los datos, los analiza y genera un producto final que arroja luz sobre lo sentido por los estudiantes con respecto al proceso de innovación curricular. Pero también, el rol puede tomar un cariz más secundario o de facilitación, jugando un papel catalizador, permitiendo que los procesos se lleven a cabo más rápido y de mejor manera, como en el área de rediseño curricular, en donde el proyecto ya contempla el apoyo de un experto que realiza la asistencia técnica.

En la experiencia descrita, desde la práctica profesional se aportaron al proceso de diseño curricular una serie de herramientas desde la ciencia psicológica, para la consideración de los factores evolutivos, al pensar con respecto a lo que los estudiantes deben aprender. También se entregó información con respecto a la naturaleza de los procesos cognitivos y ello se operacionaliza en el

análisis de la progresión del desarrollo de competencias, a nivel de los programas de asignatura, y en el apoyo a la determinación de contenido vinculados a cada competencia del perfil. En un plano más amplio, el psicólogo realiza la visión del individuo en complejidad, en el sentido de considerar las múltiples facetas que implica y sumado a la sólida formación que maneja en aspectos filosófico-epistemológicos y metodológicos, lo pueden hacer un valioso elemento de la gestión universitaria.

4.3 EJERCICIO DEL ROL DEL PSICÓLOGO EN ESCENARIOS DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DEL DESARROLLO INSTITUCIONAL

Adriana Castaño.²⁶

La Educación Superior enfrenta cambios importantes en la transformación y reorganización del sistema educativo. Es por ello que en las universidades, la gestión constituye un proceso natural dado la complejidad de su responsabilidad formadora y en la preparación de escenarios donde sean mejor aprovechados para el desarrollo y transformación social, ya que siempre han sido instituciones centradas en el conocimiento y en el contexto de esta nueva sociedad.

Por otro lado, las crisis económicas también han incidido en las instituciones educativas, incitándolas a que desarrollen estrategias que se adapten a nuevos cambios dando respuesta a corto, mediano y largo plazo. La planificación estratégica (PE) resulta ser una herramienta útil a la hora de cumplir con este desafío a nivel institucional. Junto con lo anterior, la PE facilita que la institución formule planes con una visión prospectiva y le mejore el funcionamiento en la conducción de programas académicos.

En definitiva, los constantes cambios sucedidos en los últimos años en educación superior, han impulsado la utilización de la Planificación Estratégica como una de las herramientas centrales que orientan el funcionamiento y desarrollo futuro de las instituciones de educación terciaria.

Proceso de Intervención

La intervención se desarrolló dentro de la Coordinación de Análisis y Desarrollo de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades. Esta unidad tiene como función dar cumplimiento al Plan Estratégico de Desarrollo, tanto a nivel general de la Facultad como en cada una de las distintas unidades que la componen, brindando apoyo en la planificación y gestión académica y asegurando la vinculación de la Facultad con las instancias correspondientes a nivel de la Universidad.

²⁶ Psicóloga Universidad de la Frontera. Responsable de la intervención durante su proceso de práctica profesional.

El propósito fundamental de esta intervención consistió en la realización de un diagnóstico o análisis FODA, que permitiera una Planificación Estratégica Prospectiva planteada, como un documento que expresa las aspiraciones futuras para la facultad, al mismo tiempo que se constituya en una herramienta de trabajo válida y comprensible para cada una de las personas pertenecientes a la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, ahondando en su propio ser y quehacer, potenciándose a sí misma como gestión académica y social a la vez integrándose al desarrollo científico, tecnológico y sociocultural de la región.

También, fue importante la elaboración de la Metodología de Marco Lógico, ya que permitió fortalecer las competencias relativas al análisis de necesidades y de las características de los principales involucrados de la institución, la definición de los problemas principales y de las estrategias de solución de los mismos. Además, este enfoque es de gran ayuda para la toma de decisiones, porque permite determinar posibles incompatibilidades. También provee un orden racional, vinculando los objetivos y las actividades del proyecto al propósito en general, incluyendo las metas, los fines de desarrollo y poder plantear la planificación estratégica de la institución educativa.

Rol del Psicólogo Educativo en escenarios de planificación estratégica

Considerando los diversos cambios que han influido en el desarrollo del sistema educativo en las últimas décadas, se puede visualizar la distancia del rol tradicional del Psicólogo Educativo, orientado fundamentalmente al apoyo individual de los estudiantes, respecto a su proceso educativo (Vidal, n/d), y los requerimientos actuales de escenarios complejos, en los cuales la organización educativa en su conjunto asume un rol trascendental en cuanto a la obtención de resultados de calidad.

Desde esta perspectiva, la práctica profesional, en escenarios de planificación estratégica, puede aportar una visión holística referente a los distintos factores involucrados en el logro de resultados de calidad, considerando aspectos como la toma de decisiones, el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, los cuales se traducen en el aprovechamiento óptimo de los recursos y del tiempo, en la planificación de tareas y distribución del trabajo, en la productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales (Alvaríño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra, 2000).

En este sentido, las competencias del trayecto formativo deben habilitar al egresado para favorecer que la labor de los directivos, sea capaz de impulsar efectivamente a los demás miembros de la institución en la búsqueda permanente de la calidad, mediante el mejoramiento continuo y el logro de los objetivos propuestos (Banz, 2002).

Adicionalmente, el rol del Psicólogo educativo en la enseñanza superior se visualiza a través del asesoramiento de los líderes formales de la institución (Banz, 2002), particularmente en cuanto a la pertinencia de establecer sistemas independientes, que permitan establecer en qué medida se encuentran satisfe-

chas las necesidades y expectativas de los estudiantes, quienes representan el grupo preferencial de clientes de la institución educativa.

Finalmente, a nivel de valores, a la base de la formación se debe enfatizar la importancia de una postura proactiva y preventiva, que promueva el desarrollo de todos quienes forman parte del proceso educativo.

5. REFLEXIONES FINALES: LOS REQUISITOS METODOLÓGICOS DEL PROCESO FORMATIVO

Los cambios ocurridos durante los últimos años a nivel de políticas educativas y formas de financiamiento de la educación superior, han permitido que las universidades se transformen en instituciones más complejas, las cuales, para su desarrollo, se han visto en la necesidad de competir para obtener financiamiento. Lo anterior se ha traducido en una necesidad de gestionar los procesos dentro de la universidad de modo más efectivo, lo cual ha permitido el ingreso de profesionales de apoyo a las labores directivas.

Es así como se han abierto nuevos nichos para el psicólogo educacional, el que hace aportes significativos al ser conocedor de cómo influyen variables personales y grupales en los distintos procesos, mirar la organización desde un enfoque sistémico, permitiendo el cumplimiento de objetivos, la complejización de los análisis y una gestión más efectiva. Ello implica necesariamente nuevos requerimientos para los procesos formativos, los que deben estar orientados a la formación de competencias, que permitan a los futuros profesionales psicólogos, para el ejercicio en escenarios de alta complejidad.

En el proceso formativo para el desarrollo de competencias que habiliten a los estudiantes trabajar en escenarios de gestión educacional, se han puesto en juego una serie de estrategias pedagógicas, así como la instalación de dispositivos de apoyo desde el equipo docente.

El modelo formativo que subyace al proceso ya descrito, se ubica en la vertiente de Acción-reflexión-acción (Kolb, Rubin, y McIntyre, 1997; Braslavsky y Acosta, 2001). Éste aborda cuatro momentos en la construcción de la competencia:

- 1) La experiencia concreta al enfrentar a los estudiantes con situaciones problemáticas tanto a nivel conceptual como práctico, las cuales comportan distintos niveles de complejidad, de acuerdo al momento del proceso.
- 2) La observación reflexiva, tanto individual como grupal, que permite al estudiante analizar y confrontar diversos puntos de vista en la solución de la situación problemática. Esto se refuerza con la participación de estudiantes tutores de niveles más avanzados que estimulan el pensamiento complejo y a la vez modelan comportamientos esperados.
- 3) La construcción de un marco conceptual que refuerce los conocimientos prácticos y apoye la conformación de la densidad conceptual necesaria,

tanto para comprender como para predecir comportamientos de la organización en diversos escenarios de gestión.

- 4) La puesta en práctica de los conceptos y las teorías de acción en el desarrollo de un proyecto de intervención, como los que fueron descritos desde la experiencia y reflexión de los propios estudiantes, que ponga en juego competencias de interacción y negociación con un cliente-usuario, el diagnóstico de necesidades y la propuesta, ejecución y evaluación de una intervención orientada a la mejora de los procesos de gestión en el escenario de inserción.

En cuanto al uso de estrategias pedagógicas éstas son variadas, incluyendo tanto el análisis de textos como el desarrollo de casos y simulaciones, la actuación en contextos reales de trabajo en gestión y la constitución de comunidades de aprendizaje que incorporan estudiantes de distintos niveles y docentes con niveles de experticia, también diversa.

Un aspecto especialmente relevante, es la selección de estrategias didácticas específicas para cada competencia, por ejemplo, para las competencias comunicativas es importante proveer de oportunidades para su actuación en distintos espacios, ya sea a nivel escrito, oral o en escenarios de comunicación complejo, como es el caso de seminarios y congresos especializados.

Finalmente, para el logro de la consolidación y posterior transferencia de las competencias a distintos escenarios de actuación, es imprescindible incluir la reflexión sobre la acción y sobre los propios procesos reflexivos para identificar las teorías que guían la propia acción. Ello implica una constante estimulación de la meta cognición, que posibilite a los estudiantes revisar y trabajar sobre sus propias teorías implícitas y su impacto en la práctica del ejercicio del rol del psicólogo educacional en escenarios de gestión.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M., y Vizcarra, R. (2000). Gestión Escolar: Un Estado del Arte de la Literatura. *Paideia*, (29), 15-43.
- Banz, C. (2002). El Rol del Psicólogo Educacional en Tiempos de Reforma: Desde el Clínico en la Escuela hasta el Mediador de la Institución. *Memorias del Congreso Chileno de Psicología Educativa*.
- Barnett, R. (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Madrid: Gedisa.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2006). *Historia de la Ley 20.129*. Santiago, Chile: Autor
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (1991). *Decreto N°128. Aprueba reglamento que fija procedimiento para asignar el 5% del Aporte Fiscal Directo Establecido en el D.F.L. N°4 de 1980*. Santiago, Chile: Autor.
- Bartram, D., y Roe, R. (2005). Definition and assessment of competences in the

- context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, (10), 93-102.
- Braslavsky, C., y Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión de la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(4), 27-42.
- Calfucoy, P. (2006). *Reinserción laboral de los becarios "Presidente de la República" que han cursado estudios en el extranjero, una mirada empírica a la inversión en capital humano avanzado en Chile*. Tesis para optar a Maestría en Política y Gobierno, Santiago, Chile, FLACSO.
- Consejo Asesor Presidencial en Educación Superior (2008). *Los Desafíos de la Educación Superior: Informe del Consejo Asesor Presidencial*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- De Lisle, J. (1998). El informe Delors dentro del contexto americano. En Unesco, *Proyecto Principal de Educación*, (45), 33-50.
- Denegri, M. (1996) *Las ideas de Piaget y Vigotsky*. Santiago, Chile: La Salle.
- Denegri, M. (2000). Orientaciones pedagógicas constructivistas. *Unidad de producción de materiales educativos*. Temuco: EDUCADE Consultora Ltda.
- Denegri, M.; Martínez, G. (2004). ¿Ciudadanos o consumidores? Aportes constructivista a la educación para el consumo. *PAIDEIA. Revista de Educación*, (37), 101-116.
- Dirección de Análisis Institucional Universidad de La Frontera. (2008). *Informe de Autoevaluación Institucional*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2010, de http://analisis.ufro.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=14
- García, D. (1997). Del balance social al balance ético. En A. Cortina (dir.), *La rentabilidad de la ética en la empresa*. Madrid: Visor-Argentaria.
- Kent, R. (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*. Vol. 2, D.F México: FLACSO.
- Kolb, D., Rubin, I. y McIntyre, J. (1977). *Psicología de las organizaciones: Problemas contemporáneos*. México: Prentice Hall.
- Le Boterf, G. (2000a). *Competence et navigation professionnelle*. París: d'organization.
- Le Boterf, G. (2000b) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lemaitre, M. J. (s.f.). Centro de Documentación Universitaria. Universidad de los Lagos. Recuperado el 10 de Diciembre de 2010, de <http://www.cedus.cl/files/Informe%20Acreditaci%C3%B3n%20-%20Chile%20-%20Resumen.pdf>
- Ministerio de Educación. (2009). *La Educación Superior en Chile*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. París: ESF.
- Morin, E. (1991). De la complexité: Complexus. En F. Fogelman (Eds.), *Les théories de la complexité*, (pp.283-296). París: Le Seuil.
- UNESCO/ OREALC. (1999). *La gestión en busca del sujeto*. Santiago, Chile: UNESCO.

- Rivas, M. (1996). Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica. *Bordón*, (264), 693-708.
- Rolando, R., Salamanca, J., y Aliaga, M. (2010). *Evolución Matrícula Educación Superior de Chile*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vidal, J. (s.f.). *Aportes del Psicólogo Educativo a los Establecimientos Educativos*. Santiago, Chile: Facultad de Ciencias Sociales, UCh.

ESTUDIO DE LA CONDICIÓN FÍSICA DEL ALUMNADO DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA ENTRE LOS AÑOS 1995 Y 2005

Hernán Mercado Ampuero.
Dpto. Educación Física, Deportes y Recreación.
Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación
Mg. En Ciencias de la Actividad Física.

1. INTRODUCCIÓN

Desde su creación, la Carrera de Pedagogía en Educación Física ha mantenido en su plan curricular, una asignatura que busca incrementar la Condición Física del alumnado que ingresa al 1º año de esta carrera. Esta asignatura ha sido impartida por el autor durante 35 años, acumulando una gran cantidad de experiencia que desea compartir a través de este trabajo.

Durante estos 35 años, la asignatura ha sufrido diversos cambios de acuerdo a los planes curriculares de la carrera pero, en esencia, ha mantenido su objetivo central, que es la orientación hacia una vida saludable del alumnado que ingresa a esta carrera.

En la actualidad, el ramo se denomina Aptitud Física para el Rendimiento de la Motricidad Humana, pero su objetivo principal tiene que ver con la orientación y desarrollo de las capacidades físicas y motrices del alumnado, fomentando el hábito del ejercicio físico para una vida activa y saludable como competencia fundamental para su futura vida profesional. Los contenidos de esta asignatura están relacionados con las formas de evaluación de la condición física, con la planificación de un entrenamiento personal, con los mecanismos de adaptación filológica del organismo al esfuerzo, con los hábitos sociales y sus efectos en la actividad física y en la salud. Asimismo, se busca que el alumnado obtenga el conocimiento y las experiencias que le permitan establecer las bases para el desarrollo de un trabajo autónomo, para asumir el compromiso de mejorar y mantener su condición física durante toda su vida. Se trata de lograr que el alumno o alumna tome conciencia sobre la importancia de mantener una condición física saludable y compatible con la vida profesional, identificando al mismo tiempo los efectos negativos del sedentarismo y adoptando una actitud positiva frente al ejercicio físico.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Para demostrar que es posible incrementar la condición física con la práctica sistemática y organizada de ejercicios físicos, se estableció un sistema de evaluación que permita al alumnado visualizar su rendimiento físico y motivar al ingresar a la carrera y luego, al término del semestre. Esta evaluación está basada en seis pruebas específicas, que contemplan las capacidades orgánicas, musculares y perceptivas cinéticas (modelo de Bouchard (1971) y su aplicación busca principalmente incrementar el interés y la práctica sistemática de la actividad física, para lo cual se estableció un sistema de evaluación referida a norma y referida a criterio. La evaluación referida a norma, se utiliza para otorgar puntajes al rendimiento físico de cada prueba y para transformar el puntaje final a nota; mientras que la evaluación referida a criterio, se utiliza para otorgar puntos por el nivel alcanzado entre el test inicial y el test final, el cual es sumado como bonificación al puntaje total donde se obtiene la nota final.

El resultado de este sistema de evaluación de la condición física ha sido el producto de un proceso que se inició con una selección de las pruebas, las que se establecieron después de haber probado diferentes test. Este proceso duró aproximadamente 5 años y concluyó con el establecimiento de las siguientes pruebas de evaluación de la condición física: resistencia muscular abdominal, extensión de brazos, flexibilidad anterior del tronco (test de Wells y Dillon); saltar y alcanzar (Test de Sargent), que mide la potencia extensora de piernas; velocidad en 50 mts; y la prueba de 12 minutos (Cooper), que mide la resistencia aeróbica.

Establecidas las seis pruebas, se procedió a aplicarlas durante un período de ocho años, hasta acumular suficiente información que permitió establecer una tabla de rendimiento en cada una de estas pruebas. En el transcurso de estos ocho años se obtuvieron un total aproximado de 500 datos, los que fueron procesados estadísticamente para establecer la tabla de rendimiento físico (baremos). Para el alumnado de la carrera, esta tabla o escala de rendimiento tiene una valoración de puntajes de 1 a 20 puntos y permite transformar los rendimientos de cada prueba a un puntaje común. Los datos obtenidos de estas experiencias permitieron ir perfeccionando el sistema de evaluación de la asignatura, especialmente para evaluar el rendimiento personal del alumno o alumna, considerando la diferencia obtenida entre su rendimiento inicial (diagnóstico) y su rendimiento final. Sin embargo, esta forma de evaluación tenía el inconveniente que si el alumno(a) falseaba los datos del test inicial, produciría una gran diferencia y, por ende, una buena calificación, que no revelaba su esfuerzo por la asignatura. Además, este sistema resultaba injusto para aquellos alumnos y alumnas que tenían una mejor condición física y que les era más difícil producir una gran diferencia por estar en su máximo nivel de rendimiento. Para esto, se necesitaba diseñar un sistema más justo y razonable, concluyendo que se debían considerar dos variables, la diferencia de puntajes entre el test inicial y el test final y la ubicación del alumno o alumna en la tabla de rendimiento en el diagnóstico.

Posteriormente, se procedió a la elaboración de una tabla de doble entrada, la que por una parte considerara la diferencia producida entre el test inicial y el test final y por la otra tomara en cuenta el rendimiento del alumno o alumna en el test inicial, es decir, la posición o el lugar que ocupaba en la tabla al considerar la suma de las seis pruebas.

Finalmente y dada la gran cantidad de información y experiencia acumulada durante 21 años para evaluar la condición física del alumnado de la carrera, el año 1995 se creó un programa computacional, el cual ha permitido almacenar información y precisar mejor todo el proceso de evaluación del alumnado. Este programa está configurado por 2 escalas. Una escala normativa que permite calcular el puntaje de cada prueba a partir del rendimiento físico del alumno y luego transformarlo en nota, al final del proceso, y una segunda escala que calcula la bonificación obtenida por el alumno/a a partir del puntaje general de las seis pruebas. Para otorgar esta bonificación, dicha escala calcula los puntos de bonificación de la siguiente manera. Por una parte, considera la diferencia obtenida de la suma total de puntos en las seis pruebas entre el test inicial y el test final y por otra parte, considera los puntos obtenidos por el alumno en el test inicial, es decir, la ubicación que obtuvo en la tabla general de puntajes (tabla 1) Por ejemplo, dos alumnos que tienen la misma diferencia entre el test inicial y el test final pueden tener diferente bonificación, de acuerdo a su ubicación en la tabla general de puntajes. Con esto se trata de evitar falsear los datos del rendimiento inicial para producir una gran diferencia entre el test inicial y el test final. Por otra parte, este sistema permite que una persona al límite de su rendimiento también obtenga una buena bonificación, aunque su diferencia sea menor. El programa calcula la calificación final transformando los puntajes generales a notas en una escala que va desde los 20 a los 200 puntos.

La información aportada con la aplicación de las pruebas de condición física y almacenadas a través del tiempo en este programa computacional por más de 10 años, constituyen una importante base de datos para generar diversos estudios de investigación, ya que pueden proporcionar valiosos antecedentes, tanto a los docentes como a los alumnos y alumnas que ingresan o desean ingresar a esta carrera u otras carreras de Educación Física del país.

Dada la gran cantidad de información y experiencia acumulada a través de la entrega de esta asignatura, el autor ha estimado necesario plasmar esta experiencia en una investigación, cuyo propósito es conocer la evolución de la condición física de las diferentes generaciones de alumnos y de alumnas que ingresaron a la Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad de La Frontera entre los años 1995 y 2005, para comprobar si el rendimiento de la condición física ha experimentado alguna variación a lo largo de estas 10 generaciones de alumnos y alumnas que han ingresado a esta carrera.

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la investigación

La presente investigación es un estudio de tipo descriptivo, de carácter cuantitativo y exploratorio de corte transversal, con datos secundarios, ya que el estudio se realizó a través de una base de datos recopilada de un programa diseñado específicamente para la asignatura de Acondicionamiento Físico de la Universidad de La Frontera.

3.2 Población y Muestra

La población está representada por el total de alumnos y alumnas que ingresaron anualmente al Primer año de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad de La Frontera.

La muestra está compuesta por 302 varones y 287 damas, correspondiente al total de alumnos y alumnas que ingresaron a primer año de la carrera en el transcurso de 10 años. Lo que corresponde a una muestra total de 589 alumnos. La muestra se obtuvo por medio de la base de datos de la asignatura de Desarrollo y Mantenimiento de la Condición Física. Para el análisis sólo fueron considerados aquellos alumnos que cursaban la asignatura por primera vez, tanto en la Universidades de La Frontera como procedentes de otras Universidades.

4. RESULTADOS

Para conocer la evolución de la condición física de las 10 generaciones de alumnos y alumnas que ingresaron a la carrera entre 1995 y 2005, se procedió a obtener el rendimiento expresado en promedios (\bar{X}) de puntos y la desviación estándar (DS) de cada generación.

