



UMCE

N° ISBN: 978-956-7062-98-0

POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA, los pilares de la Formación Docente



ALFONSO FERNÁNDEZ URRUTIA
MARCELA BELTRÁN CABEZAS
HERNÁN VILLARROEL MORALES
FELIPE QUIROZ ARRIAGADA

FONDO EDITORIAL

©Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Depto. de Formación Pedagógica.

Inscripción N°2021 - A - 1007. Santiago de Chile

ISBN 978-956-7062-98-0versión en línea

Editoras -Libro, Dr. Alfonso Fernández U. – Dra. Marcela Beltrán C. – Dr. Hernan Villaroel M.

Mg. Felipe Quiroz A.

Diseño de cubierta Héctor Carúz Jara

Diagramación Fabiola Hurtado C.

Gestión Editorial

Este Libro fue evaluado en la Universidad de Granada, España.

Dr. Enrique Rivera Garcia – Dra. Carmen Trigueros Cervantes

Los contenidos de este texto pueden ser reproducidos en cualquier medio citando la fuente.

Cita recomendada:

Políticas y Gestión Educativa, los pilares de la Formación Docente: Santiago, Chile: Fondo Editorial UMCE-Ariadna Ediciones.

Tabla de contenido

| | |
|--|-----------|
| PRESENTACIÓN..... | 3 |
| CAPÍTULO I: POLÍTICAS EDUCATIVAS..... | 5 |
| 1. ANTECEDENTES GENERALES..... | 5 |
| 2. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN DOCENTE ¿HAY QUE ENTREGAR HERRAMIENTAS A LOS DOCENTES SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS? | 11 |
| 2.1. Políticas educativas. | 11 |
| 2.2. Formación docente. | 13 |
| CAPÍTULO II: GESTIÓN EDUCATIVA DESDE LA MIRADA DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL | 37 |
| 1. ASPECTOS PARA CONSIDERAR A LA HORA DE REALIZAR UN DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL..... | 41 |
| 1.1. Organización ambiente | 41 |
| 1.2. Cultura | 42 |
| 1.3. Estructura organizacional | 49 |
| 1.4. Comunicación..... | 52 |
| 1.5. Liderazgo | 57 |
| 1.6. Conflicto | 68 |
| 1.7. Clima laboral..... | 71 |
| 1.8. Toma de decisiones..... | 72 |
| 1.9. Aprendizaje organizacional | 72 |

CAPÍTULO III: ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE ANTE LOS DESAFÍOS SOCIALES DEL SIGLO XXI.....76

1. ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD.....76

2. CARACTERIZACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.77

2.1. ¿Qué son las universidades?77

2.2. Historia de la Educación Superior.....79

2.3. Distribución de programas de pre y postgrado según instituciones de Educación Superior83

2.4. Proceso de acreditación.....85

CAPÍTULO IV: A MODO DE REFLEXIÓN. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE ANTE LOS DESAFÍOS SOCIALES DEL SIGLO XXI..... 101

1. Introducción 101

2. Antecedentes globales 103

3. Modelo por competencias 104

4. Críticas al modelo por competencias.....106

5. El modelo por competencias en Chile.....108

6. Estándares de acreditación 110

7. Verificación del cumplimiento de la promesa formativa 113

8. Estallido social y sus causas 115

9. La crisis del COVID-19..... 121

10. Educación Superior ante los desafíos del siglo XXI en Chile 122

11. Conclusiones 126

BIBLIOGRAFÍA 129

Presentación

El tema de la calidad, sus matices de aseguramiento y de mejora, están en el trasfondo del título de este libro: *Políticas y Gestión Educativa, los pilares de la Formación Docente*. Por lo tanto, la calidad de la formación docente y sus variantes se han mantenido en las últimas décadas como ejes de las políticas educativas, las que en general apuntan a producir cambios, pero no se trata de cualquier cambio, sino de cambios sustentables, donde se destaca el papel de los futuros docentes en formación, la gestión educativa y la aspiración de una política.

Se plantea una pregunta que está dirigida principalmente a los estudiantes de pedagogía, investigadores y docentes, es: ¿Qué herramientas/instrumentos y regulaciones de políticas y gestión educativa son de utilidad para los futuros docentes?

Algunos temas han sido trabajados por otros autores en textos anteriores, donde destacan para el tema de políticas (públicas) educativas el Doctor en Sociología Cristian Cox, y en el tema de formación docente, el Doctor en educación Carlos Marcelo.

A partir de algunas consideraciones generales este libro espera aportar al debate sobre las políticas y gestión educativa en la formación docente, pero en ningún caso cerrarlo, en particular debido a la contingencia nacional e internacional que vivimos. En el capítulo primero se describen y analizan las reformas que desde las políticas educativas han tenido un efecto, pero sin detener el deterioro de la calidad de la formación de profesores, lo que deja en evidencia que el sistema educativo escolar o superior opta más bien, por mantener y reproducir el *statu quo*, antes de cambiarlo. En relación con el importante despliegue de los estándares pedagógicos, se busca que los y las estudiantes de pedagogía conozcan y se apropien de estos estándares y de las disciplinas.

En el capítulo dos se hace una apuesta por el diagnóstico organizacional, de modo que a través de este se identifiquen las fortalezas y puntos de apoyo en provecho de los fines de la organización. Un aspecto importante para identificar es la cultura organizacional, el desafío es complejo porque el objetivo es cambiar esa cultura.

El capítulo tres, corresponde a una síntesis entre políticas y gestión educativa, se considera que el aseguramiento de la calidad se puede rotular como una política de gestión, porque tiene un impacto tanto a nivel de sistema de educación superior como en las instituciones que

forman docentes. Es un punto de partida relevante en un debate sobre el mejoramiento de la calidad que se encuentra en pleno desarrollo en nuestro país.

La sociedad, la era del conocimiento, la educación en el país, tienen múltiples desafíos, pero también oportunidades en el contexto del estallido social y la pandemia sin precedentes históricos. La educación se encuentra interpelada a nivel global y local porque tiene alta prioridad y la formación docente no solo debe ser de calidad, sino que debe abarcar diferentes aspectos, no solo la formación disciplinar, también la formación pedagógica y tecnológica, herramienta menos desarrollada en la formación docente.

El conocimiento de las políticas permite tener mejores herramientas para desarrollar el trabajo en el ámbito escolar, y, por otra parte, poder ser un aporte a la creación de nuevas políticas que favorezcan soluciones a los nudos críticos que se generan en el sistema.

CAPÍTULO I: POLÍTICAS EDUCATIVAS

1. ANTECEDENTES GENERALES

El concepto de calidad comenzó a consolidarse en la década de los noventa como un eje fundamental de las políticas educativas.

La evaluación y el aseguramiento de la calidad son en la actualidad una tendencia global, pero su trayectoria de implementación en los sistemas educativos es variable. Entre ellos, el sistema educativo chileno constituye un caso de estudio prototípico, dado que la mejora de la calidad ha sido un principio rector de las reformas implantadas desde la década de los 80. (Prieto, 2019, p. 3)

Desde esa época las políticas educativas en nuestro país se han enfocado en la medición de los resultados de aprendizaje y la evaluación de desempeño docente. En los últimos años se ha centrado en el trabajo de aula propiamente tal y, por lo tanto, en el profesorado. Los principales resultados de esta reforma de la década de los ochenta se basan principalmente en los siguientes aspectos (Cox, 2003):

- a) **Cobertura y eficiencia.** En la década de los ochenta, la matrícula de educación básica cayó de un 98 a un 93%, lo que se atribuyó a la declinación en la tasa de nacimientos del país. En cambio, en educación secundaria, se produjo un aumento en la cobertura pasando de un 65 a un 82%, lo que se debió al subsidio por alumno entregado por el gobierno. La tasa de repitencia en educación básica descendió de un 8,1 a un 6,1% y bajó notablemente la deserción de la enseñanza básica.
- b) **Calidad.** Las reformas de los años ochenta no tuvieron un efecto positivo desde el punto de vista del aprendizaje en el nivel básico; único sobre el que existen mediciones al comienzo y final de la década. Las mediciones a escala nacional de los logros cognitivos en las áreas de lenguaje y matemática a comienzos y finales de la década muestran una declinación en sus resultados.
- c) **Equidad.** Los resultados de los alumnos de cuarto año básico en 1982 y 1988 demuestra que la diferencia bruta entre los puntajes más altos y los más bajos aumentó en lenguaje; la diferencia entre matemática permaneció constante, cerca de 30 puntos porcentuales. En este aspecto se evidencia una segmentación socioeducativa del

sistema escolar como efecto de la introducción de los mecanismos de elección y competencia, mayor que la existente antes de la reforma de los años ochenta.

Durante la década de los noventa, con la llegada de la democracia, se dio al Estado un papel más importante en la educación, dándole un rol promotor y responsable de mejorar la calidad y equidad del sistema educativo (Bellei, 2015); donde la acción del mercado se demostró a través del surgimiento de la municipalización de colegios, la financiación a la demanda y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE); también se creó el copago mediante la Ley de Financiamiento Compartido, y en 1991 se aprobó el Estatuto Docente. A partir de la segunda mitad de la década se inició un proceso de reforma basado en cuatro pilares (Cox, 2003):

- La extensión y fortalecimiento de los programas de mejoramiento de la educación.
- La reforma curricular.
- La instauración de la Jornada Escolar Completa.
- Apoyo a la Formación Docente.

Los principales resultados de estas reformas se refieren a los siguientes aspectos (Cox, 2003):

- a) **Acceso/cobertura.** El sistema escolar es capaz de acoger y mantener educándose a más alumnos que en la década de los ochenta. La expansión de la cobertura está asociada al acoplamiento entre el aumento de las expectativas educacionales de las familias de menores ingresos con un contexto sociocultural en que la educación es considerada en forma generalizada como el factor decisivo de movilidad social y un sistema escolar más capaz que en los años ochenta de acoger, apoyar asistencialmente y mantener estudiando a los hijos de los dos quintiles más pobres. A fines de los años noventa y principios del año 2000 la deserción baja a un 2% en educación básica y a un 7% en enseñanza media, lo que coincide con el inicio del accionar de los programas de mejoramiento e inversión en este nivel y los cambios referidos en el costo de oportunidad de estudiar. Las tasas de reprobación y éxito oportuno llegan a un 3% en la segunda mitad de los años 90.
- b) **Mejoramiento de la base de recursos para el aprendizaje.** En esta década se invirtieron importantes recursos para transformar las condiciones materiales de

acceso a la información y al conocimiento que ofrece la experiencia escolar. Se entregan textos en cinco disciplinas (lenguaje, matemática, historia, ciencias e inglés); surgen las bibliotecas de aula en el nivel primario y de establecimientos en el nivel secundarios; y disponibilidad de uso de computadores en red.

- c) **Cambio de las prácticas docentes.** Este cambio se presenta en tres dimensiones de la práctica docente: trabajo profesional en la institución educativa; las relaciones de trabajo con los alumnos y la enseñanza propiamente tal. Surge el concepto de “aprendizaje significativo”, centralidad de la actividad de los alumnos en el aprendizaje e importancia del “aprender a aprender”; de un currículum que forma en unas nuevas competencias y no solo contenidos del trabajo colaborativo y de la evaluación formativa.
- d) **Cambios en el reclutamiento de estudiantes de pedagogía.** En la década de los noventa la profesión docente experimenta una recuperación primero y mejora sustancial luego, en su nivel salarial, avanzando más que grupos profesionales equivalentes. Junto a esto, experimenta un incremento sustantivo en sus oportunidades de desarrollo profesional y un cambio gradual en el marco de incentivos al desempeño; todo esto junto a un cambio de significado de la educación para la sociedad; reubica y resignifica la educación como opción de carrera: de ser una de las postreras a ser una de las más demandadas, lo que hace que se pase de una situación en que las carreras de educación no llenaban sus vacantes, a efectivamente seleccionar a sus alumnos.
- e) **Resultados de aprendizaje.** En cuarto básico se observa una estabilidad de los resultados nacionales promedios, tanto en matemática como en lenguaje. Hay también una disminución de la brecha entre escuelas de financiamiento público y privado.
- f) **Equidad.** En términos de equidad en las oportunidades, hay avances significativos en las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema escolar para los dos quintiles más pobres. En términos de equidad de los procesos educativos, la estructuración socialmente segmentada del sistema escolar de 1990 no retrocedió, sino se agudizó. Los distintos tipos de escuelas del sistema tripartito de Chile se han ido concentrando en alumnos de diferentes niveles socioeconómicos: junto a las

dinámicas de la demanda seleccionando escuelas, intervienen dinámicas de escuelas privadas subvencionadas seleccionando familias y alumnos. Por último, en relación con equidad en los resultados de aprendizaje, se verifica una disminución de la brecha de rendimiento en lenguaje y matemática, separando al alumno más pobre atendido por los programas focalizados de la mayoría.

El siglo XXI comenzó con una gran crisis en la confianza hacia el sistema educativo chileno, ya que las medidas tomadas en las décadas anteriores no estaban entregando los resultados esperados, y estaban más bien estancados. “Por lo que el Estado respondió con el reforzamiento de las medidas de medición de cuentas y la ampliación de las evaluaciones estandarizadas” (Percemisa y Falabella, 2017, p. 9). Este camino marcado hacia la rendición de cuentas y ante la evaluación se apoya en el desarrollo de medidas que se basan en cuatro ejes orientadores (Santa Cruz, 2016):

- Ajuste de la reforma curricular que se había iniciado en la década anterior, haciéndose más explícita la definición de objetivos y contenidos.
- Financiación diferencial mediante el aumento del apoyo para el alumnado procedente de contextos económicos deprimidos, sujeto a una mayor exigencia en el cumplimiento de indicadores de calidad estandarizados y basados en la responsabilidad de las escuelas por los resultados obtenidos por el alumnado en las pruebas estandarizadas.
- Programas de apoyo a los grupos educativos vinculados al desempeño, con mayor énfasis en los resultados de aprendizaje.
- Un sistema nacional y obligatorio de evaluación del desempeño individual para los docentes de las escuelas públicas.