El análisis de los resultados fue separado por sexo, ya que las tablas de puntajes eran diferentes para alumnas y alumnos. Considerando esta variable, los promedios y desviaciones estándar obtenidos de cada generación fueron los siguientes:

Tabla N° 1:

Tabla de puntajes expresados en promedios y desviación estándar de las alumnas obtenidos por año de ingreso tras la aplicación de las seis pruebas de condición física.

Año Ingreso	Puntos promedio	Desv. Estándar
1995	40,82	11,47
1996	27,03	14,55
1997	34,57	14,47
1998	44,37	12,54
1999	31,28	11,33
2000	35,13	9,07
2001	32,46	12,46
2002	35,9	12,31
2003	39,31	13,91
2004	47,64	11,86
2005	43,27	15,41

Tabla N° 2:

Tabla de puntajes expresados en promedios y desviación estándar de los alumnos hombres, obtenidos por año de ingreso tras la aplicación de las seis pruebas de condición física.

Año Ingreso	Puntos promedio	Desv. Estándar
1995	46,86	15,06
1996	42,45	14,44
1997	43,12	16,41
1998	50,28	13,54
1999	53,93	15,47
2000	47,93	18,2
2001	44,19	15,13
2002	60,17	13,73
2003	58,34	13,07
2004	58,54	17,96
2005	59,34	16,19

Gráfico 1

Resultados del rendimiento de los alumnos y de las alumnas obtenidos por año de ingreso, expresados en promedios (X) de puntos.

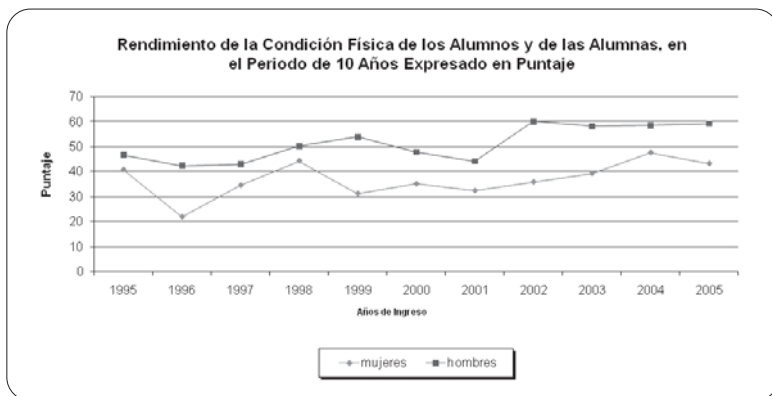
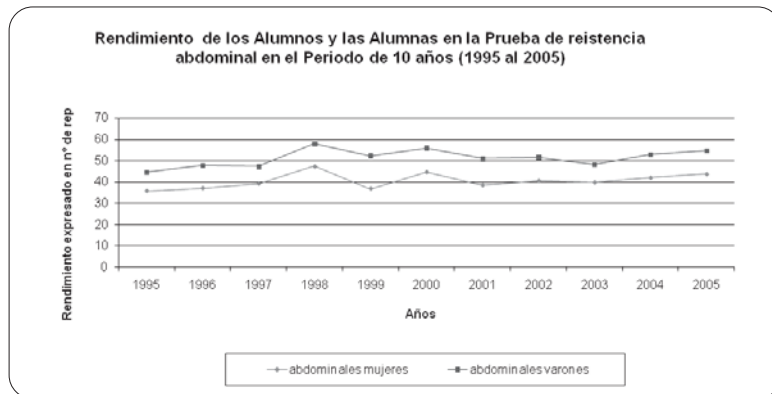


Gráfico 2

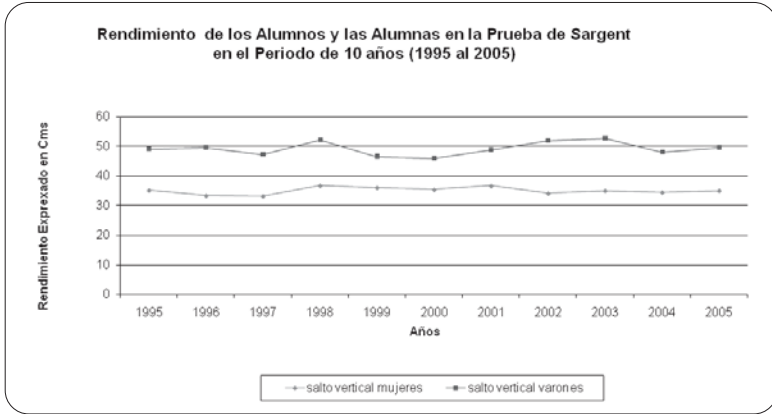
Comparación de los promedios de rendimientos obtenidos en la prueba de resistencia abdominal de hombres y mujeres, desde el año 1995 hasta el 2005.



El gráfico contiene los datos de promedios de rendimiento de la prueba de resistencia abdominal, expresado en número de repeticiones de alumnos y alumnas por año de ingreso.

Gráfico 3

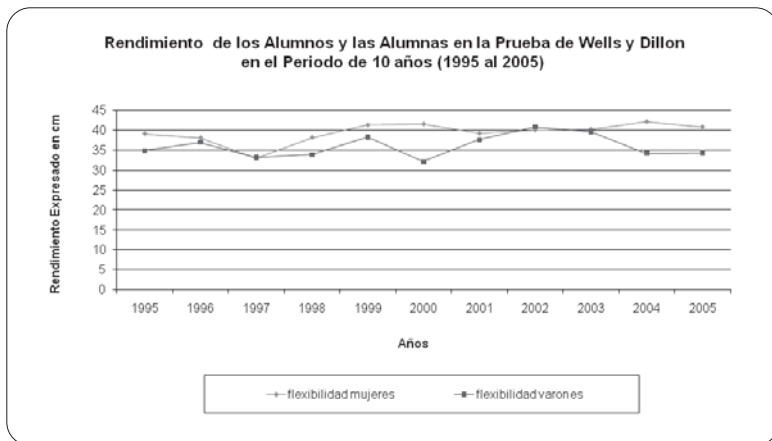
Comparación de los promedios de rendimientos obtenidos en la prueba de salto vertical (test de Sargent) de hombres y mujeres, desde el año 1995 hasta el 2005.



El gráfico contiene los datos de promedios de rendimiento de alumnos y alumnas por año de ingreso, obtenidos en la prueba de Sargent, expresados en centímetros,

Gráfico 4

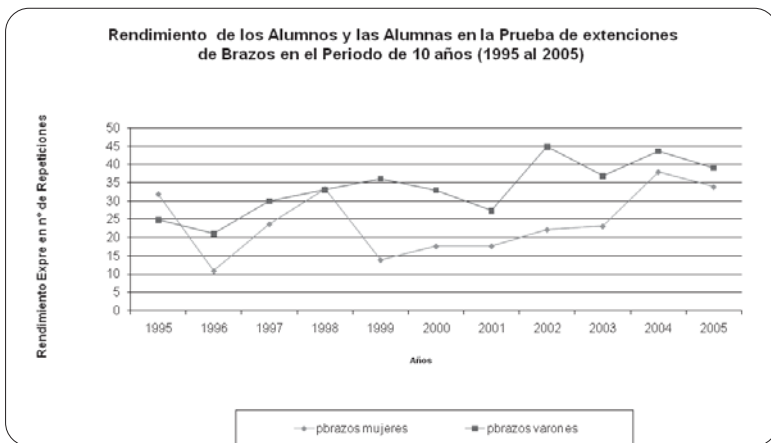
Comparación de los promedios de rendimientos obtenidos en la prueba de Wells y Dillon de hombres y mujeres, desde el año 1995 hasta el 2005.



El gráfico contiene los datos de promedios de rendimiento de alumnos y alumnas por año de ingreso en la prueba de flexibilidad anterior del tronco (test Wells y Dillon), expresado en centímetros.

Gráfico 5

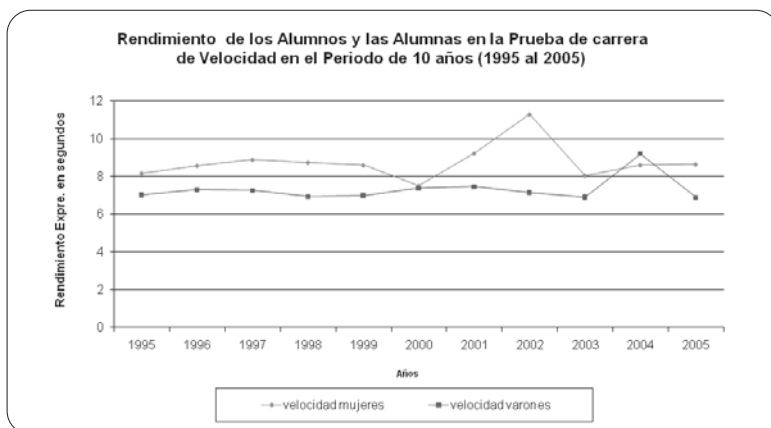
Comparación de los promedios de rendimientos obtenidos en la prueba de resistencia de brazos de hombres y mujeres desde el año 1995 hasta el 2005.



El gráfico contiene los datos de promedios de rendimiento de la prueba de resistencia de brazos, expresado en número de repeticiones de alumnos y alumnas por año de ingreso.

Gráfico 6

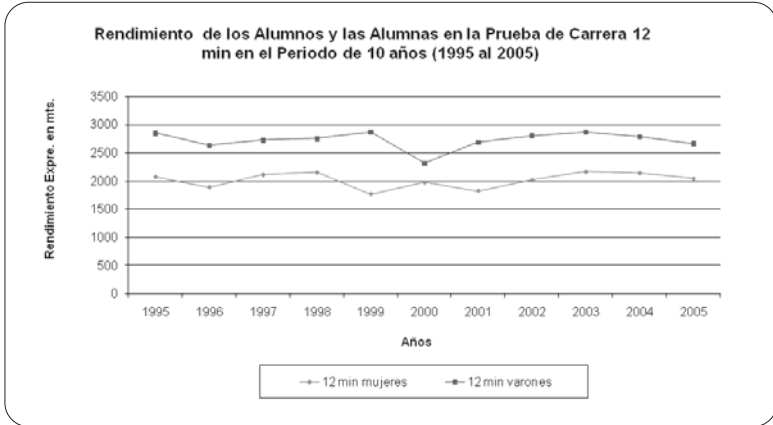
Comparación de los promedios de rendimientos obtenidos en la prueba de carrera de velocidad de hombres y mujeres, desde el año 1995 hasta el 2005.



El gráfico contiene los datos de promedios de rendimiento de alumnos y alumnas por año de ingreso de la prueba de Carrera de velocidad en 50 mt., expresado en segundos.

Gráfico 7

Comparación de los promedios de rendimientos obtenidos en la prueba de carrera de 12 min. de hombres y mujeres, desde el año 1995 hasta el 2005.



El gráfico contiene los datos de promedios de rendimiento de la prueba de Carrera de 12 minutos, expresado en metros recorridos de alumnos y alumnas por año de ingreso.

Tabla Nº 3:

Resultados expresados en promedios, desviación standard y prueba t del test de resistencia abdominal.

	X	Ds	t
ALUMNOS	51,5	11,38	,000*
ALUMNAS	40,5	10,19	

** no es significativo

Esta tabla muestra los promedios de rendimiento, desviación estándar de alumnos y alumnas y el grado de significancia de la prueba de resistencia abdominal, obtenido en el transcurso de los 10 años, entre 1995 y 2005.

Tabla Nº4:

Resultados expresados en promedios, desviación estándar y prueba T del test de Sargent.

	X	Ds	t
ALUMNOS	49,33	9,46	.46*
ALUMNAS	35,01	5,76	

* es significativo

Esta tabla muestra los promedios de rendimiento, desviación estándar de alumnos y alumnas y el grado de significación de la prueba de salto vertical (T de Sargent), obtenido en el transcurso de los 10 años, entre 1995 y 2005.

Tabla Nº 5:

Resultados expresados en promedios, desviación estándar y prueba t del test de Wells y Dillon.

	X	Ds	t
ALUMNOS	36,15	7,74	.155*
ALUMNAS	39,99	6,79	

* es significativo

Esta tabla muestra los promedios de rendimiento, desviación estándar de alumnos y alumnas y el grado de significación de la prueba de Wells y Dillon, obtenidos en el transcurso de los 10 años, entre 1995 y 2005.

Tabla Nº 6

Resultados expresados en promedios, desviación estándar y prueba t del test de extensiones de brazos.

	X	Ds	t
ALUMNOS	34,24	13,01	.846*
ALUMNAS	23,33	12,83	

* es significativo

Esta tabla muestra los promedios de rendimiento, desviación estándar de alumnos y alumnas y el grado de significación de la prueba de extensiones de brazos, obtenido en el transcurso de los 10 años, entre 1995 y 2005.

Tabla Nº 7:

Resultados expresados en promedios, desviación estándar y prueba t del test de velocidad en 50 mt.

	X	Ds	t
ALUMNOS	7,31	4,03	.301*
ALUMNAS	8,80	4,80	

* es significativo

Esta tabla muestra los promedios de rendimiento, desviación estándar de alumnos y alumnas y el grado de significación de la prueba de carrera de velocidad, obtenido en el transcurso de los 10 años, entre 1995 y 2005.

Tabla Nº 8:

Resultados expresados en promedios, desviación estándar y prueba t de la prueba de carrera de 12 min.

	X	Ds	t
ALUMNOS	2719	459,97	.087*
ALUMNAS	2009	387,22	

* es significativo

Esta tabla muestra los promedios de rendimiento, desviación estándar de alumnos y alumnas y el grado de significación de la prueba de carrera de 12 minutos, obtenido en el transcurso de los 10 años, entre 1995 y 2005.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Respecto a los resultados obtenidos, para conocer la evolución de la condición física de los alumnos y alumnas de la carrera de Pedagogía en Educación física, que ingresaron a la carrera entre los años 1995 y 2005, se puede observar que el rendimiento de los hombres es superior al de las mujeres en todos los años de ingreso pero, al mismo tiempo, se observa una semejanza en el comportamiento de las curvas en ambos grupos. En el caso de las mujeres, en el año 1995 el promedio fue de 40,82 puntos, mientras que en el año 1996 se produce una disminución en el rendimiento, llegando a 27.03 puntos. Sin embargo, en 1997 se vuelve a producir un ascenso, alcanzando 34,57 puntos, para nuevamente ascender en 1998 a 44,37. Se puede observar, asimismo, que a partir del año 2001 se produce un aumento progresivo en el rendimiento de las alumnas. En términos generales, se puede decir que la condición física de las mujeres se encuentra dentro de los rangos de 50 a 60 puntos.

En el caso de los hombres, se puede decir que los puntajes alcanzados fluctúan entre 40 y 60 puntos, lo que es visiblemente superior al puntaje alcanzado por las mujeres. No obstante, es importante recalcar que la tabla de puntaje exige menor rendimiento para las mujeres que para hombres. Asimismo, cabe mencionar que el rendimiento de los hombres desde el año 2002 al 2005, se ha mantenido en el rango de 60 puntos, lo que indicaría que el rendimiento de los hombres ha ido aumentando de manera progresiva.

En relación al objetivo número 2, que buscaba conocer el rendimiento de los alumnos de Pedagogía en Educación Física, expresados en los resultados obtenidos en cada una de las seis pruebas de condición física evaluadas en el transcurso de los 10 años, los resultados demuestran que al comparar el rendimiento entre alumnos y alumnas se observan diferencias significativas, en términos del promedio de rendimiento, salvo en la prueba de Wells & Dillon, donde las mujeres obtienen mejor rendimiento que los hombres. Sin embargo, la diferencia a la que se hacía alusión anteriormente no resulta significativa, dado el cálculo del puntaje "t".

Se observa además que existen diferencias más evidentes en las pruebas que implican resistencia y velocidad. Estas diferencias, que han sido encontradas en otros estudios, (Dra. Rosa Fernández 2000), explican la existencia de factores biológicos que limitan el rendimiento físico de las mujeres, como la talla, el tamaño del corazón, el desarrollo de la masa muscular, etc., pero además, existen factores sociales que producen estas diferencias, ya que los hombres tienen una mayor implicación en actividades físicas de mayor intensidad. Finalmente, se puede observar que los alumnos que ingresan a esta carrera no tienen un nivel de condición física elevada, al comparar los resultados de condición física publicados por Augusto Pila Teleña (1997) y otros estudios realizados en diferentes países.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blázquez, D. (1999). *Evaluación en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Bouchard, Brunell y Godburt (1971). *Las cualidades físicas y el entrenamiento*. Departamento de Educación Física. Quebec: Universidad de Laval.
- Casimiro, A. (2000). *Educación para la Salud, Actividad Física y Estilo de Vida*. Almería: Universidad de Almería.
- Davis, J., Peiró, C. (Eds.). (1992). *Nuevas Perspectivas Curriculares en educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Group Diagram. (1982). *Enciclopedia Completa de Ejercicios*. Madrid: Edaf.
- Landry, F. (1987). *Determinantes de la Condición Física*. Quebec: Universidad de Laval.
- Litwin J. (1984). *Evaluación y Estadística aplicada a la Educación Física*. Buenos Aires: Stadium.
- Martinez, E (2001). *La evaluación Informatizada en la educación Física*. Barcelona: Paidotrivo.
- Muraro, J (1987). *Acondicionamiento Físico*. Santiago: Arancibia Hnos. y Cía. Ltda.
- Pila teleña, A. (1985). *Evaluación de la Educación Física y los deportes*. Madrid: Autor.
- Salvat, J. (1981). *Ejercicio Físico y Salud*. Santiago, Chile: Autor.
- Solomon, H. (1984). *El mito del Ejercicio*. México: Edevisión.
- Zohman, L., Kattus, A., y Softness, D. (1980). *Salve su corazón y su condición física*. Argentina: Atlántida.

EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA EN TRABAJO SOCIAL: LA PARTICIPACIÓN COMO EJE ESTRATÉGICO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ESTUDIANTADO

Ana Arellano Obreque²⁷

Lucy Ketterer Romero²⁸

Abel Soto Higuera²⁹

1. PRESENTACIÓN

El presente artículo da cuenta de tres experiencias de enseñanza aprendizaje, desarrolladas por un equipo académico de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera. En ellas se conjugan varios elementos pedagógicos que configuran un enfoque educativo, donde la participación, tanto de las/el docente como del estudiantado, adquiere relevancia en el proceso, en tanto colabora con la práctica de competencias genéricas que dicen relación con el trabajo en equipo, la responsabilidad social y la proactividad.

Se estructura en un primer apartado, en el cual se presentan algunas consideraciones teóricas acerca de la enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante, el enfoque de las competencias y las actividades de aula innovadoras. Posteriormente se dan cuenta de las tres experiencias, siguiendo la siguiente estructura: nombre de la experiencia, cuáles fueron las competencias desarrolladas en la asignatura, la estrategia metodológica utilizada, la evaluación de la actividad y una breve evaluación de la estrategia metodológica para el desarrollo de las competencias propuestas. Finalmente, se realizan algunos comentarios finales acerca de las experiencias presentadas, tomando en cuenta la mirada del equipo académico que las ejecutó.

1.1. Algunos antecedentes teóricos que sustentan las experiencias de enseñanza aprendizaje

En palabras de Sergio Tobón, las competencias son "un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico" (2006:1), pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, sino que más bien guían la docencia, el aprendizaje y la evaluación, a través de la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes del estudiantado ante las actividades y problemas que el profesorado les insta a desarrollar durante su proceso formativo.

En este sentido, las experiencias educativas que se presentan, más que uniformar el desarrollo de acciones para el aprendizaje, buscan mostrar los distintos caminos que puede seguir el proceso formativo, integrando el modelo educa-

²⁷ Trabajadores Sociales Académicas/o del Departamento de Trabajo Social. Universidad de La Frontera.

²⁸ Dra. en Procesos Sociales y Políticos en América Latina, Universidad Arcis.

²⁹ Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad de La Frontera.

tivo centrado en el estudiante, con acciones innovadoras de los diferentes contenidos que se espera incorpore el estudiantado a su acervo de conocimientos, y también de valores y prácticas, siguiendo los planteamientos de la UNESCO para la educación superior:

"La educación superior tiene que adaptar sus estructuras y métodos de enseñanza a las nuevas necesidades. Se trata de pasar de un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos a otro centrado en el aprendizaje y el desarrollo de competencias transferibles a contextos diferentes en el tiempo y en el espacio" (UNESCO, 1998).

De acuerdo con algunos autores, el aprendizaje centrado en el estudiante debe promover un aula donde el estudiantado pueda expresarse, hacerse comprender, escuchar y dejar expresar al otro, defender sus puntos de vista, trabajar en equipo, compartir las tareas, organizar y animar la vida de un grupo, tomar decisiones conjuntas, interesarse en los problemas de todos, procurando su resolución, comprometerse con la tarea, asumir responsabilidades, ser protagonista del proceso de auto - socio - construcción del conocimiento, etc. (UAM, 2010).

Las experiencias presentadas tienen en común la innovación, en tanto buscan motivar el aprendizaje superando las estrategias metodológicas tradicionalmente utilizadas en las aulas universitarias, las clases expositivas, el análisis de caso o las prácticas de algunos aspectos propios de la profesión (Bain, 2005). En este sentido, las experiencias buscan promover la construcción del conocimiento y la participación activa del estudiantado en su proceso formativo; orientar el desarrollo de su capacidad para "aprender a aprender", y generar aprendizajes duraderos, recogiendo sus saberes previos y buscando que estos sean significativos para el proceso educativo, favoreciendo el rol del docente como un facilitador de los aprendizajes (Cuenca 2000; Claux, Kanashiro y Young 2001; Ames 2004).

EXPERIENCIA Nº 1: SEMINARIO DE MEDIACIÓN FAMILIAR, UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO COOPERATIVO EN AULA.

Ana Arellano Obreque

Considerando lo planteado por Lasnier (2000), quien menciona que una competencia está formada por un conjunto de capacidades y éstas por un conjunto de habilidades (que son las exigidas para una ejecución cada vez más compleja), las habilidades son un saber hacer simple a partir de conocimientos declarativos disciplinares. La capacidad, es un saber hacer medianamente complejo que integra habilidades. Las capacidades exigen conocimientos procedimentales y condicionales. Las competencias, son un saber hacer complejo que integra capacidades. Las dinámicas internas, que hacen que el aprendizaje cooperativo funcione, se basan en características que posibiliten a los docentes estructurar las actividades de manera tal, que los estudiantes, se vuelvan positivamente interdependientes, individualmente responsables para hacer su parte del trabajo, trabajen cara a cara para promover el éxito de cada cual, usen apropiadamente habilidades sociales y periódicamente procesan cómo pueden mejorar la efectividad de sus esfuerzos (Gil Montoya, 2007).

La experiencia que se detalla en este apartado, denominada "Seminario de Mediación Familiar", tuvo como objetivo colaborar al logro de un aprendizaje cooperativo, y se realizó en el contexto de la asignatura de la carrera de Trabajo Social: Mediación Familiar, cuya clasificación era teórico - práctica, impartida a estudiantes de tercer año (quinto nivel). El propósito de la asignatura es complementar la formación profesional de los estudiantes, incorporando la mediación como estrategia alternativa de resolución de conflictos en las distintas áreas de la intervención profesional, al mismo tiempo que contribuir al desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes.

Las competencias a desarrollar en la asignatura y los resultados de aprendizaje esperados fueron:

Competencias específicas:	Resultados de Aprendizaje
Conocer la evolución histórica de la mediación, los conceptos asociados a ella y los fundamentos teóricos y epistemológicos que lo sustentan.	Identificar la evolución histórica de la mediación, los conceptos asociados a ella y los fundamentos teóricos y epistemológicos que la sustentan.
Conocer la aplicación de la mediación en los distintos ámbitos del quehacer profesional.	Identificar la aplicación de la mediación familiar en Trabajo Social.
Analizar y reflexionar en torno a la aplicación de esta estrategia en el ámbito del trabajo social.	Integrar la mediación familiar en el ámbito del trabajo social.

Iniciar un proceso de desarrollo de habilidades y competencias en el ejercicio de la mediación.	Aplicar ejercicios de estrategias de mediación.
Desarrollar habilidades de comunicación efectiva.	Identificar técnicas de comunicación efectiva.
Valorar la importancia de la mediación como estrategia de resolución de conflictos en los distintos ámbitos del quehacer profesional.	Reconocer la importancia de la mediación como estrategia de resolución de conflictos en los distintos ámbitos del quehacer profesional.
Valorar la mediación como mecanismo para la construcción de nuevas formas de convivencia social.	Reconocer la mediación como mecanismo para la construcción de nuevas formas de convivencia social.

Competencias Genéricas	Resultados de Aprendizaje
Trabajo en equipo	Conformar grupos de trabajo cooperativo con distribución de funciones para la preparación y realización del Seminario
Responsabilidad Social	Cumplir con las funciones y compromisos contraídos para la ejecución de la actividad.
Proactividad	Aportar ideas y sugerencias para que la actividad sea realizada con éxito.

Estrategia metodológica utilizada:

Para el logro de los resultados de aprendizaje, se aplicó una metodología de trabajo fundamentalmente colaborativo, que incorporó además clases expositivas, talleres grupales, ejercicios de modelación y la realización durante un día de un seminario sobre Mediación Familiar dirigido a todo público y con la participación de expositores expertos en el tema.

Desarrollo de la Metodología del Seminario:

La docente sugirió la realización de esta actividad al grupo curso, a la cual se adhirió todos los estudiantes. El trabajo cooperativo se organizó de la siguiente forma: una estudiante asumió el liderazgo de la organización de toda la actividad. Conformó un grupo de cuatro compañeras, quienes determinaron las distintas comisiones necesarias para llevar a cabo la tarea. Posteriormente, los y las estudiantes se inscribieron voluntariamente en cada una de las comisiones, éstas fueron:

- Comisión Logística: consecución del espacio e implementación necesaria para ejecutar el Seminario.
- Comisión Café: compra de lo necesario y encargados/as de servir el café.

- Comisión Convocatoria: diseño y elaboración de material visual: póster, trípticos, programas y realización de las invitaciones a estudiantes de la UFRO, otras universidades y profesionales del medio.
- Comisión Financiero: obtención de recursos para el pago de los gastos del seminario.
- Comisión Inscripciones: recibir e inscribir a los asistentes al Seminario.
- Comisión Expositores: invitación a expertos en el tema.
- Comisión Certificación: encargadas de diseñar las constancias para entregar a los asistentes.
- *Locución*: un estudiante asumió la función de locución.

Los/as estudiantes acordaron cobrar 3 mil pesos a los profesionales y mil pesos a los estudiantes, para así también reunir dinero para asistir a alguna actividad académica que les interesara.

Todas las comisiones fueron asesoradas por la docente, según los requerimientos planteados por las y los estudiantes encargados de cada una de ellas.

Evaluación de la Actividad

El Seminario se realizó con pleno éxito en base a los siguientes indicadores:

- Tuvo una alta convocatoria: asistieron profesionales de instituciones que trabajan en las áreas de infancia y adolescencia, salud, justicia, educación; estudiantes de la Universidad de La Frontera, y de otras universidades tales como la Católica de Temuco, Universidad Mayor e INACAP.
- Las ponencias presentadas fueron de gran calidad y pertinencia y los expositores fueron profesionales del medio externo y de mundo académico, destacados en el ámbito de la Mediación, además de un grupo de estudiantes Tesistas del décimo nivel de la carrera de Trabajo Social.

Las ponencias presentadas fueron las siguientes:

- 1.-Experiencia de Trabajo del Centro de Mediación de la Corporación de Asistencia Judicial de Temuco. Expositora: Mónica Muhaded, Asistente Social de la Corporación de Asistencia Judicial del Bío Bío.
- 2.-Experiencia del Centro de Mediación de la Universidad de La Frontera, Expositora Ximena Briceño, Asistente Social, Directora del Centro de Mediación y Académica de la UFRO.
- 3.- La Compensación Económica en el Divorcio y Mediación. Expositora Dra. Hellen Pacheco, Abogada.
- 4.-La Reforma Judicial y los Tribunales de Familia. Expositora Zaira Bengoechea, Asistente Social del Tribunal de Familia de Temuco y docente de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera.
- 5.- Mediación Familiar: Una mirada desde los usuarios. Tesis para optar al

grado de Licenciado en Trabajo Social y título de Trabajador Social. Expositores: Yessica Almeyda, Sandra Aravena, Sebastián Romero, estudiantes tesistas.

CONCLUSIONES

Evaluación del Seminario como estrategia metodológica para el desarrollo de las competencias propuestas:

El éxito de la realización de la actividad, da cuenta del logro de los resultados de aprendizaje para el desarrollo de las competencias genéricas, dado que los y las estudiantes, al llevar a cabo el Seminario, lograron:

- Conformar grupos de trabajo cooperativo con distribución de funciones para la preparación y realización del Seminario.
- Cumplir con las funciones y compromisos contraídos para la ejecución de la actividad.
- Aportar ideas y sugerencias para que la actividad sea realizada con éxito.
- Además, es destacable el desarrollo de las habilidades sociales para lograr comprometer la participación de los profesionales del medio, como expositores en el Seminario y el logro de la alta convocatoria que esta actividad tuvo.

En el ámbito de las competencias específicas, el logro del seminario da cuenta de los siguientes resultados de aprendizaje:

- Identificar la aplicación de la mediación familiar en Trabajo Social.
- Reconocer la importancia de la mediación como estrategia de resolución de conflictos en los distintos ámbitos del quehacer profesional.

Rol de la Docente y del Estudiantado en la Evaluación

La docente de la asignatura cumplió un rol facilitador y realizó durante todo el proceso una evaluación formativa, al ir retroalimentando a los estudiantes en los temas consultados por ellos y a través del proceso de asesoramiento de las actividades desarrolladas por los distintos grupos de trabajo (comisiones), lo que permitió reconocer la implicancia de cada una de los y las estudiantes en la tarea.

El grupo curso realizó una autoevaluación y evaluación de pares con el mismo objetivo y reconocieron las dificultades y logros, destacando lo motivador de la actividad.

EXPERIENCIA Nº 2: EL AULA EN LA CALLE, PARTICIPANDO DE LA CAMPAÑA CONTRA LA VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES.

Lucy Ketterer Romero

La experiencia de trabajo de "aula en la calle", como una metodología de enseñanza-aprendizaje y también como una forma de participación social, se fundamenta en la concepción de que las y los estudiantes son ciudadanos con capacidad de expresión frente a fenómenos sociales que dañan la convivencia, en este caso, la violencia contra las mujeres, y se enmarcó en la asignatura electiva *Violencia contra las mujeres, una cuestión de derechos humanos*, impartida durante el 2º semestre del año 2008, a estudiantes de la carrera de Trabajo Social.

La violencia contra las mujeres (o violencia intrafamiliar) es una violación de los derechos humanos de éstas que, desde el enfoque de género, es consecuencial de relaciones de poder desiguales, donde las mujeres son subvaloradas, y que, pese a los esfuerzos políticos por instalar legislaciones y normativas que apunten a su erradicación, el fenómeno parece persistir y recrudecer cotidianamente. De esa forma, desde las organizaciones de mujeres, se levantan permanentemente campañas que van a educar a la población respecto de este flagelo. Una de las campañas es la que se utilizó en la asignatura, como una acción de aprendizaje.

El propósito de la asignatura fue comprender la violencia de género como un fenómeno sociocultural inherente a las sociedades actuales, y que las/los estudiantes desarrollaran estrategias que aporten a su resolución. Las competencias a desarrollar en la asignatura y los resultados de aprendizaje esperados fueron:

Competencias específicas:	Resultados de Aprendizaje
Avanzar en la comprensión de marcos teóricos que posibiliten el conocimiento del fenómeno en la sociedad actual.	Identificar la evolución histórica de la violencia contra las mujeres, los conceptos asociados a ella y los fundamentos teóricos y epistemológicos que la sustentan.
Distinguir algunas expresiones de la violencia de género, así como los significados socioculturales atribuidos a ella.	Reconocer los distintos tipos de violencia contra las mujeres, y su expresión en la vida cotidiana de éstas.
Realizar acciones que difundan la magnitud del fenómeno y colaboren en la toma de conciencia social respecto del mismo.	Mostrar a la comunidad de Temuco los efectos de la violencia contra las mujeres y recoger sus impresiones.

Competencias Genéricas	Resultados de Aprendizaje
Trabajo en equipo	Conformar grupos de trabajo colaborativo con distribución de funciones para la preparación y
Responsabilidad Social	realización de la intervención de calle. Cumplir con las funciones y compromisos contraídos para la ejecución de la actividad.
Pro actividad	Aportar ideas y sugerencias para que la actividad sea realizada con éxito.

Estrategias metodológicas utilizadas

Para el logro de los resultados de aprendizaje se utilizó la Campaña de la Red Chilena contra la violencia Doméstica, *Cuidado el machismo*, lanzada en diversas regiones del país en julio de 2007. Esta Campaña, realiza una intervención callejera o acción pública, que consiste en instalar un memorial que recuerda a las mujeres asesinadas por sus parejas durante el último año. Para ello se utilizan zapatos de mujeres con el nombre de cada mujer ultimada (Red Chilena contra la Violencia Doméstica y Sexual, 2009:11).

En este caso, la intervención callejera fue reproducida por las/los estudiantes de la asignatura en dos momentos y espacios públicos de la comuna de Temuco; primero, en la Universidad de La Frontera, en el Campus Andrés Bello, y segundo, en el centro de la ciudad, en la esquina de Bulnes con Claro Solar, en el frontis de la Intendencia Regional, ambas acciones durante el mes de noviembre de 2008.³⁰

Desarrollo de la Metodología de la Intervención Callejera

En primer lugar se les entregaron a las/los estudiantes de la asignatura los contenidos teóricos que sustentan el análisis de por qué la violencia contra las mujeres es un tema de derechos humanos, y cuáles son las acciones que las mujeres, como movimiento social, han desarrollado en las últimas décadas, con el objeto de que la sociedad tome conciencia del fenómeno y no se siga reproduciendo. Para ello se invitó al aula a una mujer integrante de la Red Chilena contra la Violencia Doméstica y Sexual, y miembro del Foro Red de Derechos Sexuales y Reproductivos de la región de La Araucanía³¹, quien mostró al estudiantado las diferentes acciones que realizan en la región, durante el mes de noviembre, las integrantes de las organizaciones de mujeres,

Este trabajo en el aula motivó al estudiantado para organizar, en el mismo mes de noviembre, diferentes intervenciones callejeras contra la violencia hacia las mujeres. Para ello se conformaron comisiones de trabajo, en las cuales las/

³⁰ El 25 de noviembre es el día de la no violencia contra la mujer.

³¹ La docente de la asignatura también es integrante de esta organización.

los estudiantes se apuntaron voluntariamente y se acordó realizar la intervención en coordinación con la Red Chilena y las organizaciones de mujeres de Temuco.

Las comisiones de trabajo fueron: comisión coordinadora; comisión logística, que se hizo cargo de la obtención de los permisos necesarios para implementar las acciones; comisión de materiales, encargada de reunir zapatos de mujeres y elaborar recuadros con los nombres, además de paneles donde se expuso información acerca de este fenómeno social; comisión elaboradora de material de difusión, quienes crearon afiches dando cuenta de la magnitud del fenómeno, efectos e instancias de apoyo para las personas, entre otros.; comisión sistematizadora de la actividad, encargada de observar, utilizando técnica de observación participante, las reacciones de las personas que visitaron el memorial; y una comisión encuestadora, que levantó una pequeña encuesta acerca de las percepciones de la violencia contra las mujeres entre el público asistente.

La primera actividad fue realizada en el campus Andrés Bello, el día lunes 23 de noviembre, y la segunda, en el centro de la ciudad, el día miércoles 25 del mismo mes.

Evaluación de las actividades realizadas

Ambas actividades se realizaron de acuerdo a lo programado y en ambas la asistencia fue alta; las personas que pasaron frente a la intervenciones callejeras se mostraron interesadas y respetuosas frente a la acción, consultando y solicitando información a las/los estudiantes acerca de la actividad y sobre dónde se podía acudir en caso de ser víctimas de este tipo de delito.

Para el estudiantado la acción fue impactante, porque la mayoría de ellas/ellos no había participado de una intervención de este tipo, y no se habían detenido a observar las reacciones que manifiesta el público ante estas formas de difusión. La comisión que tuvo la tarea de sistematizar lo que sucedió elaboró un detallado reporte de estas reacciones, que posteriormente fue compartido en el aula.

Evaluación de la Intervención Callejera como estrategia metodológica para el desarrollo de las competencias propuestas:

La evaluación de la actividad se realizó en dos momentos: primero, en el aula, a través de un taller donde se revisaron los diferentes aspectos comprometidos durante la realización de ambas intervenciones. En ese momento, las comisiones y las personas que se responsabilizaron de las distintas actividades compartieron su evaluación, dando cuenta de las fortalezas y debilidades de la acción realizada.

El segundo momento de evaluación fue la realización de un ensayo, donde cada estudiante pudo dar cuenta de sus impresiones personales acerca de la actividad, y evidenciar sus aprendizajes respecto de los contenidos teóricos,

como de las acciones prácticas trabajadas en la asignatura.

Respecto de las competencias tanto genéricas como específicas que se buscaron desarrollar en la asignatura, estas fueron evaluadas de la siguiente forma:

La específica, referida a "realizar acciones que difundan la magnitud del fenómeno y colaboren en la toma de conciencia social respecto del mismo", se evaluó través de la observación participante de la docente, quien en todo momento estuvo presente en la realización de ambas intervenciones, apoyando al estudiantado, y también observando sus reacciones, posturas, expresiones, etc. Posteriormente, en el taller de aula, se entregó un reporte de parte de la docente, donde se conversó acerca de las fortalezas y debilidades del grupo.

Las competencias genéricas, trabajo en equipo, responsabilidad social y proactividad, se manifestaron durante la planeación y organización de las actividades, y fueron chequeadas por la docente a través de una rúbrica que medía participación, responsabilidad en el cumplimiento de las tareas comprometidas y puntualidad, entre otros aspectos.

EXPERIENCIA Nº 3: APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS

Abel Soto Higuera

La experiencia fue realizada con estudiantes de 3º año de la carrera de Trabajo Social que cursaron la asignatura Formulación de Proyectos Sociales en los años 2009 y 2010. Se realizó en Temuco, en dependencias de la Universidad de La Frontera y en diferentes macrosectores de la comuna de Temuco.

Competencias a desarrollar en la asignatura:

Genéricas	Específicas
Comunicación verbal y escrita en castellano. Trabajo en equipo. Uso de las tecnologías de la información y comunicación (Tics).	- Contribuye profesionalmente en el desarrollo de los procesos asociados a la formulación de proyectos sociales en los distintos ámbitos del quehacer profesional, reconociendo las implicancias derivadas para los diferentes sujetos y territorios involucrados, en un marco de flexibilidad metodológica y fortalecimiento del trabajo de redes. - Domina los recursos teóricos, conceptuales y procedimentales para la formulación de programas y proyectos sociales y de inversión social, promoviendo el desarrollo con emprendimiento y trabajo en redes.

Resultados de aprendizaje:

- Reconocer los fundamentos conceptuales y teóricos en la base de la formulación de proyectos sociales.
- Aplicar técnicas de diagnóstico social para la selección de información relevante para la formulación de proyectos sociales.
- Evaluar la pertinencia en la selección de métodos, técnicas y herramientas para la formulación de programas y proyectos sociales.
- Diseñar proyectos y propuestas atinentes al contexto, los recursos y la problemática a resolver.
- Manejar herramientas tecnológicas como medio para potenciar la formulación de proyectos sociales.
- Aplicar la metodología de marco lógico a la formulación de proyectos sociales.
- Integrarse a equipos de trabajo participando de la reflexión y el diálogo con un espíritu de lealtad, empatía y colaboración.

La modalidad organizativa de la enseñanza:

La modalidad organizativa de la enseñanza-aprendizaje utilizada en esta asignatura consistió básicamente en dos: clases teóricas y clases prácticas.

- a) **Clases teóricas:** las que tuvieron como propósito central transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en los estudiantes, por medio de sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (las presentaciones estuvieron a cargo del profesor, trabajos de los estudiantes y profesionales de la Serplac de la Municipalidad de Temuco).
- b) **Clases prácticas:** que tienen como finalidad obtener demostraciones prácticas de cómo proceder en situaciones reales de la profesión del trabajador social, específicamente en la aplicación de conocimiento (ejemplo: en análisis diagnósticos de problemas reales del contexto local).

Cada una de estas modalidades organizativas tuvo a su vez la ejecución de distintas estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje.

Estrategia metodológica utilizada

Esta asignatura consideró tres estrategias de enseñanza aprendizaje, las cuales variaron dependiendo del resultado de aprendizaje que se pretendía lograr. Las estrategias fueron básicamente tres:

1) Método Expositivo Interactivo

Método que tiene como propósito transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos. En el desarrollo de las clases se realiza una presentación de un tema lógicamente estructurado, con espacios para la interacción con los estudiantes. Las interacciones usualmente se emplearon para trabajos de grupo de corta duración, así como también para responder preguntas y para el intercambio de ideas sobre un aspecto del tema abordado (Formulación de Proyectos Sociales).

2) Aprendizaje cooperativo

Método que tiene como propósito, aprender a trabajar con otros, favorecer la colaboración entre pares para alcanzar metas comunes y fomentar la interacción. El enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula, en el cual los estudiantes son responsables de su aprendizaje y del aprendizaje de sus compañeros, se utilizó preferentemente en la etapa de construcción de los perfiles de proyectos sociales y en la etapa del diseño definitivo. Como estrategia metodológica, se buscó siempre la corresponsabilidad grupal para alcanzar la meta, que en este caso era la entrega de un perfil y un diseño de proyecto que cumpliera con las normas técnicas fijadas por la Serplac de la Municipalidad de Temuco.

3) Aprendizaje orientado a proyectos

Método de enseñanza aprendizaje que tiene como propósito resolver problemas complejos, por medio de la aplicación en proyectos reales de las habilidades y conocimientos adquiridos en la formación en el aula.

Específicamente, en el caso de la asignatura analizada, los estudiantes llevaron a cabo la formulación completa de un proyecto, en un tiempo limitado, con el objetivo de resolver un problema. Planificaron además, la realización de una serie de actividades, a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos en el transcurso de la asignatura e hicieron un uso efectivo de recursos.

En qué consistió la experiencia innovadora

En esta experiencia se abordaron problemas o temas reales, no simulados, propuestos por la Dirección de Planificación de la Municipalidad de Temuco, los cuales fueron extraídos del banco de ideas de proyectos existentes para la comuna. Tuvo una duración de un semestre y participó el curso completo. La experiencia se organizó en cuatro fases:

1. **Información:** Los estudiantes recopilan, por diferentes fuentes, informaciones necesarias para la resolución del problema planteado o idea de proyecto. Las fuentes, en general, son sugeridas y apoyadas por profesionales de la SERPLAC de la Municipalidad de Temuco.
2. **Planificación:** Los estudiantes presentan un plan de trabajo, el cual fue visado por dos instancias: la académica (profesor de la asignatura) e institucional (Director SERPLAC, Municipalidad de Temuco). Este plan debía incluir estructuración del procedimiento metodológico, la planificación de los instrumentos y medios de trabajo, así como la elección entre las posibles variables o estrategias de solución a seguir.
3. **Realización:** En equipos de trabajo, los estudiantes realizaron la acción experimental, lo que implicó construir y fundamentar un proyecto de inversión social que cumpla con todos los requisitos establecidos para financiamiento desde el aparato público. Esta acción y ejercitación promovió fuertemente la acción creativa, autónoma y responsable de cada uno de los miembros del equipo de trabajo.
4. **Evaluación:** En esta fase los estudiantes informaron de los resultados conseguidos y conjuntamente con el profesor, discutieron las fortalezas y debilidades del proceso realizado con el objeto de generar nuevos aprendizajes.