Las actuaciones llevadas a cabo desde el comienzo del siglo XXI no han revertido los principios del mercado y privatización que rigen el sistema educacional chileno; pero sí ha hecho más prominente el papel del Estado en materia de supervisión y control, acrecentando su carácter evaluador y su influencia en la definición de la calidad educativa, basada en estándares y resultados de aprendizaje, fiscalización y rendición de cuentas. (Cox, 2012, p. 14)

Durante el año 2007 y como respuesta a la revolución pingüina del año 2006 se firmó el acuerdo por la Calidad de la Educación que dio origen a la Ley General de Educación 2009 y a la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media de 2011.

Con la creación de estas leyes, el énfasis cambió “desde la acción directa a los recursos de la autoridad, es decir, de leyes que redefinen regulaciones claves del sector” (Cox, 2012, p. 8); se pueden agrupar en cuatro grandes ámbitos:

- a) **Educación como prioridad y crecimiento del gasto, regulaciones y salarios profesión docente.** Aumentar las cifras de gastos públicos en educación, directa traducción de su alta prioridad para los gobiernos del período como palanca del desarrollo económico y ciudadano del país. Entre los aspectos que decisivamente absorben el mayor gasto, en primer lugar, figura el alza sistemática en las remuneraciones docentes, el alza en la subvención escolar por alumno, y la extensión de la jornada escolar, con inversiones importantes en infraestructura y un mayor número de horas docentes contratadas.
- b) **Calidad de la experiencia escolar: cambio de condiciones materiales y temporales, reforma del currículo.** El conjunto de acciones de las políticas del período es concebido por los sucesivos gobiernos al servicio de metas de calidad y equidad de la experiencia escolar de las mayorías. Se generan diversos programas que cambian la base material de la enseñanza, como de la reforma de la jornada escolar y del currículo. Entre estos programas se encuentran:
 - **Programa MECE.** Consiste en una intervención de apoyo a escuelas y liceos de múltiples componentes: inversiones en infraestructura de edificios y recursos de aprendizaje; apoyo asistencial a alumnado de básica y media; financiar proyectos de mejoramiento educativo. Su objetivo es mejorar las condiciones, procesos y resultados de las escuelas municipales y privadas subvencionadas a través de la combinación de los medios y estrategias mencionados.
 - **Reforma del currículo.** Esta reforma se lleva a cabo desde el nivel parvulario a la educación secundaria y abarca las características de sus estructuras; su

organización en espacios curriculares determinados dentro de ellas; cambios de orientación y contenidos dentro de tales estructuras, así como también cambios de orientación y contenidos dentro de los espacios curriculares, áreas o asignaturas correspondientes.

- **Reforma de la jornada escolar.** Se pasó a una jornada completa (8 horas pedagógicas de 45 minutos cada una), lo que implicó una mejora absoluta en los tiempos de trabajo de los alumnos en las asignaturas del currículo, así como para actividades extracurriculares, y la posibilidad de un aprovechamiento educativo extra-jornada de clases y de las instalaciones por alumnos y profesores.

c) **Equidad de la experiencia escolar: de programas focalizados a subvención escolar preferencial.** Las políticas con focos en equidad se inauguran en 1990 con un programa de acción focalizada en el 10% de escuelas con más bajos puntajes en el SIMCE, con el programa de las 900 escuelas. En el año 2008 se promulga la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) que entrega un monto adicional que equivale casi a duplicar la subvención común por alumno considerado prioritario o en situación de desventaja socioeconómica, más un monto adicional a cada establecimiento proconcentración de estudiantes en esta condición.

d) **Evaluaciones y reflexividad del campo de políticas en educación.** Es claramente una dimensión de las políticas del período; estas aumentaron la frecuencia, alcance y difusión pública de las mediciones de resultados de aprendizaje.

2. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN DOCENTE ¿HAY QUE ENTREGAR HERRAMIENTAS A LOS DOCENTES SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS?

2.1. Políticas educativas

Como se ha señalado en diversas situaciones y publicaciones “la profesionalización y formación inicial de los educadores se constituye en uno de los temas de mayor relevancia en las agendas políticas públicas de los Estados en su intención de mejorar la calidad de la educación” (Medina, 2017, p. 83). En este sentido, las universidades son las llamadas a hacerse cargo de la formación de los futuros docentes, ya que no solo pasa por una estructura y un plan de formación curricular; sino que además contempla un análisis de la carrera docente e incorporar la investigación como un elemento de evaluación y búsqueda de nuevos conocimientos.

Es por esto por lo que han surgido procesos de acreditación y evaluación docente, y se ha insistido en que la formación docente debe estar solo en manos de universidades; y todo ello ha devenido en nuevas demandas sociales hacia la educación que a su vez origina cambios profundos tanto a nivel de contenidos como en la didáctica con la que se enseñan en la escuela. (Aguerrondo, 2010, p. 105)

Todos estos procesos se focalizan en impulsar la formación centrada tanto en conocimientos disciplinarios como en competencias pedagógicas y didácticas para favorecer un aprendizaje significativo.

En virtud de esta realidad, es necesario la consolidación de un sistema de formación docente inicial basado en conocimientos teóricos y científicos de las diferentes disciplinas del plan de estudio que favorezca el dominio de estrategias pedagógica-didácticas que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Medina, 2017, p. 84).

Sin duda que la carrera docente amerita aunar criterios en lo concerniente a sus procesos de formación, con el fin de poder estandarizar y generar procesos de evaluación adecuados que respondan a estándares de calidad. Se debe considerar, además, lograr un equilibrio entre lo teórico y lo práctico, considerando el contexto en el cual se desarrollan los docentes y las características propias de los alumnos que están a su cargo. Cornejo (2014) sostiene que “las prácticas permitirían a los estudiantes en formación docente una demostración de su nivel de dominio de las habilidades juzgadas como esenciales para enseñar, lo que requiere ser evaluado y establecido oficialmente” (p. 241). Esto nos permite generar un equilibrio entre lo teórico y la realidad en las organizaciones educativas, de manera de poder dar respuesta a las necesidades educativas actuales.

Al pensar en la mejora de formación docente implica considerar también políticas que apunten al perfeccionamiento de los docentes en ejercicio.

En definitiva, el reto es diseñar un plan de formación docente que pueda responder a las exigencias de los cambios y transformaciones que se han producido en las estructuras sociales, económicas, científicas y tecnológicas de contextos regionales y de la realidad universitaria visible en los procesos de globalización. (Medina, 2017, p. 87)

Otro aspecto importante que se debe considerar en la formación docente es la formación en políticas educativas, de manera que el docente sea un analista crítico de estas, para que “los docentes en la cotidianeidad asuman un conjunto de tareas para las cuales están siendo preparados, con frecuencia en sus tareas diarias participen en la gestión de políticas en la propia gestión de programas y proyectos educativos” (Cuenca, 2007, p. 35). Esto les permite a los docentes generar estrategias que estén en concordancia con las políticas públicas educativas, contrastarlas, generar evaluaciones, con el fin de realizar una mejor gestión en el ámbito educativo escolar.

Considerando lo anterior se deben tener en cuenta dos conceptos importantes (Ferrada et al., 2018):

- **Políticas educativas de Educación Superior**, que se pueden entender como aquel marco regulatorio, definido directamente al sistema educativo nacional de educación superior en lo que se refiere a las carreras de pedagogía.
- **Demanda de formación en política educativa en la formación docente**, que se refiere a las competencias, capacidades, contenidos y procedimientos sobre políticas educativas que forman parte del currículum de formación inicial docente.

Este conocimiento de las políticas permite tener mejores herramientas para poder desarrollar el trabajo en el ámbito escolar, y, por otra parte, poder ser un aporte a la creación de nuevas políticas que favorezcan los nudos críticos que se generan en el sistema.

2.2. Formación docente

En las sociedades contemporáneas la docencia es un quehacer profesional que necesariamente requiere de una formación especializada y socialmente certificada, formación que está a cargo, en general de las universidades, las que entregan el título habilitante para el ejercicio de la profesión.

En Chile, las primeras instituciones que formaron para el estudio de la pedagogía se remontan al siglo XIX con el surgimiento de las escuelas normales, pero no cobra importancia hasta que se crea el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, el que funcionó como un modelo curricular para las instituciones que luego se sumarán a la tarea de formación, que se estructuraba sobre la base de tres fuentes (Ávalos, 2002):

- Formación general
- Formación disciplinar
- Formación pedagógica

Cada institución establece sus niveles de enseñanza frente a cada fuente, priorizando de manera general la formación disciplinar. Las nuevas demandas sociales hacia la educación han originado la necesidad de profundos cambios no solo en relación con los contenidos que se enseñan, sino también en los modelos de formación utilizados. En un mundo globalizado, además de estos tres ejes o pilares en los cuales se basa el nacimiento de la carrera docente,

se deben considerar, además, la formación continua, la vinculación con el medio y la investigación como elementos diferenciadores que establecen una docencia del siglo XXI.

“La percepción cada vez más generalizada de un deterioro en la calidad de la educación coloca en un lugar relevante la necesidad de accionar, de la manera más urgente posible sobre la calidad de la formación de profesores” (Fernández et al., 2018, p. 47).

Por esto, uno de los puntos que se debe considerar es la confección de propuestas curriculares adecuadas, que entreguen herramientas para desempeñarse adecuadamente como docente en el aula; y que permitan lograr una educación de calidad.

A pesar de todo lo que hemos avanzado a nivel de formación docente, aún quedan muchos temas pendientes que deben ser considerados para lograr una formación adecuada de los docentes que se necesitan en esta nueva sociedad del conocimiento. A continuación, se presentan brevemente cada uno de estos aspectos (Marcelo, 2007):

- a) **Universidad y escuela: la laguna de los dos mundos.** Los estudiantes perciben que tanto los conocimientos como las normas de actuación en la institución de formación, tienen poco que ver con los conocimientos y prácticas profesionales.
- b) **Formadores de profesores universitarios y profesores supervisores de aula.** Existe un enorme distancia y falta de diálogo y compromiso compartido entre los principales formadores que influyen en los profesores en formación, debe haber un diálogo permanente entre ellos, de manera que haya una mayor coincidencia entre los modelos y prácticas docentes presentados.
- c) **Conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico.** La idea es que los docentes manejan a la par ambos tipos de conocimientos. No solo deben conocer los contenidos que deben enseñar, sino contar también, con las estrategias adecuadas que le permitan hacerlo de la mejor manera posible.
- d) **Teoría y práctica: desvalorización de la teoría y adoración de la práctica.** Para ayudar a los profesores a comprender que ocurre en el aula y las razones de la conducta de los alumnos y de los formadores se requieren marcos conceptuales necesarios para que cada profesor desarrolle su propia identidad, por lo tanto, se debe crear un equilibrio entre ambos conocimientos.
- e) **Tradicición e innovación.** Este es un dilema que siempre está presente cuando se

analizan los planes y programas de formación del profesorado. Gran parte de las reformas que se han ido introduciendo en la formación inicial del profesorado se han movido más en el terreno de la medición. Al igual que el punto anterior se debe buscar un equilibrio que permita considerar lo bueno que existe y considerar nuevos contenidos o estrategias.

f) Homogeneidad y diversidad: profesores homogéneos para un alumno diverso.

Uno de los grandes cambios que se están produciendo en nuestras sociedades es el aumento de la movilidad e inmigración, lo que se evidencia claramente en nuestros colegios. Hay una ausencia de análisis de las características que presenta el alumnado relacionado con aspectos y condicionamientos sociales del conocimiento, que se ven en aspectos como la raza, clase social, género, historia de vida, etc. La diversidad es una realidad que se debe tratar en la formación del profesorado para ayudar a los docentes en formación, así como en ejercicio, a enfrentar su tarea más positivamente.

g) Enseñanza y aprendizaje. En esta sociedad del conocimiento debemos prestar atención no solo a lo que los profesores hacen, sino que también a lo que los alumnos aprenden.

h) Formación inicial y formación continua. El periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en profesor. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo.

i) Aprendizaje formal e informal. Existe una gran diferencia entre estos dos tipos de aprendizaje, pero influyen de igual modo en la formación docente.

j) Aislamiento en el aula y la sociedad en red. Generalmente se ha planteado que el trabajo del docente es unipersonal, que siempre trabaja en solitario. Sin embargo, en la actualidad, el profesorado tiene acceso a una gran cantidad de información a través de las redes de profesores, la posibilidad de realizar estudios a distancia; todo esto se hace posible gracias a las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Asimismo, las nuevas demandas sociales hacia la educación han originado la necesidad de profundos cambios no solo en relación con los contenidos que se enseñan o los modelos didácticos utilizados, sino también la relación con una redefinición de la tarea de enseñar, y, por tanto, eso se traduce en la formación de profesores.

Uno de los puntos que se deben considerar es la confección de propuestas curriculares adecuadas para la formación docente. Otro punto que considerar tiene que ver con acortar la distancia entre la teoría y la práctica, con esto se busca organizar experiencias realmente formativas situadas en la escuela, buscando ofrecer diversidad de contextos al mismo tiempo que situaciones donde el aprendizaje sea posible. (Fernández al., 2018, p. 47)

Todas estas ideas han sido estudiadas y analizadas permanentemente por parte del Estado de Chile a través del Ministerio de Educación (Mineduc), y para mejorarlas se ha puesto en práctica estrategias relacionadas con cómo garantizar el nivel de la formación profesional, tales como estándares orientadores para egresados de las carreras de pedagogía; sistema de acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía, creación del sistema de aseguramiento de la calidad, entre otros.