Capacidades que se desarrollaron en el estudiantado:

- **Conocimientos:**

- Generales para el aprendizaje (Análisis, Síntesis, Conceptualización).
- Académicos vinculados a formulación de Proyectos Sociales (Desarrollo

y profundización de conocimientos, destrezas y habilidades).

- Vinculados al mundo profesional (conocimientos y procedimientos generales y específicos a situaciones prácticas).

Habilidades y destrezas:

- Pensamiento sistémico.
- Pensamiento crítico.
- Planificación, organización y del trabajo.
- Toma de decisiones.
- Manejo de información.
- Trabajo en equipo.
- Expresión oral y escrita.

Actitudes y valores:

- Iniciativa.
- Constancia.
- Sistematización.
- Responsabilidad personal y grupal.

Estrategias de enseñanza y tareas desarrolladas por el profesor:

- El profesor hace los contactos con el medio externo y establece los acuerdos para el desarrollo de la tarea.
- El profesor tutela a los estudiantes durante la elaboración del proyecto ofreciéndoles recursos y orientación a lo largo del proceso. Especialistas externos cooperan en el logro del producto esperado.
- El profesor está disponible para aclarar las dudas del estudiante en el aula, oficina o terreno según como sea el caso.

Específicamente las tareas desarrolladas en forma secuenciada fueron:

- Presentación y definición de las ideas proyecto y su vinculación con problemas reales del contexto comunal.
- Dar indicaciones básicas sobre el procedimiento metodológico a seguir.
- Revisar de manera conjunta con el especialista de la SERPLAC el plan de trabajo de cada equipo.
- Realización de reuniones con cada equipo para discutir y orientar el avance del proyecto.
- Utilizar clases expositivas para satisfacer necesidades de los equipos de trabajo.
- Revisar individual y grupalmente los progresos del proyecto y de los aprendizajes desarrollados.

- Realizar la evaluación final en base a los resultados esperados y los aprendizajes adquiridos.

Estrategias de aprendizaje y tareas desarrolladas por el estudiante:

- Supone un estudio independiente, desarrollando la capacidad de aprender a aprender.
- Se centra en el estudiante y promueve su motivación intrínseca.
- Se parte del aprendizaje colaborativo (trabajo en grupo) y cooperativo (la instrucción entre pares es fundamental).

Las tareas del estudiante fueron:

- Conformar los grupos de trabajo.
- Interactuar con el profesor para aclarar dudas y definir el proyecto.
- Definir el plan de trabajo (actividades individuales, reuniones, etc.).
- Buscar y recoger información, proponer diseño y soluciones.
- Revisar la información y planificar el trabajo.
- Planificar reuniones con el profesor.
- Entregar un primer informe o propuesta de resultados a mitad del semestre.
- Presentar los resultados obtenidos y los aprendizajes logrados por el equipo al término del semestre.

Evaluación de la experiencia innovadora en el aula:

La experiencia desarrollada fue considerada por los tres entes (Estudiantes, Profesor y profesionales externos) como altamente gratificante, ya que todos aprenden y se logra, por tanto, alcanzar los resultados de aprendizajes previamente definidos por el profesor. Particularmente en esta experiencia, la evaluación se mueve en dos niveles: la sumativa-calificativa, en cuanto a generar una calificación por a) entregar, por equipo, el informe escrito del proyecto y b) presentación del proyecto ante el profesor, compañeros y profesionales de la Secretaría de Planificación Comunal (SERPLAC) de La Municipalidad de Temuco.

A nivel formativo, por medio de la autoevaluación y la co-evaluación de pares, se analiza la experiencia desarrollada y se identifican los principales aprendizajes adquiridos, así como las debilidades o deficiencias del proceso llevado a cabo. En esta evaluación los estudiantes destacan, como punto central de su aprendizaje, el valor de las capacidades adquiridas para su futura inserción en el mundo laboral.

2. COMENTARIOS FINALES

Educar a otros y otras es una responsabilidad social que, en el caso del equipo de Trabajadores Sociales académicos que suscribe este trabajo, presen-

ta algunas digresiones respecto del proceso de enseñanza aprendizaje que tradicionalmente se realiza en las aulas universitarias.

De por sí, los Trabajadores Sociales somos educadores informales, que permanentemente estamos trabajando con las personas y sus realidades sociales, económicas y culturales; característica de nuestra profesión que creemos, en el caso de las experiencias aquí presentadas, se convierte en una fortaleza, ya que nos permite concebir más ampliamente los procesos de enseñanza aprendizaje, superando enfoques tradicionales centrados en un traspaso vertical de conocimientos, desde el maestro hacia el aprendiz, para en lugar del enfoque tradicional instalar procesos participativos, donde el estudiantado se convierte en actor y adopta un rol protagónico en su proceso de formación universitaria.

El desarrollo de las competencias de trabajo en equipo, responsabilidad social, proactividad y el uso de las tecnologías de la información, les permiten al estudiantado de Trabajo Social enfrentarse con mayores herramientas a un mundo laboral complejo y altamente cambiante.

Centrarse en metodologías que impliquen reforzar la participación del estudiantado como un eje educativo es altamente gratificante, tanto para docentes como para estudiantes, por cuanto permite que tod@s los actores del proceso se autovaloren en sus competencias, además de democratizar el conocimiento y su divulgación. Para nosotr@s, las experiencias presentadas aportan al desarrollo integral de quienes deciden ser Trabajadores Sociales, por cuanto equilibran el desarrollo de competencias, habilidades sociales y personales, conformando sujetos más íntegros y conscientes de las situaciones sociales que les corresponderá asumir en su futuro profesional.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Oviedo.
- Buck Institute for Education (BIE). *What is PBL?* Recuperado de <http://bie.org/pbl/>
- Gil Montoya. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo de Competencias. VII Jornadas sobre Aprendizaje Cooperativo. Valladolid, Julio 2007.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par competences*. Montreal: Guérin.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.(1999). *El método de proyectos como técnica didáctica* [Versión electrónica]. Recuperado de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/proyectos.PDF>
- Medina, G., Ayala, F., Mendiola, C., y Martínez, F. (1999). *El método de aprendizaje basado en problemas en la carrera de Medicina. Manual del alumno*. Monterrey, N.L.: ITESM-División de Ciencias de la Salud, EMIS.
- Tippelt, R., y Lindemann, H. (2001): *El Método de Proyectos*. Recuperado de: <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>
- Red Chilena contra la Violencia Doméstica y Sexual. (2009). *Tipificación del femicidio en Chile*. Un debate abierto. Santiago, Chile: Andros Impresores.

- Universidad Autónoma Metropolitana. (2010). *Enfoques centrados en el estudiante*. Recuperado el 15 de abril de 2011, de http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/files/users/uami/virtuami/file/int/enfoqpedago_enfoqcentrados_actv.pdf
- University of Oregon. *Ict-Assisted Project- Based Learning*. Recuperado de: <http://darkwing.uoregon.edu/~moursund/PBL/index.htm>
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París: Autor.
- Houghton Mifflin College. Recuperado de <http://college.hmco.com/education/pbl/background.ht>

POSTER SESSION COMO METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN EN PREGRADO EN LAS CIENCIAS EMPRESARIALES.

Dra. Valeska V. Geldres Weiss³²
Universidad de La Frontera - Chile

Dra. M. Soledad Etchebarne López
Universidad de Santiago de Chile - Chile

Dra. (c) Heidí Ramos Rodríguez
Universidad de Sao Paulo - Brasil

RESUMEN

El artículo presenta una experiencia de evaluación auténtica en las ciencias empresariales, específicamente en la enseñanza de las áreas funcionales de la empresa. La teoría que sustenta este trabajo es la Teoría del Aprendizaje Experiencial, la cual enfatiza el rol central que la experiencia juega en el proceso de aprendizaje. Ésta se lleva a cabo en alumnos de primer año de la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad de La Frontera. La metodología analizada es el *poster session*, como parte de la evaluación final del curso. Se evaluó con esta metodología conocimientos, procedimientos y actitudes de los estudiantes, utilizando una escala de apreciación y una pauta de cotejo. También se analiza la percepción de los alumnos respecto a esta experiencia de evaluación. Los evaluadores correspondieron a profesores de la carrera, así como profesionales de otras áreas. Los resultados obtenidos fueron un alto nivel de aprendizaje, donde destacan en las evaluaciones las actitudes de los alumnos. La evaluación de los alumnos fue también altamente positiva.

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior ha sido forzada en todo el mundo para responder a las demandas colocadas en el sector por dos imperativos, la globalización y la masificación de la educación superior (Lucket y Sutherland, 2000). El impacto de la globalización ha significado continuos cambios en la tecnología, la organización del trabajo y las habilidades de formación, requiriendo altos niveles de habilidades genéricas en todos los niveles del trabajo.

En el área de las ciencias empresariales, en el año 2007, la Academia de Desarrollo de Recursos Humanos de Estados Unidos, con el fin de promover la excelencia en la enseñanza en gestión de recurso humano en pregrado, analizó ideas para la efectiva y creativa enseñanza en las aulas de clases. Entre las ideas analizadas estaba la aplicación del concepto de *poster session* para enseñanza y aprendizaje (Madsen *et al.*, 2008).

³² Dra. en Dirección de Empresas y Gestión de Marketing

Luckett y Sutherland (2000) señalan que la presentación de posters es una buena vía para construir habilidades comunicacionales y permiten la interacción entre profesores y estudiantes en un contexto de auténtica comunicación que demanda habilidades escritas, orales, así como de presentación. Esta actividad evalúa la preparación, conocimiento, capacidad de estructurar información y habilidades orales. Según los autores, este método permite a los estudiantes presentar sus propias interpretaciones y valores relacionados a su trabajo. Además, permite la evaluación de pares y provee, por lo tanto, retroalimentación inmediata.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Los cambios en la economía global, en el trabajo y en la producción del conocimiento han significado que los empleadores estén más preocupados porque los graduados tengan las habilidades para aprender (es decir, que ellos sean estudiantes de por vida), y que posean habilidades genéricas transferibles. En Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda, el movimiento de Capacidades para La Educación Superior ha respondido a estos desafíos, introduciendo la noción de la "capacidad" como un objetivo del plan de educación superior; aquí la capacidad es comprendida como la integración del conocimiento, habilidades, comprensión y cualidades personales utilizadas apropiada y efectivamente en contextos familiares y no familiares (Stephenson y Yorke, 1998).

En Chile, el Informe OCDE 2009 sobre la Educación Superior en Chile señala que hay bastante énfasis en la enseñanza de conocimiento teórico en la sala de clases y no lo suficiente en el desarrollo de la comprensión, destrezas prácticas y capacidad de estudio independiente. Y agrega que, el sistema de educación no ha sido capaz de mantenerse al día con los cambiantes requerimientos del mercado laboral. Actualmente la Universidad de La Frontera, consciente de esta realidad, ha implementado una Política de Formación Profesional, donde declara expresamente que la formación entregada por la Universidad está centrada en el aprendizaje del estudiante y se compromete a desarrollar una formación más integral, donde las competencias genéricas ocupan un lugar destacado.

El objetivo del trabajo es presentar una experiencia de evaluación auténtica en las ciencias empresariales en el pregrado, específicamente el desarrollo y resultados del *poster session*.

3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

3.1 El aprendizaje experiencial

El marco teórico proviene del trabajo de Kolb (1984), quien es reconocido como un teórico líder en el aprendizaje activo. Kolb (1984) en Kolb y Kolb (2005), define el aprendizaje como el "proceso por el cual el conocimiento es creado a

través de la transformación de la experiencia". Estos autores mencionan que para mejorar el aprendizaje en la educación superior, el foco primario debería estar sobre la participación de los estudiantes en un proceso que mejor realce su aprendizaje, proceso que incluya retroalimentación sobre la eficacia de sus esfuerzos de aprendizaje. Los autores también señalan que el aprendizaje es un proceso holístico, de adaptación al mundo; involucra los pensamientos, sentimientos, percepciones y conductas de las personas. La Teoría de Aprendizaje Experiencial propone una teoría constructivista de aprendizaje, por la cual el conocimiento social es creado y es recreado en el conocimiento personal del estudiante. Esto contrasta con el modelo de "transmisión" en que mucha práctica educativa actual es basada, donde ideas fijas preexistentes son transmitidas al estudiante (Kolb y Kolb, 2005). El modelo de kolb ha sido ampliamente utilizado y también ha proveído de un marco general para estudios relacionados a la enseñanza y el aprendizaje (Madsen et al, 2008).

3.2 La evaluación auténtica

McNamara *et al.* (2009) citan a Knight y Yorke (2003), quienes hacen mención a la preocupación respecto a la evaluación "auténtica" en el pregrado en el Reino Unido, la cual desea responder qué es lo que los estudiantes conocen y pueden hacer, apuntando hacia evaluaciones que sean más prácticas, realistas y desafiantes que las tradicionales pruebas de lápiz y papel.

Mueller (2005) define la evaluación auténtica como una forma de evaluación en la cual se le solicita a los estudiantes que realicen una tarea relacionada al mundo real que demuestre una aplicación significativa de conocimientos y habilidades. Es sobre esta definición que se conceptualiza la evaluación auténtica en este trabajo. Desde esta perspectiva, el mayor desafío para los educadores es el diseño y desarrollo de tales tareas, que les permitan a los estudiantes demostrar completamente sus competencias dentro del dominio profesional respectivo. El mismo autor desarrolla un paradigma que define los atributos de la evaluación auténtica versus la evaluación tradicional (ver Tabla 1).

Tabla 1. Atributos de la evaluación tradicional versus auténtica

Tradicional	Auténtica
Selecciona una respuesta	Desarrolla una tarea
Asociado a lo teórico	Asociado a la vida real
Memoria y/o reconocimiento	Construcción y/o aplicación
Estructurada por el profesor	Estructurado por el estudiante
Entrega evidencia indirecta	Entrega evidencia directa

Fuente: Mueller (2005).

Sobre estos dos enfoques de evaluación, Mueller (2005) explica: la evaluación auténtica les pide a los estudiantes demostrar la comprensión de un con-

cepto mediante la realización de una tarea más compleja y, por lo general, representativa de una aplicación más significativa. La tarea es una forma de demostrar el dominio en un área dada haciendo algo. La evaluación auténtica a menudo solicita a los estudiantes que analicen, sintetizen y apliquen lo que han aprendido de una manera sustancial, y exige crear un nuevo significado en el proceso. A su vez, permite a los estudiantes mayores posibilidades de elección y construcción en la determinación de lo que se presentará, como una prueba de aptitud. Como resume el autor, la diferencia final entre la evaluación tradicional y auténtica, es que esta última ofrece evidencia más directa de la aplicación y construcción del conocimiento.

3.3 Metodología del poster session en pregrado

McNamara et al. (2009) examina cómo la presentación de poster puede ser utilizada para evaluar auténticamente el aprendizaje del estudiante. Señalan que esta metodología es principalmente utilizada en las ciencias, sin embargo, es un enfoque innovador en las humanidades.

• Utilización del poster session en pregrado

Los autores analizan el uso de la presentación de posters en la evaluación de prácticas de negocios y de leyes en la Universidad Tecnológica de Queensland. Los enfoques de los poster fueron diferentes según el grado al que postulaba cada carrera, por lo que la tarea de los estudiantes era, en un caso reflejar su aprendizaje durante su práctica, y en el otro, presentar un tópico de investigación. En ambas unidades, los posters fueron presentados durante una presentación y fueron visitados por estudiantes, supervisores del trabajo y miembros de la Facultad. Los autores concluyen que los posters pueden efectivamente y auténticamente evaluar diferentes resultados de aprendizaje en diferentes disciplinas.

• Beneficios de la utilización de poster session en la evaluación

Los beneficios de los poster son:

- a) Están centrados en el estudiante.
- b) Permiten a los estudiantes demostrar su aprendizaje y aprender de otros.
- c) Los estudiantes se sienten menos intimidantes que las presentaciones orales permitiendo el flujo de discusión alrededor de la experiencia del estudiante.
- d) Permiten desarrollar la habilidad de compartir experiencias con diferentes personas.

· ¿Cuándo son pertinentes los posters?

Los posters son particularmente pertinentes como una ilustración de evaluación auténtica para cursos que relacionan constructos teóricos con la práctica en el mundo real (Akister et al., 2000). McNamara et al. (2009) proponen que la presentación de posters es una forma de superar los desafíos que enfrentan las universidades en evaluar el aprendizaje integrado al trabajo.

· Poster session como una evaluación auténtica

El uso de *poster* como una evaluación para los estudiantes universitarios no es común, particularmente en leyes y los negocios (McNamara et al., 2009). Sin embargo, la presentación de poster para muchos académicos son familiares cuando participan en conferencias profesionales (Duchin y Sherwood, 1990). El *poster session* es también una forma establecida de evaluación en las ciencias y en la educación (Bracher et al., 1998; Conyers, 2003), y han sido utilizados en algunas instancias para evaluación en diferentes disciplinas tales como la farmacia.

Construir un poster involucra a estudiantes que realizan una tarea, la cual es "una actividad práctica focalizada en un problema, que favorece la relación del conocimiento a una pregunta específica de interés y estimula demostración de la comprensión" (Bracher et al., 1998). La construcción de posters tiene el potencial para comprometer a los estudiantes en aprender, requiriéndolos a expresar información compleja concisamente, proporcionando un catalizador para la discusión y permitiendo desarrollar habilidades de investigación y de creatividad (Vujakovic, 1995).

Los posters requieren de los estudiantes el análisis, síntesis, y aplicación de lo que han aprendido y crear nuevos significados de su aprendizaje. Participando en un aprendizaje autodirigido, los estudiantes desarrollan habilidades de planificación y control de su propio trabajo (Fuller, 2000). De acuerdo a Vujakovic (1995), la necesidad de presentar argumentos complejos concisamente en el formato de poster y sin las restricciones del pensamiento lineal requiere que los estudiantes participen en profundidad analizando y sintetizando argumentos.

Un poster es estructurado por el estudiante, él es responsable por la elección del tópico y entra en un aprendizaje autodirigido en la planificación del poster (Fuller, 2000) cuando escoge el contenido y construye una presentación que transmita más efectivamente el tema central.

Una evaluación de un poster provee directa evidencia del aprendizaje del estudiante porque el estudiante es requerido a aplicar y construir su conocimiento. Esto es particularmente así cuando los estudiantes exponen sus poster en un *poster session*. En este caso, ellos deben comprometerse en una conservación interactiva con los miembros de la audiencia (Denzine, 1999). Este aspecto de la evaluación puede ser casi desafiante para los estudiantes, quienes pueden no haber presentado anteriormente trabajos bajo esta vía (Bracher et al., 1998). Los estudiantes puede ser requeridos a comprometerse en diferentes niveles de

conversación; algunos miembros de la audiencia pueden conocer poco acerca del tópico y otros pueden tener un extensivo conocimiento y deseo de discutir el tópico en profundidad. La participación en estas múltiples conversaciones también fomenta en los estudiantes un sentido de logro, permitiéndoles demostrar su comprensión de los temas y su experiencia a sus iguales y miembros de la profesión (McNamara *et al.*, 2008). Una situación de *poster session* también permite a los estudiantes adquirir habilidades de redes (Fuller, 2000), las cuales son valiosas habilidades de aprendizaje para toda la vida requeridas en leyes y negocios (McNamara *et al.*, 2008).

• Evaluación de la efectividad del *poster session* como evaluación

McMarana *et al.* (2008) evaluaron el uso de posters como evaluación a través de una encuesta anónima a los participantes del *poster session*. La encuesta comprendió un conjunto de preguntas abiertas y cerradas. El propósito de la encuesta fue tener una visión en relación al uso de los poster como un instrumento de evaluación, la motivación para asistir al *poster session*, y si los posters demostraban el aprendizaje de los estudiantes.

4. METODOLOGÍA: ESTUDIO DE CASO

En la asignatura de Administración de Empresa I de la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad de La Frontera, fue aplicado el *poster session* como metodología de evaluación al final del curso. La asignatura, de carácter teórica/práctica, es la primera en el área de administración que los alumnos toman en forma obligatoria, ya que son alumnos que por primera vez ingresan a la carrera, provenientes la mayoría de la educación secundaria. El curso tiene como objetivo proporcionar al alumno una visión sistémica acerca del funcionamiento de una empresa u organización, estudiando en detalle las principales áreas funcionales o subsistemas que la conforman, y analizando la función económica-social de la empresa, así como su estructura y formas de organización. Las competencias genéricas a lograr en la asignatura son la comunicación escrita y verbal en español, y el trabajo en equipo. Las competencias específicas son el conocimiento especializado de las áreas funcionales de la empresa. Los resultados de aprendizaje son identificar los elementos básicos de gestión de las áreas funcionales de la empresa y exponer en forma pública los aprendizajes obtenidos en el trabajo grupal de aplicación práctica en una empresa u organización.

El tema del *poster session* son las áreas funcionales de una pequeña/mediana empresa (Pyme) regional. El trabajo se extiende por todo el semestre académico y tiene como propósito que los alumnos se acerquen al mundo de las organizaciones y del trabajo empresarial, la reconozcan y experimenten vivencias "prácticas" de su funcionamiento como organización social, analizarla y describirla desde la óptica sistémica. Para el análisis de la organización como sistema, el

alumno deberá reconocer las influencias que ejercen sobre ellas las diferentes variables del entorno, como asimismo, de los subsistemas o áreas que la conforman y su forma de gestionarlo. Los alumnos son organizados en grupos de 5 integrantes. Las Pymes son seleccionadas por los propios alumnos, pero deben recibir el visto bueno del profesor. Una vez elegida la empresa los alumnos deben conseguir el acuerdo del empresario o ejecutivo de realizar su trabajo. La actividad en terreno comprende una serie de visitas a la empresa durante el semestre académico, en paralelo que ellos van recibiendo en el aula los contenidos teóricos respecto a la empresa y sus áreas funcionales.