La formación docente tal y como está planteada es un cuerpo lleno de complejidades, pero en torno al que hay un claro diagnóstico: el agotamiento de la propuesta tradicional. Empezar nuevos caminos pasa por romper con lo instaurado y buscar nuevas vías que preparen a los docentes a partir de una perspectiva global; reconozca los procesos de autoformación, abra rutas alternativas para la formación o desarrollo de prácticas claves para un buen desempeño. (Marcelo y Vaillant, 2018, p. 27).

La formación docente es un proceso complejo, donde interactúan múltiples aspectos como la cultura, instituciones, modelos de formación; por lo que, a la hora de proponer cambios en los procesos de formación se han identificado cinco características globales que se deben considerar (Murillo, 2006):

- a) **Cultura innovadora.** Una cultura innovadora posee un conjunto de actitudes, necesidades y expectativas, conocidas y compartidas por toda la comunidad escolar que hace que el centro tenga una actitud positiva hacia los procesos de cambio y se encuentre personalmente comprometida con la mejora del proceso formativo y sus resultados. La cultura innovadora es una forma especial de ser y de actuar del centro en su conjunto que desarrolla estrategias novedosas para dar respuesta a los problemas planteados y que trabaja por mejorar día a día. Una innovación se define

por los procesos implicados y por los resultados obtenidos, pero, sobre todo, por la actitud de la comunidad educativa.

- b) **Contextualización.** Una segunda característica de los modelos innovadores es que su propuesta está contextualizada en tres elementos: la institución donde se sitúa, su entorno social y geográfico y su marco histórico. De esta manera, se valida la idea de la fuerte relación existente entre el centro de formación de docentes, la propuesta pedagógica innovadora y la universidad donde se encuentra. En segundo término, los modelos están contextualizados en un entorno social y geográfico concreto, y sus propuestas dan respuesta a las necesidades y expectativas de ese entorno.
- c) **Relación entre propuesta pedagógica y propuesta organizativa.** Una característica global es la íntima relación existente entre la propuesta pedagógica y la organización del centro de formación docente. Con ello se valida la idea de la necesidad de que las innovaciones están sustentadas tanto en lo pedagógico como en lo organizativo. “Lo pedagógico sin lo organizativo es inviable, y lo organizativo sin lo pedagógico es ineficaz”.
- d) **Con un claro marco teórico.** Detrás de todo modelo innovador hay un marco teórico que orienta las decisiones tomadas y define las estrategias de intervención implementadas. Detrás de cada propuesta hay un concepto de docente, de sistema educativo y de sociedad surgido de las reflexiones colectivas y reflejado en el conjunto de las propuestas prácticas.
- e) **Enfoque de abajo hacia arriba.** Para que un proceso de transformación pase de las palabras a los hechos y llegue a transformar realmente la propuesta de formación docente, es necesario que la iniciativa, el impulso y la coordinación de los esfuerzos de cambio provengan del interior del centro.

Es por esto por lo que las enseñanzas universitarias que se entregan deben adaptarse a las necesidades que presenta el estudiantado y además a las demandas educativas propias de cada país y de la sociedad en la cual se encuentran inserta; “sin embargo, desde el marco universitario no se asegura que el docente disponga de una formación pedagógica y didáctica que le capacite para afrontar los retos que la enseñanza universitaria supone” (Montes y Suarez, 2016, p. 53). Por lo que es necesario entregar una formación académica que responda

a las herramientas que debe poseer un docente en nuestro país; lo que se establece claramente en los estándares orientadores para egresados de las carreras de pedagogía.

A nivel internacional, tempranamente se adscribió el modelo de competencias promovido por el Modelo *Tuning* europeo; y que en nuestra zona se contextualiza en el Modelo *Tuning* latinoamericano (Bravo, 2007); y si bien no existen conclusiones definitorias sobre sus resultados, este modelo presenta veintisiete competencias específicas que deben ser desarrolladas en la formación docente, que van desde las metodologías curriculares hasta el mejoramiento de la calidad de la educación. *Tuning* América Latina es un trabajo conjunto de diversos países como Argentina, Bolivia, Chile, **Colombia**, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela que busca y construye lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que facilitan los procesos de reconocimiento de carácter nacional y transregional.

Ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que, a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles de forma articulada en América Latina. (Beneitone et al., 2007, p. 13)

De acuerdo con lo señalado por estos mismos autores, la metodología *Tuning* América Latina tiene cuatro grandes líneas de trabajo:

- a) **Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas).** Se trata de identificar competencias compartidas, que pueden generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes pro ciertos grupos sociales.
- b) **Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias.** Se propone preparar una serie de materiales que permitan visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza-aprendizaje; y evaluaciones más eficaces para el logro de los resultados de aprendizaje y las competencias identificadas.
- c) **Créditos académicos.** Se inicia una reflexión sobre el impacto y la relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante, y su conexión con el tiempo resultante medido en créditos académicos.

- d) **Calidad de los programas.** Se destaca que la calidad es parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, lo que resulta fundamental para articular las tres líneas expuestas anteriormente.

Tal como se señaló anteriormente este modelo cuenta con 27 competencias que se presentan a continuación (Bravo, 2007):

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio sociocultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.

25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

A nivel nacional existen los *Estándares Orientadores para egresados de Pedagogía en Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media* (Mineduc, 2012).

El objetivo detrás de estas iniciativas es poder contar con profesores cada vez mejor formados, que sean profundos conocedores de las disciplinas y de las estrategias de enseñanza de esas disciplinas, así como de los aspectos pedagógicos que debe dominar para enfrentar de manera adecuada la realidad del aula” (Mineduc. 2012, p. 5).

Dichos estándares son medidos de forma anual por el Mineduc a través de la “Evaluación Nacional Diagnóstica (END); cuyo objetivo es observar los conocimientos disciplinarios y pedagógicos adquiridos por los estudiantes durante su formación; ayudando a que las universidades puedan establecer acciones de nivelación y acompañamiento para aquellos estudiantes que obtengan bajos resultados” (CPEIP, 2020 p. 4).

El Ministerio de Educación siempre ha buscado orientar a las instituciones formadoras de docentes, lo que se plasma en el establecimiento de estándares que señalan los conocimientos básicos que debe poseer todo profesor al finalizar sus años de formación docente.

En este sentido, los estándares son una referencia útil y necesaria para las instituciones formadoras de docentes, puesto que transparentan los conocimientos, habilidades y competencias que ellas deben ser capaces de enseñar en sus estudiantes durante el transcurso de la carrera. (Mineduc, 2012, p. 6)

Los estándares indican todo aquello que el profesor debe saber y saber hacer para desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y escenarios implicados en el ejercicio de la docencia. Se centran en los conocimientos disciplinarios y pedagógicos con que se espera cuenten los profesionales de la educación una vez que han finalizado su formación inicial.

Los estándares abarcan tres dimensiones (Mineduc, 2012):

a) **Saber**

- Conocimiento y habilidades de la disciplina.
- Conocimiento de las alumnas y alumnos.
- Conocimiento escolar del currículum escolar.

b) **Saber hacer**

- Gestión de clases.
- Planificación, diseño e implementación de estrategias de enseñanza.
- Evaluación.

c) **Valórica y actitudinal**

- Compromiso con la profesión.
- Responsabilidad profesional.
- Capacidad de reflexión pedagógica.

Además, se organizan en torno a dos categorías que se articulan y complementan entre sí con el fin de proporcionar al futuro profesor los conocimientos y habilidades necesarias para el desempeño de la docencia: los estándares pedagógicos y los estándares disciplinarios (Mineduc, 2012).

Los estándares pedagógicos son una serie de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza, que debe poseer un egresado de pedagogía, independiente de la disciplina que enseñe. Debe considerar los siguientes aspectos:

- Conocimiento del currículum.
- Diseño de procesos de aprendizaje y evaluación del aprendizaje.
- Gestión de la clase.
- Dimensión ética de la profesión.
- Aprendizaje continuo.
- Conocimiento sobre cómo se genera y transforma la cultura escolar.

Los estándares disciplinarios señalan qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros docentes en la disciplina respectiva y en su didáctica. Deben considerar los siguientes aspectos:

- Un currículum determinado.
- La comprensión sobre cómo los alumnos aprenden aquella disciplina.
- Capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de enseñanza aprendizaje, así como evaluar y reflexionar acerca de los logros.

Estos estándares se comenzaron a desarrollar a partir del año 2009, donde se establece el programa de Fomento de la Calidad de la Formación Docente y la construcción de los estándares orientadores. Entre los años 2011 y 2013, se crearon los estándares específicos para cada carrera de Pedagogía (Parvularia, Básica, Media con todas sus especialidades y Educación Especial); los que se presentan en la siguiente tabla resumen (Mineduc, 2012):

Tabla 1.

Estándares Pedagógicos Educación Parvularia, Enseñanza Básica, Enseñanza Media, Educación especial (Mineduc, 2012).

| ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS | | | |
|--|---|--|--|
| EDUCACIÓN PARVULARIA | EDUCACIÓN BÁSICA | EDUCACIÓN MEDIA | EDUCACIÓN ESPECIAL |
| Conoce el desarrollo evolutivo de los niños y sabe cómo ellos aprenden. | Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo aprenden. | Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden. | Conoce las características de la persona y su desarrollo humano e identifica las NEE (Necesidades Educativas Especiales) de los estudiantes, desde una perspectiva multidimensional. |
| Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes. | Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes. | Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes. | Utiliza la acción educativa para favorecer la calidad de vida de estudiantes que presentan NEE. |
| Comprende el currículo de Educación Parvularia. | Conoce el currículo de Educación Básica y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas. | Conoce el currículo de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas. | Fundamenta su acción en los referentes teóricos y empíricos que orientan prácticas pedagógicas inclusivas, enfocadas en estudiantes con NEE, en los distintos niveles educacionales. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo con el contexto.</p> | <p>Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo con el contexto</p> | <p>Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza- aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo con el contexto.</p> | <p>Diseña y aplica los procedimientos evaluativos idóneos que permiten comprender integralmente al estudiante que presenta NEE en su contexto escolar, familiar y comunitario.</p> |
| <p>Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.</p> | <p>Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.</p> | <p>Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.</p> | <p>Identifica las necesidades de apoyo de quienes requieren educación especial, en la diversidad de sus manifestaciones, considerando las barreras y facilitadores del aprendizaje y la participación.</p> |
| <p>Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.</p> | <p>Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.</p> | <p>Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.</p> | <p>Diseña y aplica los apoyos más adecuados a las particularidades de los estudiantes en su entorno, a partir de una toma de decisiones con el equipo de aula y los profesionales que el caso exija.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Orienta su conducta profesional de acuerdo con criterios éticos del campo de la Educación Parvularia. | Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar. | Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar. | Conoce y articula la matriz curricular y los principios generales de la didáctica de las disciplinas, identificando los apoyos requeridos por estudiantes que presentan NEE, y potenciando junto al equipo de aula su aprendizaje y participación. |
| Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente. | Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula. | Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula. | Adapta, crea y utiliza los recursos de enseñanza y tipos de apoyos de acuerdo con las características del estudiante que presenta NEE, favoreciendo su desarrollo y participación en la escuela y otros contextos. |
| Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional. | Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente. | Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente. | Utiliza estrategias para un aprendizaje de calidad de los conocimientos y habilidades que mejor favorecen la |

Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño a su cargo.

Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

autonomía, participación y calidad de vida de los estudiantes que presentan NEE.

Conoce y aplica enfoques y modelos de prácticas pedagógicas colaborativas para conformar equipos de aula que ofrezcan respuesta educativa a la diversidad. que presentan NEE.

Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia.

Genera relaciones interpersonales respetuosas y beneficiosas para el trabajo colaborativo dentro de la propia unidad educativa, con la familia y con las redes de la comunidad, orientado a la valoración de la diversidad y calidad de vida del niño, niña o joven que presenta NEE.

Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.

Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.

Valora la diversidad de las personas, contribuyendo así a la construcción de una sociedad inclusiva.

Reflexiona críticamente sobre su actuar pedagógico para transformar y actualizar su práctica, con el fin de promover el acceso, la participación y el aprendizaje de personas

Tabla 2.*Estándares Disciplinarios Educación Parvularia (Mineduc, 2012a).*

| ESTÁNDARES DISCIPLINARIOS EDUCACIÓN PARVULARIA | |
|---|--|
| | Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía. |
| | Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales del desarrollo y aprendizaje de la identidad. |
| | Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la convivencia. |
| | Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas. |
| | Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal. |
| | Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las matemáticas. |
| | Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las ciencias naturales. |
| | Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias sociales. |

Tabla 3.*Estándares Disciplinarios Enseñanza Básica (Mineduc, 2012b)*

| ESTÁNDARES DISCIPLINARIOS EDUCACIÓN BÁSICA | |
|---|--|
| LENGUAJE Y COMUNICACIÓN | |
| ÁREAS | ESTÁNDARES |
| LECTURA | <p>Conoce los procesos de la lectura inicial y está preparado para enseñar.</p> <p>Sabe cómo hacer progresar la comprensión lectora de sus alumnos para que sean lectores frecuentes y reflexivos.</p> <p>Sabe cómo potenciar la comprensión y el gusto por la lectura de textos literarios.</p> <p>Comprende la importancia y sabe cómo promover la comprensión de textos multimodales.</p> |
| ESCRITURA | Comprende los procesos de la producción escrita y es capaz de iniciar en la escritura a los alumnos. |

| | |
|-------------------|---|
| COMUNICACIÓN ORAL | <p>Sabe cómo estimular la producción escrita y oral de calidad.</p> <p>Sabe cómo iniciar a los alumnos en la producción de textos multimodales.</p> <p>Sabe cómo enseñar a sus alumnos para que sean escritores frecuentes.</p> <p>Sabe acerca de la comprensión oral y es capaz de desarrollarla en sus alumnos.</p> <p>Sabe cómo potenciar la producción oral de sus alumnos.</p> <p>Conoce y está preparado para enseñar la gramática oracional y desarrollar el léxico y la ortografía de sus alumnos.</p> <p>Conoce y es capaz de enseñar la gramática textual y propiciar la reflexión sobre la lengua.</p> |
| MATEMÁTICA | |
| NÚMEROS | <p>Es capaz de conducir el aprendizaje del sistema de numeración decimal.</p> <p>Es capaz de conducir el aprendizaje de la adición y sustracción de números naturales.</p> <p>Es capaz de conducir el aprendizaje de la multiplicación y división de números naturales.</p> <p>Está preparado para conducir el aprendizaje de fracciones y decimales.</p> <p>Está preparado para conducir el aprendizaje de porcentajes, razones y proporciones.</p> <p>Demuestra competencia disciplinaria en el eje de números.</p> |
| GEOMETRÍA | <p>Es capaz de conducir el aprendizaje de las formas geométricas.</p> <p>Es capaz de conducir el aprendizaje de las figuras planas.</p> <p>Está preparado para conducir el aprendizaje de conceptos y aplicaciones de la medición.</p> <p>Está preparado para conducir el aprendizaje de los conceptos de perímetro, área y volumen.</p> <p>Demuestra competencia disciplinaria en el eje de Geometría.</p> |
| ÁLGEBRA | <p>Es capaz de conducir el aprendizaje de patrones y sucesiones.</p> <p>Está preparado para conducir el aprendizaje de expresiones algebraicas y ecuaciones.</p> <p>Demuestra competencia disciplinaria en el eje de Álgebra.</p> |

| | |
|---------------------------|--|
| DATOS Y PROBABILIDADES | Es capaz de conducir el aprendizaje de la recolección y análisis de datos. Está preparado para conducir el aprendizaje de las probabilidades. Demuestra competencia disciplinaria en el eje de Datos y Probabilidades. |
|---------------------------|--|

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

| | |
|--|--|
| CONOCIMIENTO DEL APRENDIZAJE DE LA DISCIPLINA | Conoce cómo aprenden Historia, Geografía y Ciencias Sociales los estudiantes de Educación Básica. |
| HISTORIA | Comprende los conceptos de la historia y del conocimiento histórico y está preparado para enseñarlos. Comprende los conceptos y procesos fundamentales de la Historia de Chile y América y está preparado para enseñarlos. Comprende los conceptos y procesos fundamentales de la Cultura Occidental y está preparado para enseñarlos. |
| GEOGRAFÍA | Comprende los conceptos y problemas fundamentales del espacio geográfico y del conocimiento geográfico y está preparado para enseñarlos. Conoce y describe los principales aspectos de la geografía física y humana de Chile y de América y está preparado para enseñarlos. |
| FORMACIÓN CIUDADANA | Comprende los conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales relacionados con formación ciudadana, identidad cultural y organización económica. Es capaz de promover en los estudiantes competencias cívicas y ciudadanas para la democracia. |
| HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES | Demuestra habilidades de investigación e interpretación de la realidad social, geográfica e histórica que deberá desarrollar en los estudiantes. Está preparado para desarrollar habilidades de investigación e interpretación de la realidad social, geográfica e histórica en sus alumnos. |

CIENCIAS NATURALES

| | |
|--|--|
| CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y SU APRENDIZAJE | Conoce cómo aprenden Ciencias Naturales los estudiantes de Educación Básica. Comprende ideas fundamentales de las Ciencias Naturales y las características del conocimiento científico. |
| BIOLOGÍA | Comprende los conceptos que permiten relacionar las estructuras con sus funciones en los seres vivos y está preparado para enseñarlos. |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | Comprende los conceptos fundamentales relacionados con la interacción entre los organismos y su ambiente y está preparado para enseñarlos. |
| FÍSICA | Comprende conceptos fundamentales relacionados con fuerza y movimiento y está preparado para enseñarlos. |
| QUÍMICA | Comprende los conceptos fundamentales relacionados con la materia y sus transformaciones y está preparado para enseñarlos. |
| TIERRA Y UNIVERSO | Comprende los conceptos fundamentales de las Ciencias de la Tierra y el Espacio y está preparado para enseñarlos. |
| HABILIDADES DE PENSAMIENTO CIENTÍFICO | Demuestra las habilidades de pensamiento científico que deberá desarrollar en los estudiantes. Está preparado para desarrollar habilidades científicas en los estudiantes. Es capaz de motivar a los estudiantes a establecer relaciones entre su vida cotidiana y los conocimientos científicos. |

Tabla 4.

Estándares Disciplinarios Enseñanza Media (Mineduc, 2012c).

| ESTÁNDARES DISCIPLINARES EDUCACIÓN MÉDIA | |
|--|--|
| LENGUAJE Y COMUNICACIÓN | |
| ÁREAS | ESTÁNDARES |
| LECTURA | Promueve el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica de textos de complejidad creciente, y el gusto y valor de la lectura. Sabe potenciar la lectura placentera y la interpretación de textos literarios de distintos géneros y épocas. Promueve el desarrollo de la comprensión crítica de textos multimodales que circulan tanto en el ámbito privado como en el público. |
| ESCRITURA | Es capaz de enseñar el proceso de escritura de textos de diversos géneros, con ideas elaboradas y dominio de los recursos lingüísticos. Sabe potenciar la creatividad y expresividad de los alumnos, y conducirlos en el proceso de composición de textos de intención literaria. Sabe conducir el proceso de diseño, producción y comunicación de textos multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas. |
| COMUNICACIÓN ORAL | Sabe enseñar a los alumnos a ser hablantes y oyentes capaces de desenvolverse competentemente en diversas situaciones comunicativas. Domina conocimientos fundamentales de Literatura necesarios para potenciar la lectura y la producción creación de textos literarios. |

| | |
|--|---|
| CONOCIMIENTOS FUNDAMENTALES DE LA DISCIPLINA | Domina conocimientos fundamentales de Lingüística necesarios para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad. |
|--|---|

MATEMÁTICA

| | |
|------------------------------|---|
| SISTEMAS NUMÉRICOS Y ÁLGEBRA | Es capaz de conducir el aprendizaje de los sistemas numéricos N , Z , Q , R y C . |
|------------------------------|---|

Es capaz de conducir el aprendizaje de las operaciones del álgebra elemental y sus aplicaciones a la resolución de ecuaciones e inecuaciones.

Es capaz de conducir el aprendizaje del concepto de función, sus propiedades y representaciones.

Demuestra competencia disciplinaria en álgebra lineal y es capaz de conducir el aprendizaje de sus aplicaciones en la Matemática escolar.

| | |
|---------|---|
| CÁLCULO | Es capaz de conducir el aprendizaje de los números reales, sucesiones, sumatorias y series. |
|---------|---|

Demuestra competencia disciplinaria en cálculo diferencial y aplicaciones.

Demuestra competencia disciplinaria en cálculo integral y aplicaciones.

| | |
|-------------------------|--|
| ESTRUCTURAS ALGEBRAICAS | Es capaz de conducir el aprendizaje de la divisibilidad de números enteros y de polinomios y demuestra competencia disciplinaria en su generalización a la estructura de anillo. |
|-------------------------|--|

Demuestra competencia disciplinaria en teoría de grupos y cuerpos.

Demuestra competencia disciplinaria en conceptos y construcciones fundamentales de la Matemática.

| | |
|-----------|---|
| GEOMETRÍA | Es capaz de conducir el aprendizaje de los conceptos elementales de la Geometría. |
|-----------|---|

Es capaz de conducir el aprendizaje de transformaciones isométricas y homotecias de figuras en el plano.

Es capaz de conducir el aprendizaje de los estudiantes en temas referidos a medida de atributos de objetos geométricos y el uso de la trigonometría.

Es capaz de conducir el aprendizaje de la Geometría analítica plana.

| | |
|--------------|---|
| | Es capaz de conducir el aprendizaje de la Geometría del espacio usando vectores y coordenadas. |
| | Comprende aspectos fundantes de la Geometría euclidiana y algunos modelos básicos de geometrías no euclidianas. |
| DATOS Y AZAR | Es capaz de motivar la recolección y estudio de datos y de conducir el aprendizaje de las herramientas básicas de su representación y análisis. |
| | Es capaz de conducir el aprendizaje de las probabilidades discretas. |
| | Está preparado para conducir el aprendizaje de las variables aleatorias discretas. |
| | Está preparado para conducir el aprendizaje de la distribución normal y teoremas límite. |
| | Está preparado para conducir el aprendizaje de inferencia estadística. |

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

| | |
|--|--|
| CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA DISCIPLINA | <p>Conoce las características de los estudiantes y cómo aprenden Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Media.</p> <p>Comprende las particularidades de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Media y conoce las estrategias de evaluación adecuadas a cada una de estas disciplinas.</p> |
| HISTORIA | <p>Comprende las características generales de los principales procesos de las sociedades americanas desde los pueblos originarios hasta fines de la Colonia.</p> <p>Comprende las características generales de los procesos que han vivido las sociedades en América y Chile durante su historia republicana.</p> <p>Comprende las características generales de los principales procesos que vivió la humanidad desde sus orígenes hasta las revoluciones del siglo XVIII.</p> <p>Comprende las características generales de los principales procesos que ha vivido la humanidad, desde fines del siglo XVIII hasta nuestros días.</p> |
| GEOGRAFÍA | <p>Comprende los conceptos y enfoques necesarios para caracterizar, analizar y explicar, los componentes del espacio geográfico, su dinámica a distintas escalas y su impacto en la sociedad.</p> <p>Comprende las peculiaridades de la macro región americana y del espacio geográfico regional y nacional para localizar, describir y explicar</p> |

| | |
|---|--|
| | los factores exógenos, endógenos y culturales que influyen en la configuración de los paisajes a distintas escalas. |
| CIENCIAS SOCIALES | Comprende los conceptos y preguntas centrales propias de las Ciencias Sociales y su aplicación al conocimiento y comprensión del funcionamiento de la sociedad. |
| | Comprende los conceptos y preguntas centrales propias de la Economía y su aplicación al conocimiento y comprensión del funcionamiento de la sociedad. |
| HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN E INTERPRETACIÓN | Comprende cómo se construye el conocimiento en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y las preguntas propias de estas disciplinas. |
| | Conoce diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje para desarrollar en sus estudiantes habilidades de investigación e interpretación de la realidad social. |
| FORMACIÓN CIUDADANA | Desarrolla estrategias didácticas que promuevan los aprendizajes, valores y conductas ciudadanas, conducentes a hacer de sus estudiantes sujetos activos y responsables ante el desafío de la convivencia democrática y el desarrollo sustentable. |

BIOLOGÍA

| | |
|--|--|
| CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y SU APRENDIZAJE | Conoce cómo aprenden Biología los estudiantes en Educación Media. Comprende las particularidades de la enseñanza-aprendizaje de la Biología en Educación Media. |
| HERENCIA Y EVOLUCIÓN BIOLÓGICA | Comprende conceptos fundamentales de la herencia y la evolución biológica. |
| CÉLULA: ESTRUCTURA Y FUNCIÓN | Comprende conceptos fundamentales relacionados con la célula como unidad de los seres vivos, la estructura y función celular. |
| ESTRUCTURA Y FUNCIÓN DE LOS SERES VIVOS | Comprende conceptos de estructura y función de los seres vivos. |
| ECOLOGÍA | Comprende conceptos de la ecología. |
| HABILIDADES DE PENSAMIENTO CIENTÍFICO | Muestra las habilidades propias del quehacer científico y comprende cómo se desarrolla este tipo de conocimiento. |

Promueve el desarrollo de habilidades científicas y su uso en la vida cotidiana

FÍSICA

| | |
|---|---|
| CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y SU APRENDIZAJE | Conoce cómo aprenden Física los estudiantes de Educación Media. Comprende las particularidades de la enseñanza-aprendizaje de la Física y sus requerimientos pedagógicos. |
| MOVIMIENTO Y FUERZA | Comprende los conceptos, principios y leyes asociadas a fenómenos relacionados con el movimiento y la acción de fuerzas. |
| ONDAS: PROPIEDADES Y FENÓMENOS ASOCIADOS | Analiza diversas situaciones a partir del concepto de onda, sus propiedades y fenómenos asociados. |
| COMPORTAMIENTO DE FLUIDOS | Utiliza diversas leyes de la Física para explicar y predecir el comportamiento de fluidos y su interacción con cuerpos sólidos. |
| MODELOS Y PRINCIPIOS TERMODINÁMICOS | Analiza y explica diversos fenómenos a partir de conceptos asociados a modelos y principios termodinámicos. |
| CAMPOS ELÉCTRICOS Y MAGNÉTICOS | Comprende relaciones entre campos eléctricos y magnéticos. |
| PRINCIPIOS FÍSICOS A NIVEL ATÓMICO Y SUBATÓMICO | Comprende los principios físicos a nivel atómico y subatómico, así como las ideas básicas de la teoría de la relatividad. |
| TIERRA Y UNIVERSO | Describe y comprende los aspectos principales asociados a la formación y evolución de cuerpos y estructuras cósmicas, así como la estructura y dinámica de la Tierra. |
| HABILIDADES DE PENSAMIENTO CIENTÍFICO | Muestra las habilidades propias del quehacer científico y comprende cómo se desarrolla este tipo de conocimiento. Promueve el desarrollo de habilidades científicas y su uso en la vida cotidiana. |