La evaluación del trabajo se realiza con una serie de informes periódicos, durante el semestre, acerca de las áreas funcionales de la empresa, donde los alumnos deben responder preguntas específicas (ver Tabla 2), y finaliza con un informe final que es el *poster session*. La actividad se realiza en el hall del Departamento de Administración y Economía, durante dos días, en sesiones de 1,5 horas en la mañana y en la tarde. Los alumnos son instruidos acerca de su comportamiento en las visitas a la empresa y de la confiabilidad de los datos. El trabajo es desarrollado en grupos de un máximo 6 alumnos, los cuales son asignados aleatoriamente por el profesor.

Tabla 2: Informes parciales trabajo práctico

<p>Primer Informe: La organización o empresa y el entorno</p> <p>Introducción: presentación de la empresa, giro, sector industrial, estructura orgánica, tipo de empresa de acuerdo a los criterios vistos en clases.</p> <p>Caracterización del entorno específico: dueños, proveedores, clientes, competencia, mercado laboral, etc.</p> <p>Caracterización del entorno general: económico, tecnológico, sociocultural, etc.</p>
<p>Segundo Informe: Gestión Comercial</p> <p>Identificación del mercado objetivo, segmentos del mercado que atiende, (criterios de segmentación usados).</p> <p>Producto: ciclo de vida, envases, marcas, etc.</p> <p>Precio: sistemas de determinación de precios.</p> <p>Métodos promocionales: publicidad, promoción de ventas, merchandising, marketing directo, relaciones pública, publicidad.</p> <p>Canales de distribución.</p>
<p>Tercer Informe: Gestión de Operaciones o de Producción</p> <p>Características de las operaciones o servicios de la empresa y de su proceso productivo.</p> <p>Características de las tecnologías productivas o de servicios utilizadas.</p> <p>Localizaciones y sus condiciones.</p> <p>Sistemas de lay out usadas.</p> <p>Control de inventarios usados en la empresa.</p> <p>Servicios externalizados y políticas de outsourcing.</p>

Cuarto Informe: Gestión Financiero

Describir las principales funciones del administrador financiero en la empresa.

Fuentes de ingresos de la empresa de corto y largo plazo.

Fuentes de egresos de la empresa de corto y largo plazo.

Política de inversiones de la empresa.

Antecedentes sobre los estados financieros básicos.

Quinto Informe: Gestión de Personal

Describir las principales funciones del Gerente de Personal o Recursos Humanos.

Políticas de atracción del personal.

Políticas de motivación de personal.

Políticas de desarrollo de personal.

Cada informe es expuesto durante el semestre en el aula y el conjunto de los informes recibe una ponderación de un 70% de la nota del trabajo práctico grupal. El informe final corresponde a un poster que resume toda la información de la empresa y sus áreas funcionales, lo que tiene un valor de un 30% de la nota del trabajo práctico grupal. El vestuario de los alumnos para cada presentación debe ser formal.

Los poster fueron desarrollados con los programas *publisher* y *freehand*, e impresos en plotter bajo el mismo formato en la imprenta de la Universidad de La Frontera. Los poster debían tener un tamaño de 0.6 x 1.5 metros e impresos en un máximo de cuatro colores en papel bond de 80 gramos. Cabe destacar que el costo promedio de los poster en la imprenta fue de 10 dólares aproximadamente.

La experiencia de aplicar la metodología del *poster session* como evaluación en la Carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad de La Frontera, se ha desarrollado dos veces: en el primer semestre del año 2009, y luego en el primer semestre del 2010, de la cual se presentan los resultados en este trabajo. En el año 2010 se ha mejorado las pautas de evaluación y se ha introducido una evaluación de la actividad por parte de los alumnos.

4.1 Evaluación de poster session

La evaluación del *poster session* se realiza considerando la exposición por parte de los alumnos, la calidad del poster y los conocimientos entregados por los alumnos en el poster y en la presentación del mismo. Lo anterior se realiza a través de una escala de apreciación (ver Tabla 3) y una pauta de cotejo (ver Tabla 4). La nota final es obtenida a través de una suma de las diferentes notas obtenidas en cada ítem de evaluación, donde el porcentaje de exigencia para aprobar es de un 60% (ver Tabla 5). Se implementó una evaluación que permitiera conocer cuál fue la experiencia del alumno en el desarrollo y exposición del poster, para lo cual se desarrolló una pauta de cotejo (ver Tabla 6).

En paralelo a las pautas de evaluación, se filmó y fotografió cuando los alumnos exponían su poster a una visita, actividad que no es presentada en este trabajo, pero que se utilizará como material de enseñanza en el curso siguiente.

Tabla 3: Escala de apreciación: exposición y calidad del poster

1: No aceptable; 2: aceptable; 3: Bueno; 4: sobresaliente

EXPOSICIÓN LOS ESTUDIANTES:	1	2	3	4
Invitan a los espectadores a escuchar su presentación				
Demuestran estar empoderados del tema				
Respetan los turnos al hablar, asumiendo cada participante un determinado protagonismo				
Demuestran interés y deseos de compartir su presentación				
Presentan en forma resumida y clara el contenido del poster				
Demuestran seguridad al hablar, no titubean Su expresión es audible				
Tienen una presentación personal adecuada a la situación				
Demuestran una imagen de grupo, compartiendo vestimentas similares, identificándose con algún elemento que los diferencie de los demás grupos				
Total puntos 36	Puntos obtenidos		Nota	
EL POSTER:	1	2	3	4
Es visualmente atractivo				
Es legible: la información se puede leer desde al menos un metro de distancia				
El flujo de datos es coherente y coordinado				
Selecciona y destaca las características importantes del trabajo				
Total puntos 36	Puntos obtenidos		Nota	

Tabla 4: Pauta de cotejo: evaluación del contenido del poster

CONTENIDO DEL POSTER	SI	NO
Giro de la empresa y sector industrial		
Estructura orgánica de la empresa		
Caracterización del entorno específico: dueños		
Caracterización del entorno específico: proveedores		
Mercado objetivo		
Segmento del mercado que atiende la empresa		
Producto: ciclo de vida, envases, marcas.		
Sistema de determinación de precios		
Métodos Promocionales: publicidad, promoción de ventas, merchandising, marketing directo, relaciones pública, publicidad.		

Canales de distribución		
Características de las operaciones o servicios de la empresa y de su proceso productivo.		
Características de las tecnologías productivas o de servicios utilizadas		
Localización		
Sistemas de lay out usadas		
Servicios externalizados o políticas de outsourcing		
Principales funciones del Gerente de Personal o Recursos Humanos		
Políticas de atracción del personal		
Políticas de motivación de personal		
Políticas de desarrollo de personal		
Total puntos 19	Puntos obtenidos	Nota

Tabla 5. Cálculo de nota fin del *poster sesión*

Contenido evaluado	%	Nota	Total
Exposición	34%		
Poster	30%		
Contenido	36%		
Total	100%		

Tabla 6: Escala de apreciación: Evaluación de los alumnos de la metodología

1: muy en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: de acuerdo; 4: muy de acuerdo

En comparación con una prueba, la evaluación mediante <i>poster session</i>	1	2	3	4
Fue más motivador para mi prepararme para la evaluación				
Fue más efectivo como una herramienta de aprendizaje				
Dediqué más horas de trabajo para prepararme para la evaluación				
Lo considero más entretenido				
Siento mayor confianza en la evaluación obtenida				
Encuentro una mayor correlación entre el tiempo invertido y el resultado final				
Me sentí más a gusto en el examen del poster.				

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Un total de 40 alumnos participaron en el *poster session*. Fueron evaluados por un total de 15 profesores de las ciencias empresariales y 3 profesionales de las ciencias de la educación, externos a la carrera. En promedio, cada grupo recibió la visita de 3 profesionales. Las evaluaciones obtenidas por los alumnos alcanzaron un promedio de 5,7, en una escala de 1 a 7. El ítem mejor valorado por los evaluadores fue el poster, luego la exposición y por último el conocimiento. Las notas fueron calculadas con un 60% de exigencia para aprobación.

Del total de alumnos participantes, 22 contestaron la escala de apreciación de la evaluación por parte de los alumnos de la metodología. Los resultados mostraron que la mayoría de los alumnos estaba muy de acuerdo respecto a que la evaluación a través del *poster session*, en comparación con una evaluación final escrita, fue más motivadora y entretenida, se sintieron más a gusto, la consideraron más efectiva como herramienta de aprendizaje y que encontraban una mayor correlación entre el tiempo invertido versus la evaluación. En segundo lugar los alumnos señalan sólo estar de acuerdo en que sintieron una mayor confianza en la evaluación obtenida respecto a las evaluaciones escritas y en que dedicaron más horas de trabajo para prepararse para la evaluación.

Desde el punto de vista del aprendizaje experiencial, la actividad permitió a los alumnos exponerse a otros miembros de la comunidad universitaria, incluso profesionales fuera de las ciencias empresariales, y ser evaluados por ellos. Aquí los alumnos debieron poder explicar con palabras propias los conocimientos que habían obtenido en la empresa. También se generó un sentido de pertenencia a la carrera, al mostrarse a la comunidad con sus trabajos durante dos días con un total de seis horas de exposición. Otro resultado fue la generación de conocimiento regional, al generar un informe acerca de una empresa local, tomando en cuenta que la mayoría de los textos de administración tienen ejemplos de empresas americanas. Por último, los alumnos debieron interiorizarse del uso y aplicación del software *publisher* y *freehand*.

En paralelo a las visitas de profesionales, se invitó a los padres a ver los trabajos de los alumnos y a las periodistas de La Facultad y Universidad, quienes realizaron notas de prensa que fueron difundidas en la comunidad universitaria, como metodología innovadora de enseñanza en las ciencias empresariales en pregrado.

6. CONCLUSIONES

La experiencia realizada del *poster session* ha implicado un aprendizaje centrado en el estudiante, donde se han desarrollado competencias genéricas, ocupando un lugar destacado las habilidades de comunicación escrita y verbal en español. Los alumnos tuvieron la oportunidad de desarrollar habilidades de síntesis de los conocimientos obtenidos en el mundo real. El trabajo realizado

representa una experiencia de evaluación auténtica al cumplir con lo definido por Mueller (2005), desarrollaron una tarea relacionada al mundo real, debieron entregar información acerca de las áreas funcionales de cada empresa en particular, aplicando los conocimientos teóricos, y entregaron evidencia directa de su aprendizaje al plasmar en el *poster* estos conocimientos. La evidencia fue estructurada y definida por los mismos estudiantes, quienes pudieron aplicar todas sus habilidades creativas. Podemos concluir, por lo tanto, que los aprendizajes de los alumnos estuvieron basados en la experiencia.

La principal fortaleza de la metodología de evaluación presentada es que se pudieron evaluar tanto conocimientos como procedimientos. La actividad permitió realizar una serie de actividades cognitivas tales como resumir, organizar, elegir la información relevante, analizar, comunicar, cómo llegar al público, cómo entusiasmarlo, y la adecuación a distintos tipos de público.

Es importante señalar que, desde el punto de vista metodológico, es necesario mejorar ciertos aspectos que en el proceso fueron surgiendo. Estos están relacionados al trabajo en grupo versus el trabajo individual, y el porcentaje de participación de la nota del *poster session* en la evaluación final del curso. La metodología no evaluó a cabalidad el trabajo individual de cada estudiante, ya que los estudiantes con menores calificaciones lograron gracias al grupo obtener una buena nota en el trabajo práctico. Se espera superar este problema a futuro incorporando una evaluación entre pares durante el desarrollo del trabajo durante el semestre y durante el *poster session*. Respecto a la participación relativa del *poster session* en la evaluación final, esta no estuvo de acuerdo con el tiempo, esfuerzo y dedicación que los estudiantes y el profesor realizaron. Como señalan algunos estudios, el *poster session* debiera corresponder más a un examen final, y en nuestro caso correspondió a una evaluación más del curso.

Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo de los profesores del Departamento de Administración y Economía, quienes por segundo año consecutivo participan en la evaluación de los posters de los estudiantes de primer año. También deseo agradecer el apoyo de Maribel Ramiro, Patricia Pino y Helga Gudenschwager en las revisiones del trabajo y en las pautas y escalas de evaluación. También, la cooperación de la Sra. Silvia Escalona, Directora de la imprenta de la Universidad de La Frontera, quien aceptó imprimir estos poster y coordinar los trabajos de impresión de los alumnos, fue fundamental. Por último, quisiéramos mencionar el apoyo de la Marisol Ayala y David Castro, auxiliares del Departamento, quienes apoyan la logística de colgar y cuidar los posters durante los días que dura la actividad, ya que éstos quedan en espacios públicos de libre acceso.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akister, A., Mullender-Lock, H. (2000). Poster presentations in social work education assessment: a case study. *Innovations in Education and Training International*, 37(3), 229-233.
- Bracher, L., Cantrelli, J., y Wilkie, K. (1998). The process of poster presentation: A valuable learning experience. *Medical Teacher*, 20(6), 552-557.
- Conyers, V. (2003). Posters: An assessment strategy to foster learning in nursing education. *Journal of Nursing Education*, 42(2), 38-41.
- Denzine, G. M. (1999). An example of innovative teaching: Preparing graduate students for poster presentations. *Journal of College Student Development*, 40(1), 91-93.
- Fuller, R. (2000). *Encouraging self directed learning through poster presentations. Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Recuperado en Julio de 2010, de : <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/fuller.html>.
- Kolb, A.Y., y Kolb, D.A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Luckett, K.; Sutherland, L. (2000). Assessment practices that improve teaching and learning. En S. Makoni (Ed.) *Improving teaching and learning in higher education* [versión electrónica]. Recuperado en julio de 2010, de : http://rlillo.ideauno.cl/~web57_rlillo/Materiales_Modulos_2009/mod1_metodologias_docentes/Lucket_y_Sutherland.pdf.
- Madsen, S. R., y Ruona, W. E. A.(2008). Innovative Teaching Ideas for HRD Educators. *Academy of Human Resource Development Research Conference of the Americas*. Panama City, Florida. Feb. 2008. Recuperado en julio de 2010 de: http://works.bepress.com/susan_madsen/58.
- McNamara, J., Larkin, I. K., y Beatson, A. T. (2009). *Poster presentations: authentic assessment of work integrated learning*. En Australian Technology Network Assessment Conference, 19-20 November 2009, RMIT University, Melbourne. Recuperado en Julio de 2010, de: http://rlillo.ideauno.cl/~web57_rlillo/Materiales_Modulos_2009/mod1_metodologias_docentes/Lucket_y_Sutherland.pdf.
- Mueller, J. (2005). The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning through Online Faculty Development. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. Recuperado en Julio de 2010, de: <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/>.
- OECD. *La Educación superior en Chile (2009)*. Recuperado en julio de 2010 de: <http://www.org.oecd>.
- Stephenson, J. y Yorke, M. (1998). Creating the Conditions for the Development of Capability. En Stephenson, J. y Yorke, M., (Eds.). *Capability and Quality in Higher Education* (pp. 193-225). Recuperado en julio de 2010, de : http://www-new1.heacademy.ac.uk/assets/york/documents/resources/heca/heca_cq_20.pdf.
- VUJAKOVIC, P. (1995). Making posters. *Journal of Geography in Higher Education*, 19(2), 251-256.

IDENTIFICACIÓN DE ALTERNATIVAS DE INCORPORACIÓN DE LAS TICS EN LA DIDÁCTICA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

Edgardo Parra Villarroel³³
Mg. Víctor González Escobar³⁴

1. INTRODUCCIÓN

En la Universidad de La Frontera, se ejecutó el proyecto "Integración curricular de las TICS en las carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de La Frontera", el cual pretende incorporar progresiva y paulatinamente las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) como metodología de apoyo para la Formación Inicial Docente (FID) de las carreras de Pedagogía en Castellano y Comunicación; Educación Física, Deportes y Recreación, y Pedagogía en Matemáticas, a través de la habilitación, integración y nivelación de estándares y competencias TICs que les permitan mejorar la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos de pedagogía que se forman en la Universidad de La Frontera.

Para ello, se realizaron actividades que permitieron iniciar la habilitación e incorporación de las TICs (charlas, talleres); se llevaron a cabo rediseños curriculares y evaluación de los mismos; y, por último, se desarrollaron nivelaciones en los formadores de formadores que les permitieron alcanzar un nivel apropiado para la integración de las TICs en sus prácticas cotidianas.

Las temáticas que se abordaron, se basan en herramientas Web 2.0, trabajo con pizarras electrónicas y plataformas educativas, las que fueron incorporadas a las planificaciones de estas carreras. En ellas participaron 7 formadores de formadores, los cuales planificaron actividades por medio de una pauta de planificación, la que contempló descripción de la actividad, objetivos, recursos, fechas y evaluación. Los principales resultados que se obtuvieron tienen que ver con el diseño e implementación del cien por ciento de las unidades didácticas, por otro lado el compromiso de las autoridades en la continuidad del trabajo, lo que se vio reflejado en la creación de una unidad de apoyo a la docencia con TICs.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto se planteó la necesidad de incorporar progresivamente las Tecnologías de la Información y Comunicación como metodología de apoyo para la Formación Inicial Docente (FID) de las carreras de Pedagogía en Castellano,

³³ Director, Centro Zonal Sur-Austral, Instituto de Informática Educativa, Universidad de La Frontera

³⁴ Magíster en Ciencias de la Comunicación, Universidad de La Frontera

Educación Física y Matemáticas, a través de la habilitación, integración y nivelación de estándares y competencias TICs, que les permita mejorar la enseñanza y los aprendizajes de los futuros profesores que se forman en la Universidad de La Frontera.

Lo anterior, mediante actividades que permitan iniciar la habilitación e incorporación de las TICs; llevar a cabo rediseños curriculares y evaluación de los mismos; y realizar nivelaciones en los docentes que les conduzca a alcanzar un nivel apropiado para la integración de las TICs en sus prácticas cotidianas.

La temática abordada se basó en las herramientas Web 2.0, las que fueron incorporadas a las planificaciones de estas carreras. En ellas participaron 7 profesores(a), quienes planificaron actividades por medio de una pauta de planificación, la cual contempló descripción de la actividad, objetivos, recursos, fechas y evaluación. Estas planificaciones tuvieron una duración de 8 a 10 horas cronológicas.³⁵

Es necesario aclarar que la Universidad de La Frontera ha llevado a cabo una iniciativa institucional de apoyo a la docencia con TICs, pero esta iniciativa es a nivel de Universidad, donde las carreras de pedagogías no necesariamente estaban inmersas. Esta unidad depende de la Dirección Académica de Pregrado, dentro de ésta se encuentra la *Coordinación de Desarrollo Educativo*, de la cual depende la Unidad de Apoyo a la Docencia con TICs.

El propósito de esta unidad es contribuir al mejoramiento continuo de la docencia de pregrado, mediante la generación de propuestas, el desarrollo y evaluación de estrategias y acciones que favorezcan el proceso de formación integral en los estudiantes, asesorando y apoyando a las unidades académicas responsables de la actividad de pregrado, en la implementación de un modelo de formación profesional que incorpore los valores y principios institucionales, los nuevos escenarios disciplinarios y tecnológicos, y en el que se considere la actualización docente y curricular como un proceso permanente.

Dentro de sus principales funciones se encuentran diseñar y evaluar nuevas estrategias de enseñanza, con apoyo de tecnologías, que permitan el desarrollo de habilidades mentales de orden superior y competencias profesionales en los estudiantes; realizar seminarios y talleres para todos los docentes de la universidad, acerca de modelos pedagógicos y diseños instruccionales que permitan construir conocimientos significativos, transferibles y acreditables, con el uso de tecnología informática y otras tecnologías interactivas; y finalmente, incorporar tecnologías de información y comunicación en el diseño de los modelos y artefactos educativos.

Para realizar estas tareas la Unidad utilizó el Modelo Pedagógico MOTICS (Modelo Pedagógico para la Incorporación de Tecnologías en la Enseñanza, originado en el proyecto Mecesus Fro-0104). La Unidad se ha encargado principalmente de mantener centradas sus actividades en capacitar a docentes en el Modelo MOTICS, apoyo en el uso y administración de la plataforma ADECCA (originada en

³⁵ Ver anexo "Pauta de Planificación".

el mismo proyecto Mecesup) y, elaboración de material didáctico multimedia a solicitud de los docentes (especialmente generación y edición de videos).

3. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

Este proyecto se lleva a cabo con una contraparte técnica nacional (Universidad de Santiago de Chile, Usach); luego, a nivel local está a cargo del Centro Zonal Sur Austral, los cuales asesoran en forma directa, y conjunta con el académico encargado del proyecto al interior de la Facultad, a los profesores participantes de la experiencia en las tres carreras antes mencionadas, y tiene por objetivo apoyarlos en los procesos de sensibilización dentro de la Facultad (consejo de Facultad y Decano) y carrera (al director de cada carrera y al conjunto de profesores de las mismas), en los procesos de diseño de estrategias para incorporar a más profesoras al proyecto, así como en el feedback de las planificaciones realizadas y su posterior implementación. En este sentido, la asesoría se circunscribe a dejar instaladas capacidades, en la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, en torno al uso de las TICs, básicamente en herramientas Web 2.0 y Pizarras Interactivas.

Es por esto que el proyecto contempló una etapa de sensibilización de las autoridades de la Facultad, sobre los objetivos y alcances del proyecto, a objeto de obtener todas las facilidades del caso, básicamente tiempos y espacios de dedicación de los profesores involucrados, así como la instauración de una mesa consultiva, que estuvo conformada por los directores de las carreras participantes.