QUÍMICA

Conoce cómo aprenden Química los estudiantes de Educación Media.

| | |
|--|---|
| CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y SU APRENDIZAJE | Comprende las particularidades de la enseñanza-aprendizaje de la Química y sus requerimientos pedagógicos. |
| ESTRUCTURA ATÓMICA Y MOLECULAR | Comprende los conceptos y modelos relacionados con la estructura atómica y molecular de la materia y su desarrollo en el tiempo. |
| ESTADOS DE AGREGACIÓN | Comprende y relaciona los conceptos fundamentales que definen los estados de agregación de la materia, sus transformaciones físicas y la energía asociada a sus cambios. |
| ESTEQUIOMETRÍA, TERMODINÁMICA Y CINÉTICA | Comprende los procesos químicos haciendo uso de interpretaciones estequiométricas, termodinámicas y cinéticas. |
| COMPUESTOS ORGÁNICOS E INORGÁNICOS: ESTRUCTURA Y REACTIVIDAD | Reconoce y aplica las bases de la Química orgánica e inorgánica, su estructura y reactividad. |
| HABILIDADES DE PENSAMIENTO CIENTÍFICO | Muestra las habilidades propias del quehacer científico y comprende cómo se desarrolla este tipo de conocimiento. Promueve el desarrollo de habilidades científicas y su uso en la vida cotidiana. |

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Claramente, a modo de conclusión, se puede señalar que tanto el Mineduc como las universidades han hecho un gran esfuerzo para lograr una formación de calidad de los futuros docentes; pero los resultados de las diferentes evaluaciones realizadas a lo largo de estos últimos años han demostrado que todavía existen importantes brechas entre los aspectos disciplinares y pedagógicos en la formación docente. Es aquí donde se debe prestar atención.

CAPÍTULO II: GESTIÓN EDUCATIVA DESDE LA MIRADA DEL DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL

El conocimiento de las políticas y normativas desarrolladas por el Mineduc nos permiten establecer modelos de gestión educativa; a su vez, un buen modelo de gestión educativa depende de buenas políticas públicas. Es por esto por lo que en este capítulo se aborda el diagnóstico organizacional, como un aspecto colaborador en los procesos de gestión para el desarrollo adecuado de las políticas educativas.

Todas las organizaciones se encuentran insertas en un medio donde se relacionan con otras organizaciones, lo que necesariamente implica un proceso de adaptación, donde se deben tomar decisiones; y en este proceso juega un rol fundamental el proceso de diagnóstico organizacional, el que puede ser definido como

un proceso práctico y planificado de la organización, para el que es necesario conocer la situación por la cual atraviesa la organización y evaluar los resultados de los cambios propuestos e implementarlos. El análisis que se hace para evaluar su situación, sus problemas potenciales y vías eventuales de desarrollo es denominado diagnóstico organizacional (Rodríguez, 2004, p. 34).

Existen un sin número de situaciones en las que se requiere aplicar un diagnóstico en una institución educativa, entre ellas se encuentran (Fernández et al., 2017):

- El crecimiento de la institución.
- El atraso de la organización.
- La oferta de la calidad.
- Procesos de innovación educativa.

El diagnóstico organizacional no solo resulta necesario, sino que imprescindible, como una forma de conocer las diferentes fuerzas y procesos a que está sometida la organización y evaluar si es capaz de utilizarlos en provecho de los fines que la organización haya definido para sí.

En la literatura actual existe consenso sobre las dimensiones básicas que presenta el diagnóstico organizacional. Entre ellas se encuentran (Rodríguez, 2015):

- a) **Proceso de mediación:** el diagnóstico organizacional puede entenderse como un proceso de mediación orientado a evaluar diferentes aspectos de una organización, tales como sus estructuras o las personas que en ella trabajan.
- b) **Objetivos y propósitos:** el diagnóstico organizacional busca describir y/o establecer relaciones entre las variables de la organización y su medio ambiente. El propósito de esta búsqueda es el de generar conocimientos que permitan entender, administrar y/o cambiar las organizaciones en función de dos grandes objetivos: por una parte, para mejorar la eficiencia y productividad de las organizaciones y, por otra parte, para mejorar la calidad, justicia y condiciones de vida laboral de sus trabajadores.
- c) **Carácter sistémico:** esta perspectiva del diagnóstico organizacional subraya el hecho de que en este proceso participan diferentes actores y grupos de interés, tales como la administración, los profesores, los alumnos, etc. Cada uno de los cuales es un elemento de la organización que están permanentemente interactuando y afectándose unos a otros.
- d) **Proceso humano:** la inmensa participación de personas en el proceso de diagnóstico organizacional origina que este posea una fuerte influencia de variables subjetivas, tales como las emociones, percepciones, opiniones, valores y prejuicios de las personas que participan en él, lo que afecta a las características del estudio de manera muchas veces insospechadas por los participantes.

Un diagnóstico rápido y preciso permitirá a una organización tomar a tiempo decisiones y hacer ajustes necesarios para poder enfrentar adecuadamente los desafíos de posicionarse, mantenerse y adquirir ventajas competitivas en relación con otras instituciones. En la siguiente tabla, se presentan algunos aspectos que es importante considerar para evaluar, elaborar y ejecutar un plan de diagnóstico organizacional:

Tabla 4.*Aspectos para considerar en un diagnóstico organizacional (Rodríguez, 2015).*

| | MEDIO INTERNO | MEDIO EXTERNO |
|-------------------------------------|--|--|
| Estructuras y procesos técnicos | Procesos productivos, administrativos y de servicios. Estructura organizacional. Contabilidad y finanzas. Tecnología disponible. | Productos/mercados. Tecnología existente. Marco regulatorio y legal. Mercado laboral. |
| Capital Humano y procesos asociados | Procesos de recursos humanos: reclutamiento, selección, capacitación, evaluación del desempeño, desarrollo, remuneración, etc. Comportamiento organizacional: poder, liderazgo, trabajo en equipo, motivación, compromiso, cultura, clima, comunicación, etc. | Relaciones públicas. Consumidores. Proveedores. Conducta de la competencia. |

Estas áreas de diagnóstico se ordenan de acuerdo con una tabla de doble entrada. En el eje horizontal se clasifican los elementos en dos tipos: los que se encuentran en el medio interno de la organización y los que se encuentran en su entorno. A pesar de que tradicionalmente las variables del medio externo no se han considerado como objetos de estudio del diagnóstico organizacional, creemos que es necesario hacerlo. Los elementos en el ambiente de la organización son por lo menos de igual importancia para su sobrevivencia que los elementos de su interior. Además, las características, determinantes y metodologías de los estudios efectuados en el interior o exterior de la organización son en muchas situaciones similares. En el eje vertical se encuentra una segunda categorización de las áreas o temas de diagnóstico organizacional. En este eje aparece un primer tipo de elementos que corresponden a características de procesos productivos o administrativos, por ejemplo, las mediciones de procesos que se hacen en un estudio de reingeniería, o las mediciones de un estudio de contabilidad. El segundo tipo de elementos de este eje corresponden a aspectos

más subjetivos y humanos, por ejemplo, estudios de clima organizacional o estudios de preferencias de los miembros de la organización.

Muchos de estos elementos, que son netamente técnicos desde la mirada de la gestión, nos permiten implementar políticas educativas, normativas de funcionamiento, leyes; etc.; a nuestro sistema educativo; y buscar con esto procesos operativos que permitan favorecer el alcance de los objetivos trazados.

Todo proceso de diagnóstico organizacional debe considerar siempre las siguientes etapas:

- a) **Objetivos.** El proyecto consta de una primera parte en que se presentan los objetivos del diagnóstico, definiendo con precisión los alcances del diagnóstico intentado. También debe quedar muy especificado lo que la organización puede esperar de este trabajo. Hay que tener claro, finalmente y hacer hincapié, en que el diagnóstico es siempre un autodiagnóstico, cuyo éxito dependerá, en gran medida, de la participación de los miembros de la organización y que sus resultados deberán volver a quiénes contribuyeron a generarlos.
- b) **Metodología.** En el proyecto se debe constatar cuál será la metodología que seguir. Se deberá explicitar los diferentes procedimientos de recolección de información que se utilizarán. Indicar el número de personas a ser entrevistadas, la cantidad de cuestionarios que serán aplicados, etc. Además, se debe declarar en este punto el análisis que se hará de los datos y la elaboración posterior de ellos en el informe final. Es conveniente que la metodología sea explicada, para evitar malentendidos que pudieran provocar dificultades en el momento de la puesta en ejecución de las diversas etapas del diagnóstico.
- c) **Cronograma y plazos.** Es conveniente ofrecer en el proyecto un plan de trabajo, que señale los plazos dentro de los cuales se realizará el diagnóstico y los de sus diversas etapas. Es recomendable utilizar aquí tiempos medidos en semanas y meses, dejándose, además, la necesaria flexibilidad para posibles cambios y postergaciones no predecibles anticipadamente.
- d) **Costos y formas de pago.** Acá se debe especificar de manera clara el valor total del trabajo, estableciendo abiertamente el número de horas y un precio específico por estas.

Asimismo, es necesario establecer otros costos que pudieran ser cargo de la organización, tales como gastos de traslado, alojamiento y alimentación del equipo.

- e) **Equipo consultor.** Es indispensable indicar en el proyecto quienes conformarán el equipo consultor y sus especialidades.

Con estos elementos se logra sincronizar las estructuras operativas de la organización y dar respuesta a lo solicitado en las normativas legales vigentes.

1. ASPECTOS PARA CONSIDERAR A LA HORA DE REALIZAR UN DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL

Existen una serie de aspectos que deben ser considerados a la hora de realizar un diagnóstico organizacional, los que se vinculan directamente a los procesos de cambio que se presentan en las instituciones educativas. Es importante considerar cada uno de los puntos que se mencionarán a continuación como ejes que deben ser considerados como los pilares para establecer un proceso de cambio. Entre ellos se encuentran:

1.1. Organización-ambiente

Las organizaciones son sistemas sociales complejos que interactúan con todas las entidades que las rodean; por lo tanto, a medida que ellas cambian, se deben adaptar a esos cambios; y en estos cambios influyen todas las características de esta organización, como poder, comunicación, motivación, etc. “A nivel específico de una organización educativa, se caracteriza por presentar individuos, y grupos interrelacionados, orientados a objetivos o fines, especialización de tareas y diferenciación de funciones, coordinación consciente y continuidad temporal” (Díez, 2009, p. 20). Esto nos permite comprender y gestionar los cambios internos y externos de las organizaciones.

1.2. Cultura

La cultura organizacional es un tema que actualmente interesa a todos los que quieran estar al día de los adelantos realizados en el ámbito de estudio de organizaciones educativas.

La cultura se puede definir como el conjunto de valores y creencias comúnmente aceptados, conscientes o inconscientemente por los miembros de la organización.

La cultura no es sino el corolario del proceso mediante el cual las historias se despliegan se matiza, se corrigen unas a otras y, con el tiempo, adoptan una forma institucional, es decir, reconocible y aceptada por una mayoría de los miembros de la organización. (López, 2011, p. 125)

Se podría decir que la cultura es una expresión del estar de la organización en el mundo, por la tanto la cultura organizacional (Rodríguez, 2015):

- Varía constantemente.
- Su cambio es imperceptible para quienes están dentro de ella.
- No pueden ser cambiadas por decreto.
- No es visible para quienes están dentro de ella.
- Se trasmite a los nuevos miembros.
- Solo puede ser vista en virtud de una intervención externa.
- Al ser hecha visible se abre paso a la posibilidad de su cambio, porque aparece en su contingencia, como selección entre posibilidades y no como la única forma natural de ver las cosas.
- A pesar de lo anterior, el cambio no es fácil porque, aunque se vea como una selección entre posibilidades, la tendencia es a verla como la mejor selección posible.
- Aunque sea vista como la “mejor selección posible”, en la práctica solo es “una selección posible”. A menudo, las culturas contienen elementos que solo no corresponden a la “mejor selección posible”, sino que son francamente poco convenientes, medido en términos funcionales.
- Dado que la cultura es la explicación aceptada del estar en el mundo de la organización, un cambio en la cultura cambiará también este estar y, por consiguiente, las posibilidades que se abren y se cierran desde él.

Aquellas organizaciones en que los valores están profundamente arraigados y son compartidos, tienen mayor influencia sobre sus empleados, y ellos se comprometen con el logro de los objetivos que la organización posee.

Se puede considerar como elementos básicos de la definición de cultura organizacional los siguientes (Sagredo, 2017):

- **Conjunto de valores y creencias esenciales:** los valores son afirmaciones acerca de lo que está bien o mal de una organización. Creencias es la percepción de las personas entre una acción y sus consecuencias. Valores y creencias se concretan por medio de normas, cuyo papel es especificar el comportamiento esperado.
- **La cultura compartida:** no es suficiente con que existan valores y creencias a título individual, deben ser valores y creencias sostenidas por la mayoría de los miembros de la organización.
- **Imagen integrada:** es la configuración de la identidad de la organización. La identidad proporciona continuidad en el tiempo, coherencia a pesar de la diversidad, especificidad frente al exterior y permite a sus miembros que se identifiquen con ella.
- **Fenómeno persistente:** es resistente al cambio. Esta inercia social puede tener implicaciones tanto positivas como negativas. No obstante, la cultura organizativa evoluciona constantemente.

Existen, además, ciertas características claves de acuerdo con las cuales las culturas se diferencian unas de otras, entre las cuales se pueden destacar:

- **Iniciativa individual:** el grado de responsabilidad, libertad e independencia que tienen los individuos.
- **Tolerancia del riesgo:** el grado en el que los miembros de una organización son animados a ser agresivos, creativos, innovadores y a asumir riesgos.
- **Control:** número de reglas y cantidad de supervisión directa que se usa para controlar el comportamiento de los empleados.
- **Identidad e integración:** grado en que los miembros se identifican con la organización como un todo más que con su particular grupo de trabajo o campo de

experiencia profesional y en el que las unidades organizativas son animadas a funcionar de una manera coordinada.

- **Sistema de incentivos:** el grado en el que los incentivos (aumento de salario, promociones, etc.) se basan en criterios de rendimiento del empleado frente a criterios tales como la antigüedad, el favoritismo, entre otros.
- **Tolerancia del conflicto:** el grado en el que los empleados son animados a airear los conflictos y las críticas de forma abierta.
- **Modelo de comunicación:** el grado en el que las comunicaciones organizativas están restringidas a la jerarquía formal de autoridad.

La cultura organizacional sirve de marco de referencia a los miembros de la organización y da las pautas acerca de cómo las personas se deben conducir en la misma. En muchas ocasiones la cultura es tan evidente que se puede ver que la conducta de las personas cambia en el momento en que traspasa las puertas de la institución.

La cultura organizacional es intangible en sus fundamentos, dicho de otro modo, las creencias, valores, normas, marcos de referencia, no son palpables, solo se logra evidenciar su influencia dentro de la organización a través de sus miembros, determinando de este modo, que la cultura influye en el comportamiento de los integrantes de la organización. (Montoya, 2014, p. 56)

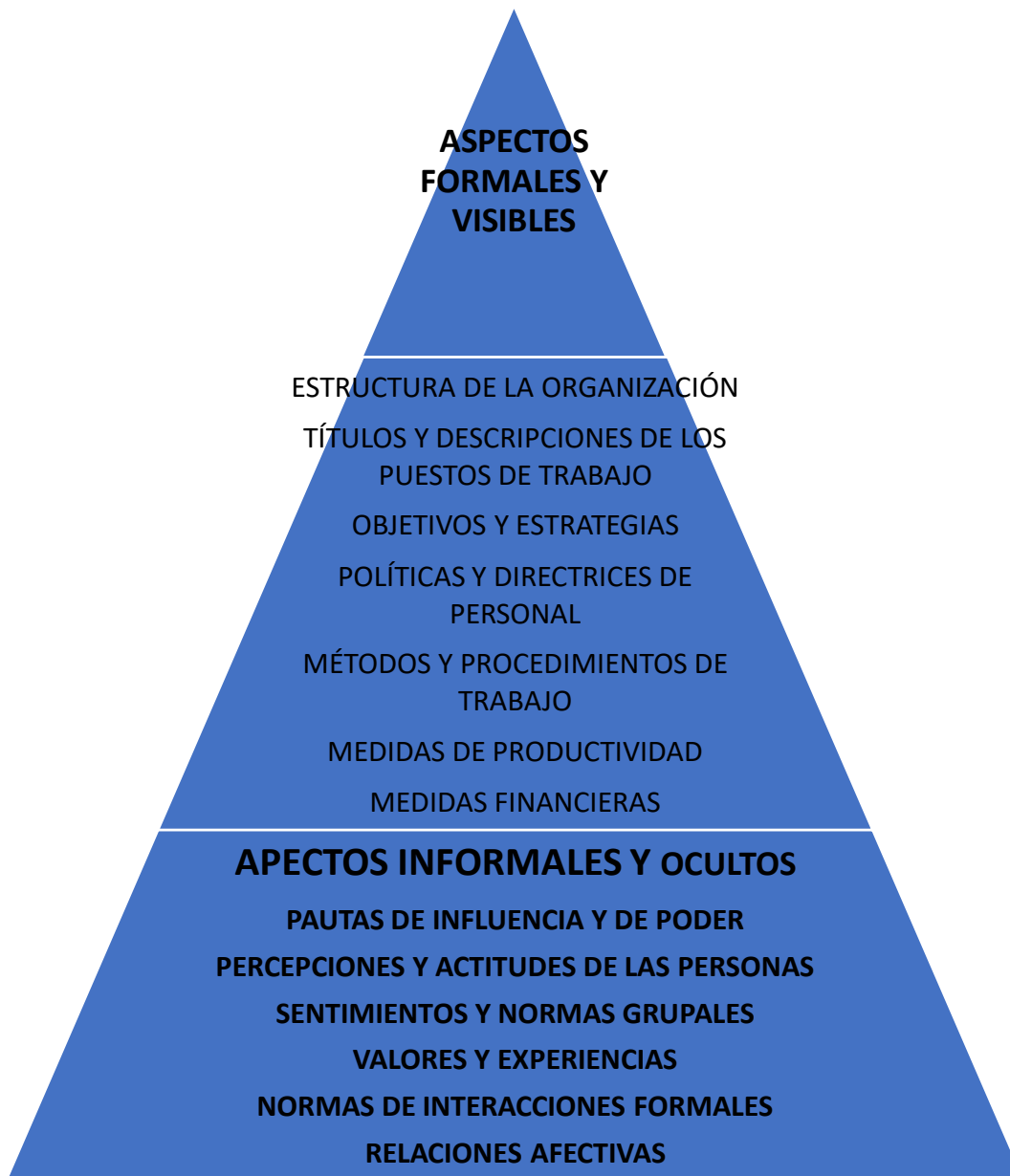
La cultura organizacional nace de las necesidades del individuo, de los mecanismos de grupo y de la influencia del liderazgo del fundador de la organización, es importante mantener dicha cultura dentro de la organización ya que posibilita detectar problemas en los grupos de trabajo. A continuación, se presentan una variedad de conceptos de la cultura organizacional a partir de las posturas teóricas de diversos autores que han dado su aporte al estudio de estas:

Tabla 5.
Definiciones de cultura organizacional.

| AUTOR | AÑO | DEFINICIONES |
|------------------------------------|------|--|
| Anzola | 2003 | Conjunto de prácticas sociales materiales e inmateriales que dan cuenta de las características que distinguen a una comunidad ya que establecen una atmósfera afectiva común y un marco cognitivo compartido. |
| Schein | 2004 | Es un patrón de supuestos básicos compartidos que el grupo aprende conforme resuelve problemas de adaptación externa e integración interna, que funcionan suficientemente bien para ser considerados válidos y, por tanto, ser enseñados a nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas. |
| Garibaldi, Wetzel & Ferreira | 2009 | Conjunto de significados y valores que los miembros de una organización tienen. Estos significados y valores son los bloques de construcción de cultura organizacional y se expresan mediante símbolos, comportamientos y estructura. |
| Cheung, Wong & Lam | 2012 | Patrón de supuestos básicos que se manifiestan a través del comportamiento de una organización. |
| Sampieri, Valencia & Soto | 2014 | Es un recurso estratégico que posee el valor de asegurar la continuidad y permanencia de las organizaciones. |

Por otro lado, Chiavenato (2009), afirma que la cultura organizacional no es algo palpable y que solo puede ser observada en razón de sus efectos y consecuencias; asociando la cultura a un modelo de *iceberg* y resalta que en la parte superior se encuentran los aspectos visibles y superficiales de las organizaciones, relacionados con los aspectos de las operaciones y las tareas diarias; y en la parte inferior, los aspectos informales y ocultos, como los comportamientos afectivos y emocionales orientados hacia aspectos sociales y psicológicos.

Figura 1.
Modelo de cultura de iceberg (Chiavenato, 2009).



1.2.1. Tipos de cultura organizacional

La administración nunca es igual en todas las organizaciones y puede incluir funciones diferentes, de acuerdo con las condiciones internas y externas de la organización, y según estas características se presentan cuatro tipos de cultura organizacional (Rivera et al., 2018):

- **Sistema autoritario coercitivo:** su principal característica es que los gerentes tienen poca confianza en sus subordinados, y rara vez los involucran en el proceso de toma de decisiones, por ende, la gerencia toma las decisiones y las transmite en línea descendente empleando amenazas y coacción.
- **Sistema autoritario benevolente:** se caracteriza porque los gerentes dan órdenes, sin embargo, los empleados tienen alguna libertad para comentar acerca de las mismas, se da flexibilidad, dentro de los límites acordados y se recompensan los logros obtenidos; no obstante, la actitud de los gerentes es condescendiente hacia los empleados y estos a su vez son cautelosos para dirigirse a los mismos.
- **Sistema consultivo:** se caracteriza porque los gerentes fijan metas desde la dirección, las cuales son discutidas con los empleados, quienes tienen la autorización para tomar sus propias decisiones sobre la forma en la que desempeñan sus tareas, es decir, que las decisiones son tomadas en la cúpula.
- **Sistema participativo:** se caracteriza porque la cúpula tiene la confianza total sobre los empleados, la toma de decisiones puede ser de cualquier lado, el ambiente se torna agradable entre la jerarquía, y se caracteriza por la confianza mutua.

1.2.2. Los estratos de la cultura organizacional

Existen cuatro estratos dentro de una cultura organizacional, y cuanto más profundo sea el estrato, mayor será la dificultad para cambiar la cultura (Chiavenato, 2009):

- **Artefactos:** este estrato está conformado por la tecnología, instalaciones, productos y servicios que ofrece la organización; es decir, que comprende el ambiente físico de la organización y la orientación temporal. Asimismo, se encuentran las producciones culturales del grupo social que conforman los miembros de la organización, su lenguaje y sistemas formales como sus objetivos, estrategias, políticas, estructuras, puesto que es el nivel más elevado y sus aspectos son más visibles, pero poco descifrables.
- **Pautas de comportamiento:** se refiere a las tareas, procesos de trabajo, reglas y reglamentos que existen al interior de una organización.

- **Valores y creencias:** estos sostienen a la organización, es decir, lo que las personas dicen o hacen cotidianamente; filosofías, estrategias y objetivos, son aquellos elementos que dirigen el comportamiento de los miembros de la organización; asimismo, indican los ideales y los objetivos de un grupo cultural, al igual que las vías para alcanzarlos, su concepción de la naturaleza de las relaciones humanas. Por un lado, las creencias son esas formas de pensar y actuar que han sido estructuradas por ciclos de vida de la organización y que son referencias para evaluar y conducir la conducta de los grupos sociales de las mismas; por otro lado, “los valores son aquellos que tienen que ser, también cumplen el papel de creación y refuerzo del sentido de identidad en el personal de la organización” (Rodríguez, 2009, p. 7).
- **Supuestos básicos:** es el último estrato, es decir, las creencias inconscientes, percepciones, y sentimientos, las concepciones de naturaleza humana y los supuestos predominantes; son aquellos elementos que revelan como el grupo percibe piensa, siente y actúa. De acuerdo con esas creencias y valores colectivos de los miembros de la organización se van arraigando en la mente de los integrantes, que terminan convirtiéndose inconscientes en su conducta y son considerados como irrefutables para orientar su conducta.

Todos estos aspectos se deben considerar para establecer una organización saludable o positiva. Una organización saludable o positiva es definida

como aquella organización que se caracteriza no solo por su excelencia organizacional, éxito financiero y excelencia, sino también porque goza de una fuerza laboral física y psicológicamente saludable, capaz de mantener un ambiente de trabajo y una cultura organizacional positiva, especialmente cuando se presentan cambios sociales y económicos. (Salanova et al., 2016, p. 10)

Es importante considerar que la cultura organizacional cumple un papel activo en las instituciones educativas reflejada en sus estrategias, como en su estructura. El éxito de los proyectos de transformación depende de la capacidad de gestión teniendo presente las necesidades y exigencias del contexto.

1.3. Estructura organizacional

El principal desafío que se presenta en todo proceso de diagnóstico y proceso de cambio para lograr una organización efectiva, se centran en la actividad humana, específicamente en la división del trabajo entre varias tareas a desempeñar, y la coordinación de estas tareas para consumir la actividad. Por ende, la estructura organizacional puede ser definida como “la suma total de las formas en que su trabajo es dividido entre diferentes tareas y luego es lograda su coordinación entre estas tareas” (Valle et al., 2017, p. 308). A partir de esto, uno de los elementos importantes que se consideran hoy para declarar que una organización es efectiva, radica principalmente en la correcta distribución del trabajo entre los miembros de la institución, identificando sus fortalezas y debilidades con el fin de alcanzar en forma conjunta los objetivos previstos.

Mintzberg (1983) propone un enfoque bajo el cual, los elementos de la estructura deben ser seleccionados para lograr una consistencia interna o armónica, tanto como una consistencia básica con la situación de la organización: su dimensión, su antigüedad, el tipo de ambiente en el que funciona, los sistemas técnicos que usa, etc. Por tanto, los parámetros de diseño, así como los factores de situación deben agruparse para crear configuraciones. Su propuesta se basa en la consideración de cinco mecanismos básicos usados para lograr la coordinación entre tareas divididas, la representación visual de la organización dividida en cinco partes, tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 6.