Consecutivamente, comenzamos con un ciclo de charlas, talleres y seminarios de capacitación, tanto para las pizarras como para las herramientas tales como blog, weblog, Wiki, etc., cada uno de ellos de un día de duración, como una forma de concentrar en periodos cortos e intensivos estas jornadas, trayendo como beneficio el que quedaran con todos los elementos para hacer sus planificaciones. Se realizaron actividades, en conjunto con el coordinador del proyecto, de diagnóstico de la situación de las TICs en la formación inicial docente en la UFRO y la revisión de los programas de asignatura, para ver la posibilidad de cómo y dónde se insertaban las TICs, en cada una de las carreras.

Una vez realizadas todas esas tareas, se avanzó a la etapa de trabajo conjunta con los profesores, donde se utilizó una pauta de planificación, que fue provista por la Usach y modificada por el equipo de la UFRO, como una forma de ajustarla a nuestras necesidades. En esta fase establecimos una planificación cronológica, dando cuenta en qué asignatura incorporaríamos alguna actividad, su alcance dentro del currículo y su duración en el tiempo.

El resultado fue la elaboración e implementación de 3 propuestas de actividades por parte de los docentes participantes.

4. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Como objetivos, el proyecto consideró:

Objetivo General:

- I. Diseñar e implementar una propuesta de inserción de las TICs en las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes de las carreras de Pedagogía en Castellano y Comunicación; Educación Física, Deportes y Recreación; y Matemáticas.

Objetivo Específicos:

- a) Revisar los planes y programas de las carreras de pedagogía e identificar las oportunidades para la innovación curricular mediada por TICs.
- b) Desarrollar experiencias de aplicación de unidades didácticas que permita la evaluación y rediseño de las actividades.
- c) Habilitar competencias TICs en los docentes de las carreras de Pedagogía estándares, con el propósito de mejorar aprendizajes en los estudiantes y prepararlos a enfrentar las demandas de la sociedad actual.
- d) Orientar a los docentes mediante talleres, charlas y reuniones sobre las implicancias de incorporar TICs en la formación inicial docente.
- e) Realizar actividades que permitan a los estudiantes reflexionar sobre las implicancias de incorporar estándares TICs en la formación docente.

5. RESULTADOS

Como principales y más relevantes resultados del proyecto podemos mencionar la sensibilización de las autoridades involucradas, logro que se refleja en un apoyo decidido durante todo el tiempo de duración del proyecto, esto se reflejó en espacio físico para trabajar, permisos para los viajes y tiempos para las jornadas de capacitación de los profesores involucrados.

También se desarrollaron una serie de actividades tendientes a difundir el proyecto en toda la comunidad universitaria, esto como una forma de hacer visible el trabajo, no sólo a nivel de las carreras en que se desarrolló, sino a nivel de toda la casa de estudios. Los canales utilizados fueron los presentes en la Universidad (revista Vertientes, web, listas de correo, etc.).

Otro producto importante fue la revisión de los programas de asignatura para ver la posibilidad de inserción, dando como resultado la posibilidad de incorporar una planificación de una unidad en cada una de las carreras y luego ejecutarla.³⁶ Cabe mencionar, que el 100% de las planificaciones fueron implementadas con éxito por los propios profesores, lo cual dejó un terreno

³⁶ Ver Anexo: "Planificación de cada una de las carreras participantes".

fértil para seguir trabajando en una mayor profundización de estas herramientas u otras alternativas.

La actualización de los conocimientos de los docentes sobre TICs fue otro logro, ya que se capacitaron en distintas herramientas web 2.0, quedando aptos para poder diseñar e implementar sus planificaciones. Un ciclo de charlas, talleres y seminarios sobre experiencias de integración de TICs en FID fueron las actividades que más se usaron para formar a los profesores.

Donde mejor se refleja el resultado final de todos estos logros, es durante el segundo semestre de 2008, cuando el Decano de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades crea la Unidad de Apoyo a la Docencia con TICs para las carreras de pedagogía, demostrando con esto la confianza en los resultados obtenidos por el proyecto.

6. CONSIDERACIONES FINALES

A continuación se detallan las principales conclusiones que se desprenden de esta experiencia. En ella resaltan los facilitadores y obstaculizadores que se encontraron en el camino, creemos que es oportuno mencionarlos, pues a través de ellos se dan luces del derrotero seguido para terminar con éxito este trabajo.

Facilitadores

- I. Existencia, accesibilidad y equipamiento actualizado a disposición del alumnado y los académicos, tanto de laboratorio como notebook en la biblioteca.
- II. La existencia de competencias para el manejo de plataformas virtuales (ADECCA y Moodle) establecidas en la institución universitaria para incorporar las competencias TICs.
- III. Un manejo a nivel usuario de las TICs, pero en forma muy dispar por parte de los docentes de las diversas carreras de la Facultad de Educación. Los más avanzados eran los profesores de matemáticas.

Obstaculizadores

- I. Una ausencia de articulación entre las asignaturas dirigidas a la formación en el manejo de TICs y las asignaturas o módulos de la especialidad.
- II. La resistencia de algunos docentes a usar la plataforma de la universidad para la incorporación de las TICs en sus procesos de enseñanza.
- III. La resistencia de algunos alumnos al uso de las TICs como metodología para acceder a los contenidos de las asignaturas.
- IV. Un desconocimiento del nuevo escenario TICs que se encontrarán los futuros profesores en los liceos donde trabajarán.

Análisis de Dificultades y Logros

Durante las etapas de ejecución de este proyecto se han ido obteniendo una serie de experiencias, tanto a nivel de logros como dificultades del mismo, las cuales pasamos a detallar:

Dificultades

- I. Hubo retraso en la concreción de algunos talleres por problemas de agenda de los profesores, es muy difícil juntarlos a todos al mismo tiempo.
- II. El poco uso de medios electrónicos de los profesores dificulta una asesoría más en línea, hemos optado por reuniones presenciales y los correos electrónicos han sido sólo a modo de envío de documentos.
- III. El grupo no mantuvo una presencia constante en todos los talleres, debido a sus labores propias de sus funciones dentro de la universidad.
- IV. La disparidad en el manejo de competencias TICs en los profesores, lo cual retrasó el ponernos de acuerdo en qué temáticas y herramientas querían ocupar.
- V. El periodo de los talleres no fue el adecuado, finalización de semestre, tuvimos que hacer uno a finales de enero, sólo por la buena voluntad de los docentes.
- VI. Uno de las dificultades más importantes fue producto de la extensa movilización estudiantil, lo que retrasó la implementación de las propuestas innovadas con TICs.

Logros

- I. Se aumentó la motivación de los profesores en el uso de las TICs, a través de los ciclos de charlas y seminarios dictadas por los asesores.
- II. Se amplió la perspectiva de qué se puede hacer con las TICs en docencia (hubo profesores que nunca había hecho una planificación con algún recurso tecnológico).
- III. Se logró instalar una mesa de directores de carreras de pedagogía que conversa sobre TICs en educación, mirando hacia el mundo escolar.
- IV. Se logró el compromiso constante y permanente del Decano de la Facultad con el proyecto, reflejado en tiempos efectivos otorgados al jefe del proyecto al interior de la universidad.
- V. Se logró la participación en el diseño y formulación de otro proyecto para concursar en los fondos de innovación de Enlaces, en la cual se involucraron activamente tres profesores de la Facultad.
- VI. Se logró concretar una incipiente Unidad de Tecnologías Educativas al interior de la Facultad, la que permitirá agrupar distintas iniciativas, participar en proyectos e involucrarse en el tema TICs en Formación Inicial Docente y en la relación de las TICs con las Ciencias Sociales.

7. PROYECCIÓN DE LA INNOVACIÓN

Actualmente y gracias al desarrollo de este proyecto, se estableció como uno de los ejes de acción en la Coordinación de TICs de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, la incorporación gradual de los estándares y competencias TICs en Formación Inicial Docente. Lo anterior, permitirá desarrollar una serie de investigaciones y proyectos relacionados en la que paulatinamente se incorporen nuevos académicos, estudiantes, centros de práctica y las carreras de Pedagogía que no hayan participado del proyecto (Pedagogía en Ciencias y Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Butler, D., y Sellbom, M. (2002). Barriers to Adopting Technology for Teaching and Learning. *Educause Quarterly*, 25(2), 22-28.
- Cabero, J. (1996). Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1. [Versión electrónica]. URL <http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>
- Cafiero, A. (1997). Algunas ideas para pensar una eventual relación armónica entre los sistemas educativos y los recursos tecnológicos. En Cafiero, M., Marafioti, R. y Tagliabue, N. (comps.). *Atracción mediática*. Buenos Aires: Biblos.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (1999). *Nuevos Recursos Docentes y sus Implicancias para la Educación Superior*. Santiago, Chile: CINDA.
- Elder, L., & Paul, R. (2002). *El Arte de Formular Preguntas Esenciales: Foundation for Critical Thinking*.
- Ertmer, P. (1999). Addressing First- and Second-Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change* (1a ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- González, V. (2005). *Representaciones Sociales de Docentes Universitarios frente al uso de Tecnología en sus Procesos de Enseñanza. El Caso de la Universidad de La Frontera*. Ponencia presentada en Virtual Educa 2005, México DF.
- Kulik, J. A. (2003). *Effects of Using Instructional Technology in Elementary and Secondary Schools: What Controlled Evaluation Studies Say*. Arlington, Virginia: SRI International.
- Ministerio de Educación. (2008). *Estándares TICs para la Formación Inicial Docente: Una Propuesta en el Contexto Chileno*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Partnership for 21st Century Skills Framework. (2007). *The Intellectual and Policy Foundations of the 21st Century Skills Framework*. Tucson, AR: Autor.
- Pérez, J. (2000). Las Escuelas y la Enseñanza en la Sociedad de la Información. En J. Pérez (comp.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós

Anexo: Pauta de Planificación**PLANIFICACIONES PARA INTEGRAR TICS**

Carrera:	Título de la Unidad:	Asignatura:
Objetivos:		Breve resumen:
<u>Cognitivos:</u>		
1. _____		
<u>Procedimentales:</u>		
2. _____		
<u>Actitudinales:</u>		
3. _____		
Contenidos:		Medios y forma de uso:
Secuencia de Actividades:		Tiempo asignado:
Evaluación:		Primera evaluación:
		Segunda evaluación:

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: DIMENSIÓN ÉTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Mg. Paula Boero³⁷
 Mariana Castillo*
 Francisca Román*
 Mónica Rodríguez*

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la discusión sobre Responsabilidad Social Universitaria y el tipo de valores a ser incorporados en la formación profesional, se describe, reflexiona y discute una experiencia de innovación pedagógica, protagonizada por estudiantes, que se propone atender solidariamente una necesidad real y sentida por una comunidad, y que al mismo tiempo está planificada para mejorar la calidad de los aprendizajes. Es decir, pretende satisfacer simultáneamente objetivos tanto académicos como sociales al ofrecer una alta calidad de servicio y un alto nivel de aprendizaje. Esta experiencia demuestra ser una alternativa viable para integrar la dimensión ética a la formación profesional, y ofrece una respuesta a la discusión sobre la pertinencia y forma en que los valores pueden ser introducidos en la formación universitaria y el papel de las instituciones y los profesores de educación superior en este proceso.

Palabras Claves: Formación profesional, Ética, Responsabilidad Social Universitaria, Aprendizaje - Servicio.

1.1 La Dimensión Ética en la Educación Superior

La dimensión ética ha sido un aspecto que constantemente ha estado presente en la discusión sobre educación superior. Parece existir un acuerdo de que los aspectos deontológicos deben estar presentes a través de la revisión de los códigos de ética de las diferentes profesiones. No obstante, más allá de este aspecto, persiste la controversia sobre la pertinencia, forma e incluso legitimidad de que la educación superior deba promover la formación en valores en los estudiantes. Esta discusión no es menor, sobre todo si se trata de entidades de carácter público en donde la problemática se centra en determinar qué tipo de valores son estos, de qué manera se deben introducir y cuál es el papel que le cabe a la institución educativa y a los profesores al respecto.

³⁷ "Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano" Universidade de São Paulo, Brasil.
 * Licenciados en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de La Frontera

Si se considera que la educación superior es la instancia educativa que prepara a las personas, que en mediano plazo se transformarán en los líderes que dirigirán los destinos de un país y tendrán la posibilidad de crear las condiciones humanas para que la sociedad en su conjunto se desarrolle y alcance un mayor bienestar, la dimensión ética se transforma, como expresa Martínez (2006), en una cuestión de calidad de la educación imposible de soslayar, pues no se trata sólo de buenas intenciones sino también de eficacia y excelencia en la educación (Martínez, Buxarrais & Esteban, 2002). ¿Y por qué de eficacia y excelencia en la educación?

Es una cuestión de eficacia prestar atención a la formación ética, pues los profesionales no sólo precisan ejecutar correctamente su trabajo, sino que la creciente complejidad del medio y del conocimiento a disposición, les enfrenta a desafíos y dilemas en ciencia y tecnología sobre los que deben discernir, tomar postura, decisión y acción. Decisiones y acciones que no sólo les afectan directamente, sino que también tienen consecuencias para la sociedad en su conjunto.

Y es una cuestión de excelencia, por cuanto es necesario formar personas que busquen la perfección en su actividad profesional, que sean capaces de visualizar los cambios y ajustarse positivamente a ellos, de plantearse objetivos que los movilicen y convertirse en observadores atentos y críticos de la realidad. Personas que hagan uso de su capacidad de razonar y de emocionar para sacar adelante sus causas, pero capaces de comprometerse, por sobre todo, con el desarrollo de los demás y del país (Corporación Participa, 2006). A decir de Martínez (2006), la calidad de la educación superior es insoluble a la formación ciudadana por tres razones: la primera, relacionada con el concepto actual de formación superior, pues hoy en día el mundo laboral reclama un profesional formado no sólo en las competencias específicas de su profesión sino en competencias genéricas que dicen relación con la "dimensión social y expresiva de la persona" (p.90). La segunda, con el objetivo de cohesión social, ya que los problemas actuales del desarrollo científico y tecnológico "no se resuelven con respuestas científicas y técnicas, sino que necesitan respuestas sociales y éticas" (p.91). Y la tercera, derivada de las investigaciones sobre desarrollo moral, las cuales postulan que, en la medida que la educación requiere niveles más elevados de razonamiento general, es posible elevar también los niveles de razonamiento moral.

En resumen, la calidad en la educación superior está necesariamente ligada a la formación ética por medio de: a) la formación deontológica relativa al ejercicio profesional; b) la formación ciudadana y cívica de los estudiantes; y c) la formación humana, personal y social, que contribuye a la optimización ética y moral de los estudiantes (Martínez, 2006). En este capítulo, nos referiremos al segundo aspecto.

1.2 Formación Ética a través del ejercicio de la Responsabilidad Social

La responsabilidad social (RS), es entendida como el compromiso íntimo de cada persona con los demás y se expresa a través de la comprensión de que cada persona pertenece a una red social más amplia, la cual tiene una influencia decisiva en la construcción de la propia identidad. Concebir las relaciones interpersonales basadas en principios éticos de justicia y preocupación por los otros y actuar con integridad, consistentemente con los propios valores (Berman, 1997). En un plano más concreto, Urzúa (2001) define la RS como la orientación de las actividades individuales y colectivas, en un sentido que permitan a todos igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades, suprimiendo y apoyando la eliminación de obstáculos estructurales, de carácter económico y social, así como los culturales y políticos que afectan o impiden ese desarrollo.

En la educación superior, la RS ha sido promovida por la UNESCO a partir de la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998. En 2009, este organismo ratificó su importancia, declarando que la RS es un compromiso de todos los actores involucrados y especialmente de los gobiernos. Y que la educación superior tiene la RS de mejorar la comprensión de cuestiones que presenten múltiples aristas, incorporando las dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, y la habilidad para responder a ellas. Asimismo, indica que la educación superior debería incrementar su mirada interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico y una ciudadanía activa para contribuir al logro del desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y los derechos humanos, incluyendo la equidad de género. También, señala que la educación superior no sólo debería proveer competencias sólidas al mundo presente y futuro, sino que debe contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

En Chile, la adopción de la RS en el contexto universitario ha sido impulsada desde 2001 por una red autosustentable, que hoy reúne 14 instituciones, las cuales han incorporado el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en las cuatro funciones de la Universidad: gestión, docencia, investigación y extensión. Desde entonces se ha promovido un grupo de principios y valores, acordado por las universidades, relativo a los planos personal, social y universitario. En el plano personal se sustentan los valores de: dignidad de la persona, libertad e integridad. En el plano social se aboga por el bien común y la equidad social, el desarrollo sostenible y el medio ambiente, la sociabilidad y solidaridad para la convivencia, la aceptación y aprecio de la diversidad y finalmente la ciudadanía, democracia y participación. Por último, en el plano universitario, el compromiso con la verdad, la excelencia, la interdependencia y transdisciplinariedad.

Para encarnar la RSU se ha promovido, entre otras estrategias pedagógicas innovadoras, el aprendizaje servicio (A+S), que puede ser definido como "la integración de actividades de servicio a la comunidad en el *curriculum* académico,

donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad" (Berman, 2007 citado en Arratia, 2008, p.62). Pero ¿Qué la hace innovadora?

Es una experiencia pedagógica innovadora, pues si bien implica la misma continuidad en el tiempo y el mismo compromiso institucional de otras prácticas habituales en educación, suma una articulación explícita de las acciones de servicio con los contenidos del aprendizaje académico, de manera que ese aprendizaje se integra transversalmente con los aprendizajes disciplinares (Tapia, 2000), superando a otras prácticas, como se muestra en el siguiente esquema desarrollado por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).



Como se observa, las iniciativas solidarias asistemáticas y el voluntariado, se caracterizan por su intencionalidad solidaria pero no generan integración con el aprendizaje formal. La calidad del servicio de este tipo de iniciativa se considera baja, porque una acción asistemática tiene escasas posibilidades de generar soluciones duraderas a un problema social, y porque a menudo no involucran un compromiso personal de los estudiantes en la solución de los problemas. Respecto a la calidad del aprendizaje, éste se considera pobre, porque, aunque los alumnos adquieren una cierta conciencia sobre diversas problemáticas, como por ejemplo el desequilibrio ambiental, la precariedad sanitaria y marginalidad, este tipo de acciones no se articulan con los aprendizajes disciplinares.

En los trabajos de campo, pasantías y aprendizaje en base a problemas, se abordan actividades de investigación que envuelven a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero esta última es considerada exclusivamente como objeto de estudio. La finalidad es el aprendizaje de contenidos disciplinares en actividades que involucran el conocimiento de la realidad, pero no se proponen

modificarla, ni prestarle un servicio, a menudo, ni siquiera hay una devolución de lo aprendido. Es decir, hay aprendizaje, pero no servicio, transformándose en una práctica instrumental (CLAYSS, 2009).

En el caso del servicio comunitario institucional, caracterizado por mantenerse en el tiempo y estar articulado con el proyecto institucional, en general, se puede ofrecer un servicio a la comunidad continuo y de mayor calidad. Y aunque, en la dimensión aprendizaje, resulta ser una estrategia efectiva de formación en valores y desarrollo de actitudes pro-sociales, según CLAYSS (2009), no siempre ni necesariamente ese aprendizaje se integra transversalmente con los aprendizajes disciplinares.

Finalmente, en el cuadrante del A+S se combinan experiencias que ofrecen simultáneamente un servicio de alta calidad y un alto nivel de aprendizaje. Es decir, el A+S cumple una doble intencionalidad y un doble impacto: en lo pedagógico y en lo social. Es una práctica pedagógica protagonizada por los estudiantes, que se propone atender solidariamente una necesidad real y sentida por una comunidad (intencionalidad solidaria) y está planificada para mejorar la calidad de los aprendizajes (intencionalidad pedagógica) (Tapia, 2000).

Se distinguen así dos visiones: una asistencialista y otra de promoción. La primera, atiende problemas emergentes, apunta al corto plazo, distribuye bienes, el papel de los destinatarios puede ser pasivo y la sustentabilidad está basada en los que aportan el servicio. En la segunda visión (A+S) se atienden problemas estructurales, se apunta al largo plazo, los destinatarios asumen un rol activo y su sustentabilidad está basada en los recursos humanos y materiales de los destinatarios, lo que realmente constituye soporte al desarrollo de más largo alcance (CLAYSS, 2009).

1.3 Práctica Institucional: Una experiencia pedagógica innovadora a través del A+S

La asignatura Práctica Institucional pertenece al ciclo de formación básico de la carrera de Psicología y se dicta en el tercer semestre académico. Es una asignatura de carácter teórico-práctico, obligatoria y colegiada, con una duración de cuatro horas semanales: dos horas intra aula y dos horas extra aula. Su propósito fundamental es desarrollar en los estudiantes habilidades básicas para diseñar, implementar y evaluar intervenciones psicosociales en el ámbito de la promoción de la salud mental en distintos grupos objetivo y aportar al desarrollo de la RS del estudiante mediante la formación y expresión de los valores humanistas y principios éticos explícitos en el perfil del titulado.

La asignatura, desde el punto de vista de las competencias genéricas, contribuye a la comunicación verbal y escrita en castellano, comprensión general, a la capacidad de "aprender a aprender", al pensamiento complejo, al trabajo en equipo, emprendimiento, liderazgo, RS y creatividad. En relación a las competencias específicas, aporta al conocimiento y respeto de la diversidad cultural, diversidad individual, al respeto por las creencias y valores de otros grupos humanos. Al cumplimiento de la normativa ética propia de la profesión y de la

investigación psicológica. Al conocimiento de los principios y procesos básicos del funcionamiento y desarrollo psicológico de la personalidad, de la psicopatología y del funcionamiento de grupos y organizaciones. Al conocimiento, manejo y coordinación de la dinámica de grupos. A la coordinación de trabajos psicológicamente relevantes. Y a la autoconciencia del conocimiento adquirido y autoevaluación de las propias habilidades y límites. Los resultados que se persiguen son:

1. Realizar una intervención psicosocial, con las etapas requeridas en ésta (planificación, ejecución, evaluación y retroalimentación de la misma), considerando la responsabilidad social involucrada en ello.
2. Conocer las características del funcionamiento, necesidades y demandas propias de instituciones y organizaciones en las cuales se desempeña la práctica.
3. Caracterizar teóricamente la población objetivo para respaldar el trabajo a realizar.
4. Elaborar una propuesta de intervención fundamentada teóricamente, pertinente a las necesidades de las personas, y que considere los recursos personales y de la institución.
5. Generar actividades acordes con las características del grupo objetivo con el que se trabaja y con el nivel de formación.
6. Proponer soluciones creativas en relación a las necesidades y dificultades que puedan surgir en el desarrollo de la práctica.
7. Evaluar las actividades realizadas considerando los objetivos planteados en la propuesta de trabajo.
8. Sistematizar las experiencias de práctica, a través de diferentes modalidades de registros escritos.
9. Comunicar en forma clara y ordenada la labor realizada en la institución de práctica en los grupos de supervisión, enfatizando la experiencia vivida.
10. Demostrar una actitud empática frente a las necesidades de las personas en la institución de práctica.
11. Demostrar escucha activa frente a las experiencias compartidas por sus compañeros a través de la retroalimentación a los otros.
12. Demostrar una conducta responsable y respetuosa consigo mismo y con los compromisos adquiridos frente a los pares, docentes y las personas de la institución con quienes trabaja, asistiendo puntualmente a los lugares de trabajo, respetando las normas de funcionamiento grupal y de la institución de práctica, cumpliendo con las actividades propuestas en los centros de práctica y los requisitos formales de la asignatura.
13. Manifestar una actitud crítica-reflexiva con respecto al propio desempeño y al de sus compañeros, de acuerdo a los criterios planteados en la asignatura.
14. Demostrar una actitud de colaboración, tolerancia, respeto, responsabilidad y flexibilidad en las duplas de trabajo y con la institución.

Para lograr estos resultados, se abordan los siguientes contenidos:

1. Diagnóstico y planificación de una intervención psicosocial.
 - a. Responsabilidad social en la intervención psicosocial.
 - b. Concepto de A+S y su puesta en práctica.
 - c. Diagnóstico de necesidades en una institución o comunidad.
 - d. Definición de objetivos.
2. Valoración y guía para que los integrantes del grupo objetivo asuman un rol activo y conjunto.
3. Planificación de actividades.
4. Desarrollo y práctica de habilidades en relación a: comunicación efectiva; atención, empatía y concreción; trabajo en equipo; resolución de conflictos.
5. Contacto, a través de charlas, con experiencias de profesionales que trabajan en el ámbito de las instituciones.
6. Preparación para el cierre con la institución y sus integrantes.
7. Evaluación y sistematización de una intervención psicosocial.
8. Entrega a la institución objetivo de un informe final con la sistematización, resultados, reflexiones y sugerencias del trabajo realizado.

La metodología está diseñada para trabajar en duplas en la institución o comunidad objetivo y en el aula universitaria. En el primer caso, incluye la visita a los lugares de práctica para el contacto inicial y luego el trabajo en terreno una vez por semana durante dos horas, por el plazo de diez semanas. También se realiza el diagnóstico de necesidades, la planificación y ejecución de actividades en conjunto con el grupo objetivo, a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales y otros trabajadores del lugar junto a la observación del grupo objetivo. Para ello, se profundiza en revisiones teóricas pertinentes, las que son presentadas posteriormente a su grupo de aula.

En el aula universitaria se realizan supervisiones semanales en grupos de 12 a 14 estudiantes, con un docente a cargo y estudiantes en el rol de ayudantes. En estas sesiones se presenta la institución con la cual se trabaja, los objetivos, la planificación y la evaluación final en la última etapa. Se favorece un intercambio entre estudiantes y profesor guía, con el objetivo de aclarar dudas, recibir retroalimentación y discutir implicancias teóricas, prácticas y éticas que surgen en el desarrollo de la práctica. Esta discusión grupal permite ajustar en forma constante la intervención realizada con el grupo objetivo.

Las instituciones en donde se realiza el servicio son organizaciones o grupos locales, con las cuales se mantiene un vínculo permanente y se evalúa año a año la pertinencia y eficacia del servicio, tanto por parte de la institución y las personas que la componen, como por parte de los estudiantes, ayudantes y docentes a cargo de la asignatura.

En cuanto al rol del docente y los ayudantes, tiene como objetivo facilitar el logro progresivo de autonomía en los estudiantes para desarrollar su actividad de servicio y aprendizaje.

La evaluación de la asignatura se realiza en relación a dos grandes aspectos: a) uno que evalúa comportamientos y actitudes intra aula, referidas al respeto a las condiciones formales de funcionamiento junto al compromiso de trabajo grupal, a través de una pauta de autoevaluación que es cotejada en una entrevista personal final entre el docente, los ayudantes y el estudiante. Y otro aspecto de la evaluación, destinado a medir las otras competencias genéricas y específicas descritas en el programa de asignatura mediante los relatos orales sobre el trabajo realizado en lo grupos de aula, informes emanados desde la institución implicada, informes elaborados por la dupla de estudiantes en servicio para la asignatura e institución o grupo objetivo, portafolio individual y elaboración de un póster en el que se presenta colectivamente a la comunidad universitaria el trabajo realizado.

La evaluación de la asignatura ha mostrado que es posible alcanzar con creces los objetivos y resultados esperados, que los aprendizajes tanto teóricos como prácticos logrados proceden de una motivación intrínseca en los estudiantes, producida al responder y trabajar concretamente con el grupo objetivo bajo este tipo de vinculación activa de servicio y aprendizaje mutuo. Perciben que los integrantes de la institución objetivo no son "beneficiarios" sino "protagonistas", junto a ellos, de los logros alcanzados. Asimismo, se ha reportado y observado un empoderamiento y autonomía progresiva, que alientan a los estudiantes a ser más responsables, buscar la eficacia y excelencia en su trabajo, aprender a valorar la diversidad, darse cuenta que es posible aprender del grupo objetivo, respetar y sentirse respetados y valorar la interdependencia e interdisciplina, entre otros.

Especialmente relevante ha sido la observación y reporte respecto de la reafirmación o corrección temprana de la elección vocacional, pues esta asignatura se dicta durante el tercer semestre académico, de un total de diez semestres de duración total de la carrera; por tanto, los estudiantes tempranamente tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus intereses y experimentar sus aptitudes, limitaciones y aspectos a desarrollar para desenvolverse, posteriormente, como psicólogos y no esperar hasta el final de la formación profesional para hacer esta constatación, como ocurre habitualmente. Para resumir, se observa que desde el punto de vista de la formación profesional se logran resultados importantes en la formación valórica, las competencias genéricas y específicas buscadas y la elección vocacional.

Desde el punto del servicio, en primer lugar se ejerce la RSU desde la función docente, propiciando una vinculación efectiva y pertinente de la universidad con las necesidades y oportunidades de desarrollo del entorno local, que permite diseñar soluciones ajustadas y oportunas a su realidad. Las instituciones y sus integrantes que participan en el ejercicio de la asignatura, así como los estudiantes y profesores involucrados, avanzamos cada año en los objetivos y metas a lograr, realizando ajustes progresivos de forma que se mantiene una constante retroalimentación y vínculo, propiciando un empoderamiento en los propios grupos e instituciones.

Respecto de las exigencias, éstas son variadas, y alcanzan desde los requerimientos para el propio curriculum de formación profesional, a estudiantes,

profesores, institución o grupo objetivo, hasta las condiciones estratégicas de funcionamiento de la asignatura. Para comenzar, es necesario que este tipo de asignatura forme parte, idealmente, de un proyecto mayor de desarrollo personal, que debe comenzar con el tercer aspecto de la formación ética, mencionado en el principio del capítulo: la formación personal y social del estudiante. Es éste el elemento menos asociado y más desconocido de la dimensión ética en el proceso formativo, sin embargo, fundamental para crear las condiciones que permitan desarrollar fructíferamente los otros dos aspectos (deontológicos y RS). Pues es este componente del desarrollo individual el que permite un acercamiento más maduro al ejercicio profesional, al hacer ciencia y a lidiar con los desafíos de las demandas actuales. Es el conocimiento de sí mismo, de las fortalezas y recursos con que se cuenta, pero también debilidades y sobre todo de los límites personales, los que le permitirán al estudiante un acercamiento más cabal, profundo y productivo a la realidad que está destinado a construir.

Estrechamente relacionado con el requerimiento anterior, demanda de parte de los estudiantes mucha apertura, dedicación, trabajo intenso de preparación teórica y práctica, tanto individual como en pareja, y requiere creatividad y una profunda disposición de reflexión respecto de su rol como ciudadano y profesional responsable gestor de cambios. Requiere enfrentarse a sus temores, ajustando permanentemente sus expectativas en función de las posibilidades de conjunción entre sus recursos personales, los de la institución y quienes la integran.

Para los docentes, los retos también son múltiples: desde la perspectiva metodológica, se requiere un diseño acabado de la asignatura, pero en permanente ajuste a los requerimientos de las características del grupo curso, de sus expectativas, necesidades, potencialidades, destrezas concretas y cambios que se presentan en las instituciones o grupos objetivos, incluyendo las situaciones problema. Se requiere ajuste a la dinámica interna que se produce en los periodos de asesoría de aula, dosificación de los grados de autonomía que se va promoviendo en los estudiantes de acuerdo a su desempeño, capacidad de reflexión y respuesta concreta al servicio que realiza. Al mismo tiempo, el docente, precisa hacer del espacio de asesoría grupal un lugar en donde se puedan aclarar dudas, pedir apoyo, aceptar apoyo y contener la frustración. Igualmente, se requiere una enorme inversión de tiempo y energía en la revisión exhaustiva del material que producen los estudiantes (portafolio, informes, póster), pues son instrumentos de seguimiento de los aprendizajes, de la calidad del servicio prestado y un reflejo interno de la actitud del estudiante frente a los desafíos que le impone esta práctica. Se necesita además, un vínculo permanente en terreno con la institución o grupo objetivo.

Respecto de la institución o grupo objetivo, es necesario que se cuente con ciertas condiciones organizacionales y materiales. Dentro de las primeras, es necesario que haya una persona que la encabece, que la institución tenga algún tiempo de funcionamiento, que existan objetivos, roles y canales de comunicación bien definidos y establecidos. Es deseable también que exista un supervisor de terreno que sea de la misma área o afín. Entre las condiciones materiales, es

preciso que se cuente con un lugar físico para desarrollar el servicio, lo que no impide flexibilidad para desplazamientos si el servicio lo requiere. Y por sobre todo, la apertura y disposición para desarrollar el servicio y aprendizaje en conjunto con el estudiante y la universidad que lo respalda.

Respecto de las condiciones estratégicas de la asignatura, ellas dicen relación con aspectos también organizacionales y materiales. Es indispensable que la asignatura sea colegiada, para trabajar en grupos pequeños y apoyados por estudiantes de cursos avanzados en el rol de facilitadores. Esto implica una mayor inversión, por parte de la universidad, en recursos humanos preparados para llevar a cabo esta práctica pedagógica. Junto a ello, se suma la necesidad de un espacio físico y equipamiento acorde a las asesorías grupales, así como materiales fungibles para el trabajo en la institución.

Para concluir, la práctica del A+S como estrategia pedagógica es extremadamente valiosa y fructífera para la formación profesional, pues además de propiciar aprendizajes incorpora la dimensión ética, relativa a la práctica de la responsabilidad social universitaria, y favorece una serie de ventajas respecto de las metodologías que tradicionalmente se emplean y perpetúan en las universidades. Sin embargo, requiere un importante grado de inversión, tanto en aspectos organizacionales, materiales como logísticos, pero a cambio, ofrece una respuesta más que satisfactoria a las preguntas formuladas en un principio, promoviendo valores humanistas, que conducen a una formación profesional sólida en la búsqueda de la excelencia, pertinencia y compromiso en la construcción consciente de una sociedad más justa y equitativa. Es necesario que las instituciones de educación superior y académicos impulsen este tipo de experiencias pedagógicas, que se adaptan a todas las carreras profesionales facilitando la formación de personas más íntegras e integrales al servicio de su sociedad.

2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arratia, A. (2008). Ética, solidaridad y "aprendizaje servicio" en la educación superior. *Acta Bioethica*, 14 (1), 61-67.
- Berman, S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. New York: New York State University Press.
- Centro Latinoamericano Aprendizaje y Servicio Social. (2009). *Manual para estudiantes y docentes solidarios*. Buenos Aires: Autor.
- Corporación Participa (2006). *Responsabilidad Social Universitaria aproximación al concepto y a su práctica*. En *Responsabilidad social universitaria, una manera de ser universidad. Teoría y práctica de la experiencia chilena* (pp.43-57). Santiago, Chile: Autor.
- Martínez, M. (2006). Formación para la Ciudadanía y Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 85-102.
- Martínez, M., Buxarrais, M. R., y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 16-43.
- Tapia, M. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

ROL DEL PSICÓLOGO EDUCACIONAL EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA: DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS

Mg. Arlett Krause Arriagada³⁸

Lic. Angélica Alarcón

Carla Muñoz

Jazmín Pangui

Gabriel Rost

Felipe Riquelme³⁹

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo da cuenta de la inserción del Psicólogo Educacional en contextos educativos. Para ello, se inicia con una breve revisión de la conceptualización actual de Discapacidad y Necesidades Educativas, luego del Modelo de Formación y de Intervención, para pasar a una reflexión desde la intervención práctica del Psicólogo Educacional, terminando con una Síntesis, en donde se profundiza en las Competencias Profesionales, el Rol del Psicólogo Educacional y los Desafíos pendientes.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DISCAPACIDAD Y NECESIDADES EDUCATIVAS

El 12,9% de chilenos vive con algún tipo de discapacidad (Casen, 2011) y hoy, nuestro país cuenta con un marco normativo que cambia la mirada, reconociendo y relevando, efectivamente, los derechos fundamentales de las personas con discapacidad.

Actualmente los énfasis dicen relación con un cambio a nivel conceptual, en el sentido de dejar de hablar de minusválidos, deficientes, discapacitados y pasar a hablar de niños y niñas con discapacidad. (SENADIS, 2010).

En el año 2008, Chile ratificó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas y su protocolo facultativo, primer tratado de Derechos Humanos del siglo XXI. Posteriormente, en el año 2010 entra en vigencia la Ley N° 20.422, que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Ambas normativas, facilitan un escenario para avanzar sustantivamente en la nueva conceptualización de la discapacidad, entendida como una cuestión de derechos humanos.

Las necesidades educativas especiales (NEE) son una temática que ha tenido un desarrollo en nuestro país, principalmente a partir del énfasis puesto en las

³⁸ Magister en Psicología (2006). Docente Departamento de Psicología Universidad de La Frontera, akrause@ufro.cl.

³⁹ Licenciados en Psicología Universidad de La Frontera (2010).

políticas educativas emanadas a nivel central, en la década del 90', orientadas a lograr la integración de estudiantes con capacidades diferentes al sistema escolar regular, a través de planes y programas específicos orientados a estudiantes con necesidades educativas permanentes y transitorias. Las NEE permanentes relativas a Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), Déficit Sensoriales- Discapacidades; y las NEE transitorias relativas a Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), Síndrome por Déficit Atencional (SDA) y a dificultades emocionales y de adaptación (Decreto 170, MINEDUC, 2010).

Este concepto aborda las demandas educativas de los alumnos, es decir, sus necesidades específicas, por lo cual no está restringido únicamente a los alumnos con alguna discapacidad, sino a todos aquellos alumnos que a lo largo de su proceso educativo requieren mayor atención que el conjunto de sus compañeros. El centro de interés no está tanto en las características específicas del niño, sino en sus demandas específicas al sistema educativo (Marchesi, 1998).

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes comunes para su edad. Pueden tener un origen en el alumno o en el sistema educativo, por ende, necesita, para compensar dichas dificultades, condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria, así como la provisión de recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos (Ainscow, 2000).

El término Necesidad Educativa surge de una nueva concepción de la educación especial y de una visión distinta de las personas. En el informe Warnock (1978) se explicita que todos los niños presentan necesidades educativas durante el periodo de escolaridad y que para abordarlas se requiere de: a) Equipamientos en el currículo, b) Modificación del ambiente, c) Técnicas de enseñanza especializada, d) Currículo modificado, e) Estructura social y clima emocional.

Por su parte, los desafíos del nivel escolar son pasar de la Integración Escolar a la Inclusión Social, concepto que implica dejar de mirar la escuela como único referente y ampliar la mirada hacia la sociedad en su totalidad, donde toda persona se desarrolla e inserta, incluidos allí quienes poseen alguna discapacidad. Surge acá una necesaria mirada a nuestra sociedad, tradicionalmente discriminatoria, formada en el paradigma biomédico de lo normal y anormal o patológico. Como también nuestra creencia de la igualdad, cuando lo real es la diferencia que está en cada uno de nosotros, tal como señala Egler (2004). Si como sociedad tuviésemos la convicción de que lo que existe es la diferencia en el ser humano, sin duda alguna seríamos capaces de mirarnos como esencialmente diversos y no pensando que la diversidad está en quienes tienen alguna discapacidad.

De esta forma, la inserción profesional del Psicólogo educacional presenta desafíos interesantes, tales como: potenciar la Inclusión social, la Convivencia escolar, abordar las Necesidades Educativas de los alumnos, trabajando en entornos con distintas necesidades psicosociales y con culturas y dinámicas escolares también diversas.

3. MODELO DE FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA

La Carrera de Psicología de la Universidad de La Frontera, inmersa en el Consorcio de Universidades Estatales (CUE), ha adoptado e implementado una formación basada en competencias, orientada a formar profesionales en un mundo altamente competitivo y globalizado, con un perfil que responda de forma satisfactoria a las diversas demandas que se presenten (MECESUP ULS0601).

En este contexto, los énfasis centrales dicen relación con la formación de competencias profesionales, en donde se fortalecen competencias genéricas y específicas que están declaradas para el perfil del psicólogo formado en la Universidad de La Frontera.

3.1 Las Competencias Genéricas trabajadas son las siguientes:

- **Pensamiento Reflexivo:** Reflexionar y aprender del propio desempeño, manteniendo un continuo desarrollo profesional y personal, adoptando y promoviendo estrategias de auto cuidado.
- **Pensamiento Crítico:** Evaluar y discriminar reflexivamente sobre diferentes fenómenos del ámbito personal, académico, profesional y cotidiano, con una mirada prospectiva, compleja y global, orientado a la acción.
- **Resolución de Problemas:** Identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva.
- **Trabajo en Equipo (multidisciplinar e intercultural):** Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.
- **Pensamiento Estratégico:** Formular y articular estrategias sobre la base de procesos de análisis y síntesis complejos que integren objetivos, información del contexto y la continuidad de pasado, presente y futuro en el proceso de toma de decisiones.
- **Iniciativa:** Actuar con capacidad anticipatoria, creativa, innovadora y de forma emprendedora, en los diferentes escenarios movilizando recursos personales, de la disciplina y del contexto con una actitud proactiva.
- **Sentido y Comportamiento Ético:** Consiste en la coherencia entre comportamiento e ideas, basadas en el respeto a los derechos y obligaciones propios y de los demás.

3.2 Las Competencias Específicas que se trabajan son:

1. Construye un marco comprensivo, coherente y fundamentado de los procesos mentales, subjetivos y del comportamiento humano, utilizando principios, modelos y procedimientos científicos propios de la disciplina.
2. Investiga científicamente fenómenos psicológicos, para generar conocimiento relevante y pertinente acorde a los criterios y métodos validados por la disciplina propia y afines.

3. Evalúa y diagnostica fenómenos y procesos psicológicos en personas, grupos y organizaciones con la rigurosidad propia de los procedimientos validados por la disciplina, examinando críticamente las decisiones y consecuencias de ellas.
4. Interactúa con un cliente-usuario (personas, grupos y organizaciones) con el propósito de definir las metas del servicio que se va a proveer, analizando sus necesidades y recursos psicológicos, y estableciendo procedimientos adecuados.
5. Diseña y desarrolla programas, proyectos, servicios y productos de intervención, sustentados en la disciplina psicológica, orientados a personas, grupos y sistemas sociales para promover la participación activa, el bienestar, el desarrollo psicosocial y la calidad de vida.
6. Ejecuta programas de intervención y desarrollo sustentados en la disciplina psicológica, orientado a personas, grupos y organizaciones para promover la participación activa, el bienestar y calidad de vida.
7. Evalúa modelos, servicios y programas de intervención y desarrollo, sustentados en las disciplinas psicológicas, orientados a personas, grupos, organizaciones y comunidades,

Proceso Curricular: Contenidos de Necesidades Educativas, Convivencia Escolar y Competencias trabajadas

para promover la participación activa, el bienestar y la calidad de vida.

Cada una de estas competencias se operacionaliza en resultados de aprendizaje específicos para el área de psicología educacional, tanto en sus ámbitos de Gestión Educativa, como de Intervención en Necesidades Educativas y Convivencia Escolar. A partir de dicha operacionalización, se ha diseñado un trayecto formativo, que incorpora los contenidos vinculados en diferentes niveles del proceso curricular, en donde se trabajan las distintas competencias.

A continuación, se muestran en la Tabla 1, los contenidos vinculados a Necesidades Educativas y Convivencia Escolar y las competencias trabajadas.