Diseño de organizaciones eficientes (Mintzberg, 1983).

| CONFIGURACIÓN ESTRUCTURAL | MECANISMO COORDINADOR PRINCIPAL | PARTE CLAVE DE LA ORGANIZACIÓN | TIPO DE DESCENTRALIZACIÓN |
|----------------------------------|--|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Estructura simple | Supervisión directa | Cumbre estratégica | Centralización vertical y horizontal |

| | | | |
|------------------------|--|-----------------------|---|
| Burocracia mecánica | Estandarización de procesos de trabajo | Tecnoestructura | Descentralización horizontal limitada |
| Burocracia profesional | Estandarización de destrezas | Núcleo operativo | Descentralización vertical y horizontal |
| Forma divisional | Estandarización en producciones | Línea media | Descentralización vertical limitada |
| Adhocracia | Ajuste mutuo | <i>Staff</i> de apoyo | Descentralización selectiva |

La estructura organizacional es fundamental para obtener ventajas competitivas y lograr cambios drásticos en el rendimiento del proceso. Existen dos tipos característicos de organización: la vertical, que es fuertemente jerarquizada y compartimentada; y la horizontal, que estimula la participación y tiene menores costos porque la estructura se aplanan. En las organizaciones educativas esta última es la que debería prevalecer, con el fin de poder trabajar colaborativamente y optimizar los recursos existentes, ya sean financieros y humanos; de manera de lograr el compromiso de todos los actores involucrados.

Las organizaciones, tales como las sociedades anónimas, las escuelas y los gobiernos, que se integran en casi todos los aspectos de nuestra vida, tienen todas ellas ciertas características comunes. Son unidades sociales con un propósito y están formadas por personas que llevan a cabo tareas diferenciadas, coordinadas para contribuir a las metas de la organización. Además, todas tienen uno o más administradores, cuyas funciones son planear el trabajo que se va a realizar, dotar de personal para el desarrollo de las actividades planificadas, organizar el trabajo y las tareas a desarrollar, dirigir las actividades y controlar los resultados midiendo la ejecución en comparación con los planes.

Pero también existen diferencias sustanciales entre las organizaciones, lo que, en años recientes, los autores que escriben sobre organización y administración han venido analizando más a fondo. Este enfoque ha llevado a desarrollar una teoría de dependencia o situación de la organización, según la cual la estructura, el liderazgo, la dotación de personal, la planeación y el control dependen de la naturaleza del ambiente y las tareas de la organización. Así pues, actualmente los investigadores reconocen hoy el hecho de que la

organización y administración que pueden ser apropiadas para una línea de montaje, son muy distintas de las que son apropiadas para un laboratorio de investigación o para una institución educativa.

Existen diferentes tipos de estructuras organizacionales, algunas de ellas se presentan a continuación (Robbins, 2003):

- **Visión sistemática de la organización.** Su punto central es la colaboración entre los diferentes elementos en función de la misión de la organización. Es fundamental un acuerdo previo sobre la misión del conjunto, reconocido y aceptado por las partes, obtenidos después de un estudio donde se situó a la empresa en el supra sistema del cual forma parte y se apreciaron las interacciones con el entorno. Aquí la clave está dada por la interacción de las partes.
- **Equilibrio entre centralización y descentralización.** Aquí se pretende lograr un punto de equilibrio entre ambos procesos, lo que significa delegar, aplanar las estructuras y reducir las jerarquías intermedias que no aportan valor agregado.
- **Externalización.** Significa contratar externamente el servicio y deshacerse de la infraestructura que permitía satisfacerlo internamente, a veces a costos muy alto respecto al mercado.
- **Just intime.** Es un sistema de cooperación. Se refiere a disponer de lo que se necesita momentos antes de usarlo, en vez de almacenarlo por mucho tiempo. Esto implica necesariamente una relación profunda con los proveedores de servicios.

Una estructura organizacional define como se dividen, agrupan y coordinan formalmente las tareas en el trabajo. Según el mismo autor, hay seis elementos básicos que deben abordar los administradores cuando diseñan la estructura de su organización:

- **Especialización laboral.** Se refiere al grado en que las tareas de la organización están divididas en puestos de trabajos. Es decir, en lugar de que un solo individuo haga todo el trabajo, este se divide en varios pasos y personas, y cada uno lo completa por su cuenta. Los individuos se especializan en una parte de una actividad y no en toda.

- **Departamentalización.** Después de dividir las tareas mediante la especialización, hay que agruparlas de modo que se puedan coordinar aquellas que sean comunes. La principal ventaja es la eficiencia que se logra al reunir especialistas.
- **Cadena de mandos.** Es una línea continua de autoridad que se extiende de la parte superior de la organización hasta el último escalafón y aclara quién reporta a quién.
- **Tramo de control.** Determina el número de niveles y administradores que tiene una organización. En igualdad de circunstancias, cuanto más ancho o largo sea el tramo de control, más eficiente es la organización.
- **Centralización y descentralización.** Se refiere al grado en que la toma de decisiones está concentrada en un solo departamento de la organización, y comprende exclusivamente la autoridad formal.
- **Formalización.** Es el grado en que las tareas en la organización están estandarizadas. Se relaciona principalmente con la descripción de cargo.

1.4. Comunicación

Uno de los asuntos más importantes en una organización es la comunicación. La comunicación organizacional se puede definir como

la circulación de información y transmisión de mensajes que se crean, intercambian y difunden dentro de la organización y se divulgan interna y externamente. Como disciplina, se estudia el inicio de la comunicación dentro de las organizaciones, sus miembros y entre otras organizaciones, y también asume una función elemental en la construcción de la cultura, la identidad y la imagen corporativa. (Brandolini et al., 2009, p. 24)

Conforme a lo anterior, es primordial diagnosticar el sistema comunicacional de la organización, ya que a partir de este diagnóstico se podrán conocer los principales problemas. “Todo problema de la organización es un problema de comunicación y puede ser detectado a través del sistema de comunicaciones de la organización” (Rodríguez, 2015, p. 67).

Las redes de comunicación son los vehículos que relacionan a todos los miembros de una organización, y que ayudan al logro de los objetivos de esta.

1.4.1. Funciones de la comunicación

La comunicación cumple cuatro funciones básicas en una organización, grupo o personas (Chiavenato, 2009):

- **Control:** cuando los individuos siguen normas y procedimientos de trabajo, o cuando comunican un problema laboral a su superior inmediato, provoca que la comunicación tenga una función de control. La comunicación informal también controla el comportamiento cuando un grupo hostiga a otro o cuando alguien se queja porque una persona produce más o menos que la media del grupo.
- **Motivación:** la comunicación propicia la motivación cuando se define lo que debe hacer una persona, se evalúa su desempeño y se le orienta sobre las metas y resultados que debe alcanzar. La definición de los objetivos, la realimentación sobre el avance alcanzado y el refuerzo del comportamiento deseable estimulan la motivación y requieren comunicación.
- **Expresión de emociones:** la comunicación facilita la toma de decisiones individuales y grupales al transmitir datos que identifican y evalúan cursos de acción alternativos.
- **Información:** La comunicación facilita la toma de decisiones individuales y grupales al transmitir datos que identifican y evalúan cursos de acción alternativos.

Estas cuatro funciones son relevantes en una organización, ya que las personas que la conforman necesitan algún tipo de control, de estímulo al esfuerzo, medios para expresar emociones y tomar decisiones que contribuyan a un buen desempeño. Toda comunicación en un grupo u organización implica una u otra de estas cuatro funciones, pero deben desarrollarse mediante un proceso de comunicación que de acuerdo con Chiavenato (2009) asegure:

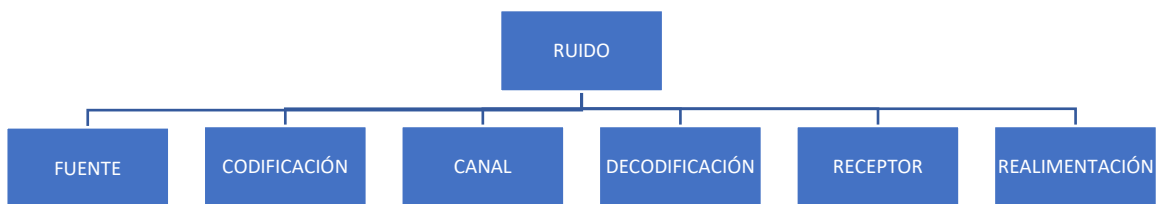
- Planteamientos espontáneos que no sean amenazadores.
- Mensajes que tengan sentido y que las personas puedan entender e interiorizar.
- Uso de un lenguaje que cuestione, pero que no juzgue ni evalúe.

- Posturas asertivas, pero no agresivas, francas, pero no groseras, abiertas y flexibles.

El proceso de comunicación más utilizado proviene del trabajo de Shannon y Webber (1948), quienes plantean un flujo definido, donde los problemas de comunicación se presentan cuando este flujo se ve interrumpido. Así el proceso de comunicación tiene siete partes que se presentan en la siguiente figura:

Figura 2.

El proceso de comunicación Shannon y Webber (1948).



- **Fuente:** es el emisor o comunicador que inicia la comunicación al codificar un pensamiento, la fuente envía un mensaje. Para ser transmitido, cada mensaje debe tener un contenido y un código.
- **Codificación:** para que el mensaje sea transmitido debe ser codificado, es decir, sus símbolos deben ser traducidos a una forma que se pueda transmitir adecuadamente a través del canal escogido.
- **Canal:** es el vehículo por medio del cual se transmite el mensaje. Es el medio que existe fuera del comunicador y puede ser percibido por todos.
- **Decodificación:** para que el mensaje sea comprendido, el receptor debe traducir sus símbolos. La decodificación es el proceso que utiliza el receptor para traducir el mensaje en su mente.
- **Receptor:** es el sujeto al cual se dirige el mensaje. Es el destinatario final de la comunicación.
- **Realimentación:** se produce cuando la fuente de comunicación decodifica el mensaje y codifica una respuesta, lo que permite verificar si el mensaje ha sido transmitido con éxito.

- **Ruido:** son los factores que pueden distorsionar un mensaje. Se puede presentar en cualquier etapa del proceso de comunicación.

Cada una de estas etapas constituye un subsistema o una parte integral del conjunto, por lo que cualquier influencia en un subsistema afecta el funcionamiento de todo el sistema, y en este proceso, la comunicación puede ser eficiente y eficaz.

La comunicación eficaz ocurre cuando el destinatario decodifica el mensaje y le agrega un significado que se aproxima a la información o a la idea que la fuente quiso transmitir; la eficacia se refiere a cumplir el objetivo de transmitir un mensaje que tenga significado. (Chiavenato, 2009, p. 313)

Tabla 7.

Comunicación eficiente y comunicación eficaz (Chiavenato, 2009).

| COMUNICACIÓN EFICIENTE | COMUNICACIÓN EFICAZ |
|---|--|
| El emisor habla bien. | El mensaje es claro, objetivo y unívoco. |
| El transmisor funciona bien. | El significado es consonante y congruente. |
| El canal no tiene ruido. | El destinatario comprende el mensaje. |
| El canal es el medio más apropiado. | La comunicación se completa. |
| El mensaje es claro, objetivo y unívoco. | El mensaje se vuelve común para las dos partes. |
| El receptor funciona bien. | El destinatario proporciona realimentación al emisor al indicarle que ha comprendido perfectamente el mensaje enviado. |
| No hay ruidos ni interferencias internas o externas. | El significado del mensaje es el mismo para el emisor y el destinatario. |
| La relación entre el emisor y el destinatario es buena. | El mensaje transmitido produce una consecuencia. |

La comunicación eficiente y eficaz es lo ideal que se espera en un proceso de comunicación; sin embargo, este no siempre funciona correctamente, ya que pueden existir barreras que presentan dificultades, son variables no deseadas que interfieren en el proceso y hacen que el mensaje enviado sea diferente al recibido. Se pueden distinguir tres tipos de barreras para la comunicación humana (Davis, 1999):

- **Barreras personales.** Estas barreras provienen de las emociones, los valores y los malos hábitos de escucha. También incluyen una distancia psicológica entre dos personas, que es semejante a la distancia física.
- **Barreras físicas.** Son interferencias que provienen del ambiente donde se realiza la comunicación, por ejemplo: ruidos, paredes, etc.
- **Barreras semánticas.** Surgen de las limitaciones de los símbolos a través de los cuales nos comunicamos. Los símbolos suelen tener varios significados y hay que elegir uno de ellos.

Todas estas barreras pueden provocar que el mensaje no sea transmitido ni entendido de la manera adecuada, pero, además, hay otros espacios a nivel de organización que también influyen en una mala comunicación organizacional.

Así como existen barreras en todo proceso de comunicación, también existen formas esenciales de comunicación en toda organización, y estas son (Davis, 1999):

- **Comunicación descendente.** Donde el flujo de la información se realiza de una autoridad superior a otra de menor nivel.
- **Comunicación ascendente.** Es la información que deben recibir los gerentes de sus empleados.
- **Comunicación horizontal.** Se refiere a la comunicación que se realiza a través de los canales de mando. Es necesaria para coordinar el trabajo con miembros de otros departamentos.
- **Redes.** Una red es un grupo de personas que establecen y mantienen contacto entre sí para intercambiar información.
- Informalmente, casi siempre respecto a intereses comunes.

En las organizaciones se busca lograr aumentar la eficiencia de las comunicaciones. Basta con observar el organigrama de una determinada organización para saber cuáles son los cauces por los cuales fluye la comunicación formal.

1.5. Liderazgo

Nadie en nuestros días pone en duda la necesidad del liderazgo educativo, pues se admite ampliamente que su ejercicio es un elemento clave en la mejora de lo que acontece en las escuelas y un factor que incide en el desarrollo interno de éstas en cuanto organizaciones educativas que han de garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes. (Salazar, 2006, p. 1)

El liderazgo cumple un rol fundamental en los procesos de cambio y aprendizaje organizativo, ya que se debe coordinar y organizar su propio cambio, lo que apunta al establecimiento del liderazgo transformacional, el cual, en lugar de poner énfasis en la influencia de una persona, se enfoca en la línea de ejercer el liderazgo de un todo compartido con los miembros, comprometiéndolos con el logro de las metas y objetivos propios de la organización.