Proceso Curricular: Contenidos de Necesidades Educativas, Convivencia Escolar y Competencias trabajadas		
Semestre	Asignatura	Contenidos
Sexto	Psicología y Diversidad Competencia 1	Diversidad Educativa.
Séptimo	Psicología Educativa Competencia 1 y 2	Necesidades Educativas Especiales. Convivencia Escolar. Madurez y Adaptación Escolar.
Octavo	Intervención en Escenarios Educativos Competencias 3 y 4	Modelo de intervención en Consejería Escolar (Counseling). Modelo de Intervención en Convivencia Escolar. Orientaciones respecto de Evaluación de Necesidades Educativas.
Noveno	Módulo Integrado de Competencias Profesionales Competencias 4 y 5	Marco lógico para diseño de proyectos. Inserción en ambiente profesional para el diagnóstico del establecimiento educacional.
Décimo	Práctica Profesional Integrada Competencias 6 y 7 inicial	Desarrollo y evaluación del proyecto de práctica.

Tabla 1

En este trayecto formativo, los contenidos son abordados con énfasis en el desarrollo de las competencias específicas y genéricas del perfil profesional, en niveles graduales, que van en mayor complejidad según el avance curricular. Es así como cobra mucha relevancia, para la psicología educacional, los procesos de supervisión individuales y grupales, como también las tutorías de pares.

Con esta estrategia, lo que se busca dice relación con lo que plantea Braslavsky y Acosta (2006), respecto de que existen cinco saberes que deberían articularse en los procesos formativos:

- 1.- Saber analizar las situaciones para la toma de decisiones,
- 2.- Saber manejar conflictos,
- 3.- Saber comunicar,
- 4.- Saber liderar para la creación de sentido y
- 5.- Saber conducir un equipo de trabajo y trabajar como parte de ese equipo, ya que la competencia individual es cada vez más la resultante de una competencia colectiva.

De esta forma, cobra sentido revisar brevemente, a continuación, el modelo de intervención en Necesidades Educativas y Convivencia Escolar trabajado en la carrera.

4. MODELO DE INTERVENCIÓN

En contextos escolares, la Psicología Educativa enfatiza la mirada del entorno escolar como un espacio dinámico, en donde la interacción de todos sus actores es fundamental para comprender los procesos que allí ocurren: procesos de enseñanza aprendizaje, de convivencia y de ejercicio de la ciudadanía. (Denegri, 1996).

Bajo el enfoque del Counseling o de Consejería escolar, se inserta la intervención a niveles directivos, docentes, de alumnos y apoderados. Este modelo de Intervención en Orientación Psicopedagógica, si bien centra su interés en el alumno o alumna, lo aborda desde la mirada sistémica, interviniendo en todos los niveles de los actores involucrados (Bisquerra y Álvarez, 1998).

Necesidades Educativas en la Educación Básica



4. Experiencias de Inserción Profesional

a) En Educación Básica Regular (3)

Las necesidades educativas están presentes en los distintos centros educativos, la diferencia recae en como éstas son abordadas, existiendo colegios en que se abordan sólo desde el aula regular, sin apoyo externo alguno al profesor; otra instancia es el Taller de Integración, el cual tiene 4 niveles y trabaja con 15

alumnos; y otra el grupo diferencial. Algunas de las dificultades más frecuentes con las cuales llegan los niños a estos grupos son déficit en el área de atención, memoria y concentración, así como dificultades en el pensamiento flexible y coordinación. Por otra parte, algunos cuadros frecuentes al interior del colegio son los asociados al déficit atencional, como la baja autoestima, inmadurez escolar e hiperactividad.

La experiencia práctica enfocada a Necesidades Educativas Especiales, que se realiza en escuelas básicas, nos muestra Proyectos de Integración Escolar que atienden Necesidades Educativas Especiales Permanentes, basándose en la premisa de que si bien "todas las personas tenemos necesidades educativas comunes, también existen necesidades individuales en relación al proceso de enseñanza aprendizaje, más aún, existen necesidades educativas individuales que no pueden ser abordadas por los profesores, al necesitar, éstas, de ajustes y/o adaptaciones que permitan que el alumno/a pueda acceder al currículum mediante adecuaciones curriculares, organización del contexto educativo y/o apoyo personalizado" (EDUCORP, 2008).

Las experiencias descritas fueron llevadas a cabo en el contexto de las Prácticas Profesionales de la Carrera de Psicología de la Universidad de La Frontera. Dichas prácticas se ejecutaron en el Departamento de Psicología y en cuatro establecimientos de educación básica regular de la región de La Araucanía: un establecimiento con Proyecto de Integración para atender NEE permanentes; un establecimiento con Proyecto de Integración para atender NEE transitorias; un establecimiento rural sin proyecto de integración; y una escuela con currículum formal con énfasis artístico.

De esta forma, los Proyectos de Integración Escolar jugarían un papel que permitiría el aseguramiento de aprendizajes de calidad en niños, niñas y jóvenes con NEE; y cuyos objetivos se enfocan en la inserción sin discriminación, la igualdad de oportunidades, conocer, valorar y respetar las diferencias individuales, potenciar redes de apoyo y aumentar recursos, fomentando la inclusión de las personas con discapacidad para participar en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral, siendo en los casos que sea necesario, asistidas por apoyos especializados (MINEDUC, 1999).

Los resultados de la reflexión sobre la experiencia mostraron un trabajo que responde muy bien a lo que es el concepto de integración, definido como "...consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada", requiriendo por ende de la habilitación de espacios y programas para mantener a un grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales insertos en un centro de educación tradicional. Sin embargo, no estaría respondiendo a la verdadera inclusión, entendiendo que el concepto discapacidad surge del modelo médico y del modelo social (MINEDUC, 2005), lo cual implica la integración de los alumnos

con NEEP en todo ámbito de acción, en igualdad de condiciones y oportunidades, como sus compañeros, abarcando de modo más amplio y completo lo que es la inclusión social.

En general, el rol que juega el psicólogo educacional, al interior del establecimiento educacional, es de un agente movilizador de recursos en la comunidad educativa, haciendo visibles las potencialidades de los niños, sus familias, los docentes y el resto de los miembros del establecimiento, teniendo en cuenta el contexto en el cual están insertos, para de esta forma hacer frente y cubrir de la mejor manera posible las diferentes necesidades educativas de los alumnos.

En otro contexto, la intervención en establecimientos con currículum con énfasis artístico, plantea objetivos adicionales a los Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios planteados por el MINEDUC en la formación de sus estudiantes. De esta manera, ofrece una propuesta diferenciada artística para alumnos desde el inicio de la Educación básica hasta la Enseñanza media, organizada en cuatro ciclos educativos, esperando un avance progresivo de los estudiantes en las áreas de Artes Visuales, Artes Musicales y Artes Escénicas (MINEDUC, n/d).

Si bien, por un lado la entrega de formación artística de los alumnos, en un establecimiento educacional, busca desarrollar las habilidades artísticas que éstos posean, con el afán de promover su posterior perfeccionamiento, el fin último de esta modalidad de enseñanza es la formación de una persona integral, que sea capaz de desarrollarse en el amplio sentido, donde el énfasis artístico potencie el desarrollo cognoscitivo. En este sentido, es un tanto paradójico observar en su práctica cotidiana que un establecimiento educacional, con este currículum, no responda ni atienda las características de alumnos con necesidades educativas.

a) En contexto intercultural

Al intervenir en contextos caracterizados por la ruralidad, con elementos étnicos Mapuche, se encuentran cosmovisiones distintas, apreciándose expectativas muy diversas en cuanto a la educación de los hijos y los logros que esperan del proceso educativo. Se constituye así un trabajo con niños con necesidades educativas especiales y énfasis diferentes. En este aspecto, cobra sentido la reflexión respecto de la siguiente cita:

"La diversidad -e interculturalidad- en el sistema escolar y en los establecimientos debe o puede ser tratada en, a lo menos, cuatro dimensiones:

- a) A nivel de leyes, normas y reglamentos, que pueden considerar la legislación formal o instrumentos consuetudinarios o informales de regulación y convivencia;
- b) A nivel de gestión educacional, en los procesos de toma de decisiones, de definiciones de propósitos y objetivos institucionales, de evaluación social;
- c) A nivel de currículum, en lo que se refiere a la definición de objetivos y

selección de contenidos culturales, tanto del formal como de la cultura local o indígena, que deben ser aprendidos y enseñados (esta dimensión obliga a responder a la pregunta sobre qué es conocimiento y cuáles son los conocimientos necesarios para la formación);

- d) A nivel pedagógico, en las relaciones sociales de aprendizaje, respondiendo a las preguntas de qué y cómo enseñar/aprender, considerando los principios que conforman la noción de calidad a que nos referimos." (Williamsom, 2007).

En la inserción práctica, se observa que el contexto cultural no sólo influye en las familias del establecimiento, sino también en la comunidad educativa, en aspectos tan básicos como comprender qué significa un Taller de Integración Escolar; el trabajar con niños con NEE y el bajo nivel de aceptación y comprensión que existe por parte de quienes debieran ser las figuras a seguir dentro del contexto educativo para los alumnos, en relación a aceptar la diversidad y valorarla.

b) En Educación Superior

La situación actual de Chile respecto a la inclusión de estudiantes que presentan alguna discapacidad en la educación superior, es muy distinta a la Educación Básica y Media. No hay políticas claras o definidas que orienten acciones concretas que permitan el apoyo hacia tales estudiantes. Es preciso mencionar, además, que cada una de las características especiales o condiciones de discapacidad, implican trabajos y formas de abordaje que constituyen acciones distintas a realizar.

Según el primer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC, 2004) llevado a cabo por el INE y FONADIS (actual SENADIS), en Chile existe una brecha educacional entre las personas que presentan discapacidad, pues según las cifras arrojadas en este estudio, el 27,5% del total de la población se encuentra cursando algún nivel de estudios, cifra muy superior en comparación 8,5% de personas con discapacidad en igual estado. Del total de personas que presentan discapacidad, al menos el 5,7% ha logrado ingresar a la educación superior.

La discapacidad visual representa características particulares respecto a otro tipo de estudiantes. Los estudiantes con discapacidad visual, por su condición de déficit o ausencia de remanente visual, se ven enfrentados a barreras de acceso ya desde antes de insertarse en la educación superior, pues no pueden acceder a ella a través del mecanismo formal establecido para ello, ya que si bien es cierto que por primera vez durante el último proceso PSU se aplicó una prueba piloto a estudiantes que presentan discapacidad, con el fin de implementarla a futuro dentro del proceso formal de admisión (SENADIS, 2010), las condiciones actuales a la fecha dan cuenta de que la PSU no es compatible con la condición de discapacidad visual, poniendo en evidencia la exclusión desde entrada a la que se ven enfrentada estos estudiantes.

Según González y Araneda (2005), de las alrededor de 50 universidades que

existen en Chile, tan sólo 8 poseen mecanismos explícitos de ingreso para personas con discapacidad y sólo 5 de ellas cuentan con programas de apoyo y realizan actividades sistemáticas de apoyo a los estudiantes que presentan discapacidad, siendo éstas principalmente universidades de las denominadas "tradicionales". Un ejemplo documentado es el de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Lissi, 2009). La metodología de trabajo en estas instituciones de educación superior ha sido principalmente a través de la asociación con organismos externos, como SENADIS, institución a través del cual se opta a fondos concursables que permiten financiar la implementación de unidades de apoyo para estudiantes en condición de discapacidad visual (entre otras discapacidades), y junto con ello, establecer mecanismos y cupos de admisión especial para estos estudiantes, que de otra manera quedarían excluidos de la posibilidad de ingresar a una universidad tradicional.

La función y el rol que las universidades puedan adquirir en base a esta temática, tiene sustento bajo el marco jurídico establecido por mandato a través de la "Ley de Inclusión Social de Personas con Discapacidad" (ley 20.422, promulgada a comienzos del año 2010). En ella se plantea que "Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras" (Artículo 39º, ley 20.422).

Sin duda, una forma de poder responder ante los requerimientos de estos estudiantes sería afrontar la educación desde la diversidad, con una orientación real a ella, lo que permitiría mejorar las condiciones y abrir la posibilidad de desarrollo a estudiantes que históricamente han quedado excluidos del sistema educativo superior. Es decir, para afrontar la inclusión, es necesario actuar en forma proactiva y propositiva, anticipándose a las acciones previo a la demanda. Como en este caso estamos ante estudiantes que no pueden optar al mecanismo de admisión regular vía PSU, difícilmente podrán ingresar a la educación superior, lo que dificulta aún más las acciones, fomentando un círculo vicioso, pues si no ingresan estudiantes, no es posible generar acciones, manteniendo el status quo que no permite mejorar las condiciones.

Mediante los modelos que han implementado procesos de admisión especiales para disciplinas que se consideran compatibles con la condición de discapacidad, se permite mejorar las condiciones para los estudiantes que presentan discapacidad, facilitando el acceso al currículum, es decir, realizando todas las adaptaciones necesarias para procurar que los estudiantes puedan acceder a los contenidos de la educación, tales como adaptaciones del material de estudio a un formato compatible (formato braille o fonográfico en el caso de la discapacidad visual).

Esto significa realizar adaptaciones de acceso físico, así como de acceso a la comunicación, lo que implica la adaptación de materiales y recursos espaciales, así como también el uso de ayudas técnicas y la implementación de sistemas de comunicación complementarios, todo esto orientado a la eliminación de las barreras que dificultan el avance curricular de los estudiantes.

c) En Convivencia Escolar

Acercarse al fenómeno del maltrato entre iguales, en contextos escolares, exige un proceso de reflexión, información, formación y planificación (Avilés, J.M. 1999), que son mayormente demandadas a los Psicólogos Educativos. Una intervención de este tipo siempre debe estar inmersa en el contexto de Convivencia Escolar, e implica al menos tres etapas: 1. Análisis de la realidad y diagnóstico; 2. Planificación; 3. Intervención.

Para el **Análisis de la Realidad y Diagnóstico** se utilizan distintas fuentes de recogida de información. Las mayormente utilizadas son entrevistas focalizadas, la observación en aula, y la aplicación de instrumentos tales como: Lista de Chequeo - "Mi vida en la Escuela" (Arora, 1991) y el Cuestionario Sociométrico (Garaigordobil, 2008).

Aplicados los instrumentos de evaluación de Convivencia Escolar, obtenemos datos respecto de la percepción de los integrantes respecto de las conductas de sus compañeros, clasificándolas como prosociales o agresivas y violentas; y además del reporte de si han sido víctimas de conductas negativas por parte de sus compañeros en la última semana. Como ejemplo, mostramos los resultados de una intervención de este tipo en un curso de enseñanza media, estos resultados son negativos en cuanto un 85% de los alumnos reporta haber sido víctima de una agresión en la semana, y si bien la percepción de compañeros proactivos es normal, la percepción de compañeros como violentos en el 59% de los casos es mayor a la que se considera normal.

Recogidos los datos se **Planifica** una estrategia a tres niveles: (1) Sensibilizar y activar a la comunidad educativa frente a la temática de la Convivencia Escolar. (2) Capacitar a los docentes respecto de la conceptualización de convivencia y Bullying, como también en el manejo de herramientas para la detección precoz. (3) Ejecución de talleres con los estudiantes, orientados al desarrollo de habilidades sociales para interacción entre ellos.

Los resultados de la **intervención**, a nivel cualitativo, son reportes de mejoramiento tanto en la convivencia, como en posibilidad de desarrollo de dinámicas de clases más interactivas. A nivel cuantitativo, los indicadores de conductas Negativas bajaron de 85% a 33% de alumnos que refieren ser víctimas de algún maltrato. Respecto de la percepción de compañeros como agresivos-violentos, ésta disminuyó de un 59% a un 14,8%.

5. COMPETENCIAS PROFESIONALES Y DESAFÍOS

Si bien, en la labor del psicólogo se hace trascendental manejar marcos teóricos, técnicas y estrategias, las competencias que se puedan desarrollar en la formación profesional son esencialmente relevantes para que las intervenciones o aportes que se puedan realizar en una determinada institución escolar, generen un impacto positivo y cambios que apunten al beneficio integral de una comunidad educativa.

En este contexto, se presenta la necesidad de analizar las competencias de los egresados de las carreras de Psicología para atender a los alumnos con necesidades educativas, considerando cada uno de los contextos en que éstos se desarrollan. De esta forma, se observó que las competencias mayormente desarrolladas serían el sentido y comportamiento ético, esencial a la hora de abordar temáticas de la delicadeza y confidencialidad que el rol involucra, así como también la iniciativa, el pensamiento crítico y reflexivo, tan necesarias a la hora de hacer frente y responder de forma efectiva y oportuna a los inconvenientes que se presenten. Mientras que las competencias que se encuentran con un menor nivel de desarrollo son el pensamiento estratégico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo.

Por otro lado, en cuanto a las competencias específicas planteadas, se puede observar que tanto la evaluación y diagnóstico, así como también las habilidades para interactuar con el cliente -entendiendo a éste como una institución, organización, comunidad o individuos-, estarían siendo altamente enfatizadas a lo largo de la carrera y por ende, estarían dentro de las principales fortalezas de los egresados de la casa de estudios. Mientras que las competencias referidas al desarrollo y diseño de programas y proyectos, así como la ejecución y la posterior evaluación, serían aspectos menos considerados durante la formación, por lo cual debieron ser altamente estudiados y reforzados durante la experiencia práctica, ya que si bien se poseen conocimientos básicos, son muchos los aspectos que se deben adecuar a los contextos de cada institución, donde entran en juego gran parte de las competencias genéricas antes mencionadas.

Los Desafíos para el Psicólogo Educacional se presentan al intervenir en estos escenarios, que nos muestran que los espacios educativos presentan disposiciones muy dispares para el abordaje de las NEE y que permanecen aún los discursos integradores e inclusivos y las prácticas excluyentes. Estos desafíos se observan muy vinculados al Perfil profesional de la Carrera como también al propuesto por la Fundación Chile, quien describe al Psicólogo Educacional como "un Profesional responsable de favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel individual y grupal, a través de la evaluación de los estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, derivadas de su desarrollo emocional social o discapacidades y, a nivel institucional, propiciando un clima organizacional y de aprendizaje adecuado" Fundación Chile (2006).

Se requiere entonces la capacidad para instalar la reflexión en la comunidad educativa sobre sus prácticas docentes, como eje de los cambios pedagógicos; aportar con conocimientos, técnicas, enfoques actualizados y pertinentes; potenciar y valorar la experiencia acumulada, tanto sus éxitos y fracasos; promover el trabajo colaborativo y de equipo de profesionales; sensibilizar y promover el cambio paradigmático respecto de que la inclusión social es tarea de todos y no una función adaptativa del alumno con NEE; abordar la aceptación de las NEE en la Familia y el alumno o alumna; intervenir con énfasis Psicosocial en entornos con mayor vulneración; promover una convivencia escolar saludable y positiva; promover el auto cuidado de los equipos de trabajo, entre otros desafíos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Avilés, J. (2002). *Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Barcelona: STEE-EILAS.
- Arora, T. (1991). The use of victim support groups. En P.D. Smith y D. Thompson (Eds.). *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1998). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Braslavsky, C., y Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión de la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 27-42.
- Denegri, M. (1996). Constructivismo y Aprendizajes significativos. *Enlaces. Red Educativa*. 3-4.
- Egler, T. (2004). Uma escola de Todos, para Todos e com Todos: o Mote da Inclusao. *Humanidades Sao Joao da Boa Vista*, 3(6), 189-200.
- Fondo Nacional de la Discapacidad. (2004). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad. Gobierno de Chile*. Recuperado el 19 de Marzo de 2011, de: http://www.senadis.cl/descargas/centro/primer_estudio_de_la_discapacidad/Parte_3_RESULTADOS.pdf
- Fundación Chile. (2006) *Manual de Gestión de Competencias para Instituciones Escolares*. [Versión electrónica] Recuperado en marzo de 2010, de <http://www.gestionescolar.cl>
- Garaigordobil, M. (2008): "CS. Cuestionario Sociométrico: compañero prosocial y compañero violento". En M. Garaigordobil (Ed.). *Evaluación del programa "Una sociedad que construye la paz-Bakea eraikitzen duen gizartea"*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Garaigordobil, M. (2009). *Evaluación del programa "Dando pasos hacia la paz - Bakerako urratsak"*. España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- González, F. y Araneda, P. (2005). *Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile*. Santiago, Chile: IESALC /UNESCO.
- Lissi, R. et al (2009). Discapacidad en contextos universitarios, experiencia del PIANE UC. *Calidad en Educación, del Consejo Nacional de Educación, Chile*. Recuperado el 19 de marzo de 2011, de: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/63/cse_articulo808.pdf
- Marchesi, A. (1988). Discapacidad, el desafío de la integración. *Revista de Educación. Ministerio de Educación Chile*.
- Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Recuperado el 17 de Marzo de 2011, de: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200704252105370.POLITICAEDUCESP.pdf>

- Ministerio de Educación. (n/d). *Objetivos y Contenidos Adicionales de Formación Artística*. Recuperado el 15 de Marzo de 2011, de: <http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/currEducArti/marco-curricular-formacion-diferenciada-artistica.pdf>
- Parra, C (2008). *Proyectos de Integración Escolar*. Recuperado el 15 de Marzo de 2011, de: http://www.educorp.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=67&Itemid=80
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2010). *Primer plan piloto PSU accesible para estudiantes con discapacidad*. Recuperado el 19 de Marzo de 2011, de: http://www.senadis.cl/prensa/noticia_detalle.php?id=1022
- Unidad de Educación Especial. (1999). *Proyectos de Integración Escolar. Orientaciones*. Extraído el 15 de Marzo de 2011, de: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/int_escolar1999.pdf
- Warnock Report. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Educational of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Williamson, G. (2007). Diversidad en la educación: fundamentos, reflexiones y propuestas. *Sembrando Ideas*. [Versión electrónica] Recuperado de: <http://ideas2009.pucvillarrica.cl/files/Williamson.pdf>