El líder transformacional se esfuerza en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimiento de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras, sino que influye en la cultura de la organización en orden a cambiarla. (p. 5)

Este liderazgo debe tener una serie de características que se agrupan en cuatro ámbitos:

- Propósitos (visión compartida, consenso y expectativas).
- Personas (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional).
- Estructura (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores).
- Cultura (promover una cultura propia y colaborativa).

1.5.1. Liderazgo y motivación

La motivación y el liderazgo están íntimamente relacionados. Los mayores niveles de motivación coinciden con la existencia de liderazgo de tendencia democrática, “donde la participación, el respeto y el compromiso son parte del trato que se les brinda a los integrantes de la organización” (Cortés, 2005, p. 203).

De acuerdo con lo que señala Vargas (2003), algunas características importantes del liderazgo transformacional para el desarrollo de la organización son las siguientes

- **Consideración individual:** consiste en dedicar tiempo y atención a las necesidades y diferencias individuales de los miembros de una organización.
- **Tolerancia psicológica:** el permanecer periodos largos y constantes de trabajo pueden producir dosis de ansiedad, por lo que el líder debe poseer y manifestar grandes dosis de empatía, para que pueda manejar el conflicto y la tensión de una mejor manera.
- **Liderazgo compartido:** fundamentado en la cultura de la participación, el líder crea condiciones para que sus compañeros colaboren con él en la definición de la misión, les hace partícipe de su visión y crea un consenso sobre los valores que deben dar estilo a una organización.
- **Trabajo en equipo:** que produce sinergia y genera mejores resultados.
- **Liderazgo fundamentado por valores:** los líderes deben conducirse bajo las directrices de los valores humanos básicos, tales como la dignidad de la vida, el mejoramiento de la salud, la fraternidad, la necesidad de justicia social y el respeto.

En síntesis, para que un liderazgo sea efectivo el nivel de las relaciones humanas debe considerar algunos elementos básicos, que siempre deben estar presentes, como la concepción íntegra de ser humano, el respeto por las diferencias individuales, mantener siempre un proceso de retroalimentación de todos los procesos que se están llevando a cabo. “De allí que el liderazgo compartido, no sea, solo un deseo del líder, sino una realidad que se vive” (Vargas et al., 2010, p.212).

1.5.2. Organizaciones educativas y liderazgo organizacional

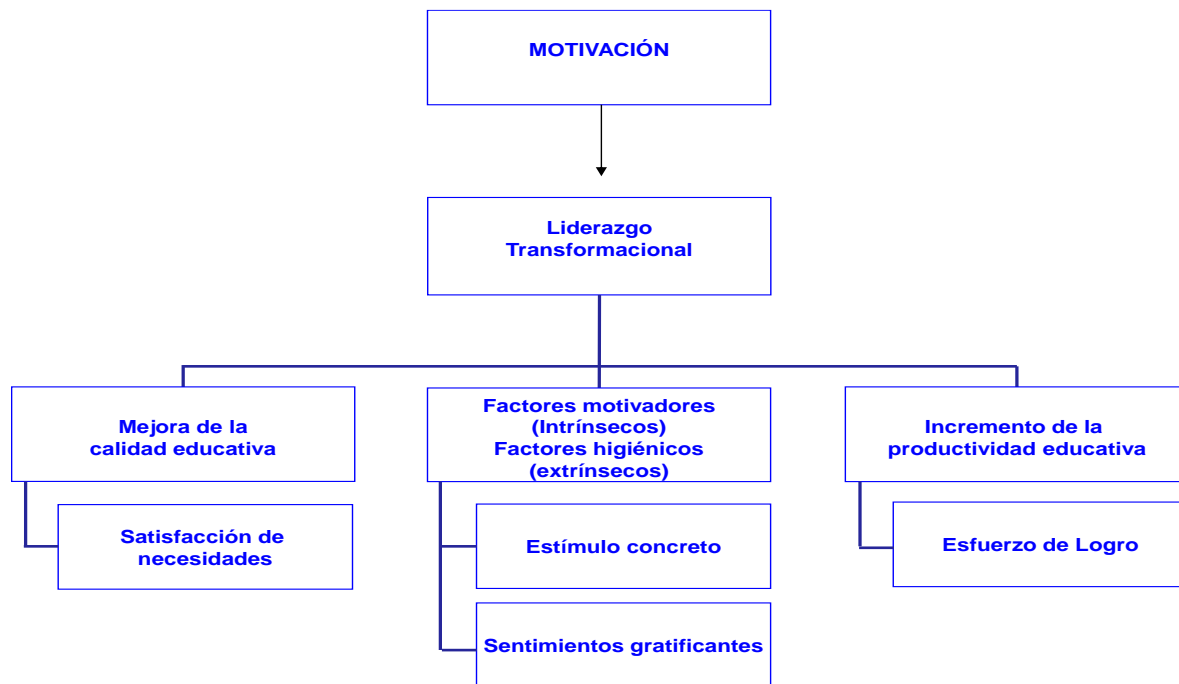
Las organizaciones educativas necesitan de un acertado liderazgo para rediseñar modelos de mayor autonomía institucional y gestión moderna de procesos en cada contexto específico de manera que permita a las organizaciones no solo el fortalecimiento de sus ofertas académicas, sino también los espacios concretos de toma de decisiones que posibilitan la combinación adecuada de tiempos, espacios,

programas y potencial humano; y con ello cumplir con las expectativas que hoy día se tienen de las organizaciones educativas. (Martins et al., 2009, p. 19)

Asimismo, necesitan de la motivación, considerada un proceso dinámico que permite orientar las acciones hacia la satisfacción de las necesidades que nacen de un estímulo concreto y al conseguirlo se experimenta una serie de sentimientos gratificantes. Si se consideran estas condiciones, puede convertirse el establecimiento de metas en un valioso instrumento para la motivación y el desempeño.

Figura 3.

Representación gráfica de la motivación como vía para potenciar el liderazgo transformacional.



El liderazgo transformador ambiciona un líder que, pensando al trabajador como un individuo pleno y capaz de desarrollarse, pueda elevarle sus necesidades y valores, y aumentarle la conciencia de lo que es importante, incrementar su madurez y motivación para que trate de ir más allá de sus propios intereses, sino del grupo, de la organización y de la sociedad.

1.5.3. Habilidades del liderazgo

Son variadas las habilidades que se espera deba tener un líder, pero ¿estas habilidades vienen en nuestros genes o se pueden desarrollar? Se piensa que todos los seres humanos traen habilidades de socialización, pero la diferencia está en cómo afecta el ambiente en el desarrollo del individuo y en el surgimiento de estas características. Por lo tanto, el principal apoyo que se puede tener en este proceso es un esfuerzo sostenido de educación, en el sentido de aprender a aprender, conocer y sacar a relucir nuestras potencialidades. De acuerdo con lo señalado por Bravo (1997), a continuación, se presentarán cada una de estas habilidades que debe presentar un líder:

- **Voluntad.** Principalmente es un signo de humanidad ya que involucra aspectos substanciales del desarrollo personal, es descubrirse y reinventarse a sí mismo para entender qué nos mueve, cuáles son sus propios intereses, hacia dónde vamos. Un líder enérgico, capaz de cumplir con su voluntad a pesar de los obstáculos, reales o mentales; no es que los ignore, simplemente decide seguir adelante y superarlos.
- **Anticipación.** Consiste en concentrarse en lo que se quiere hacer y establecer recursos y cursos de acción razonables para llegar ahí. Es la definición estratégica personal. Es situarse mentalmente en el destino de nuestro quehacer y medir la diferencia respecto a la situación actual.
- **Disciplina, orden y ética.** La existencia o no de disciplina es lo que diferencia a una empresa viable de otra que no lo es. La disciplina incluye tres aspectos básicos:
 - Comportamiento ético. Se refiere a las reglas del juego o de comportamiento. Acá no solo hay acuerdos explícitos, también existen los acuerdos tácitos en las relaciones interpersonales. Estos acuerdos son muy estrictos y tienen que ser cumplidos para dar señales claras. Cuando estos acuerdos se dejan pasar, baja la productividad, se produce desmotivación y una sensación de anarquía en las interacciones personales.
 - Cumplir y hacer cumplir la red de compromisos según los acuerdos de trabajo. El convenio de trabajo surge de acuerdos diariamente contraídos con todos los

partícipes de la organización, incluido uno mismo; todos los cuales tienen que ser cumplidos para que exista calidad en la interacción.

- Desarrollo equilibrado de la organización. La disciplina también implica cumplir otros compromisos vitales, especialmente por parte del administrador de la organización.
- **Motivación.** Un líder es una persona motivada. Está muy relacionada con la autorregulación y el reconocimiento del grupo.
- **Comunicación interpersonal.** Un líder es comunicativo. Es indispensable desarrollar en todas las personas de la organización un mínimo de habilidades de comunicación, en el marco de un compartir metas y propósitos. De esta forma, se asegura la armonía del conjunto. Algunas habilidades deseables de la comunicación interpersonal son:
 - Usar siempre un lenguaje directo, limpio y sano.
 - Cuidar el condicionamiento que se produce a través del lenguaje.
 - Agradecer a todos quienes permitan que uno esté ahí.
 - No confundir las acciones de una persona con la persona misma.
 - Permitir y permitirse la expresión de sentimientos.
 - Tomar de buena forma las críticas y hacerlas de la misma forma.
 - Enfrentar los conflictos a partir de los hechos concretos.
- **Negociación.** Un líder es un negociador, él debe negociar diariamente, y en la mayoría de los casos, y por muy alta que sea su posición, el líder no puede imponer su criterio, tiene que negociar.
- **Integración sistémica.** Un líder no manda ni controla, sino que lidera interacciones. Incluye el rol del líder como “diseñador de procesos inteligentes”, lo que consiste en las siguientes acciones:

- Alinear los intereses personales y de la organización.
- Trabajar con personas que saben más que en sus respectivas áreas.
- Realizar coordinación horizontal y vertical.
- **Cambio y aprendizaje continuo.** Un líder se adapta, fomenta y sabe implementar el cambio. Un líder está siempre aprendiendo o, lo mismo, cambiando. También está ayudando a que los demás aprendan.
- **Conocimiento técnico.** Es indispensable el conocimiento actualizado sobre la misión de la organización y sobre el objetivo del grupo del que se forma parte.
- **Inteligencia.** El líder inteligente sabe amoldarse a los desafíos que se le irán presentando, es capaz de adaptarse a situaciones nuevas. También se refleja en ofrecer una clase de soluciones que tienden al crecimiento personal y a la contribución al bien común.
- **Mayor productividad.** La mayor productividad se ha transformado en la principal meta de las organizaciones y es el beneficio que se obtiene de la competencia. La productividad puede ser definida como la capacidad de producir más con los mismos recursos o, producir igual con menores recursos, además de todas las posibilidades intermedias. Además, es el aprovechamiento integral del único recurso que no podemos adquirir, comprar o arrendar, el tiempo de cada una de las personas que integran la organización

1.5.4. Estilos de liderazgo

El estilo de liderazgo puede ser definido como “el conjunto de acciones de los líderes y como lo perciben sus empleados” (Davis, 1999, p. 245).

Los estilos que se presentarán más adelante difieren principalmente en la motivación, poder u orientación hacia las tareas y las personas. Aunque generalmente se les utiliza combinados, para entenderlos mejor, a continuación, se presentarán en forma separada.

- a) Teoría X. Esta teoría establece las siguientes suposiciones:

- ✓ A la mayoría de los individuos les disgusta el trabajo y tratarán de evitarlo si es posible.
- ✓ Se involucran en diversas restricciones del trabajo, tienen poca ambición y evitarán las responsabilidades si pueden.
- ✓ Son relativamente centrados en sí mismos, indiferentes a las necesidades organizacionales y resistentes al cambio.

Con estos supuestos, el rol del líder es reprimir y controlar empleados.

b) Teoría Y. Comprende un enfoque más humano y de apoyo hacia la administración de las personas. Supone que los individuos son naturalmente flojos, pero la gerencia debe promocionar el medio adecuado para realizar el trabajo. El papel de la gerencia es ofrecer un medio en el que se puedan liberar el potencial de las personas en el trabajo.

Tabla 8.

Teoría X y Teoría Y de Mc Gregor, supuesto alternativo sobre los empleados (Davis, 1999).

| Teoría X | Teoría Y |
|---|--|
| A la persona típica le disgusta el trabajo y lo evitará en lo posible. | El trabajo es tan natural como el juego o el descanso. |
| La persona típica carece de responsabilidad, tiene poca ambición, busca seguridad por encima de todo. | Las personas por sí mismas no son perezosas, llegan a tener ese hábito a través de la experiencia. |
| La mayoría de las personas deben estar presionadas, controladas y amenazadas con castigos para hacerlas trabajar. | La gente ejercitará la auto dirección y el autocontrol en el servicio de objetivos en los cuales ellos están comprometidos. |
| | Las personas tienen potencial. Bajo propias condiciones, aprenden a buscar y aceptar responsabilidades. Tienen imaginación, ingenio y creatividad que pueden aplicarse al trabajo. |
| | Con estos supuestos el papel gerencial es desarrollar el potencial de los empleados y ayudarlos a dirigirlo hacia objetivos comunes |

Asimismo, Davis (1999), plantea la existencia de otros tipos de liderazgo, que son más fáciles de comprender y de identificar en una organización.

- **Liderazgo positivo.** Cuando los líderes utilizan las recompensas para motivar a sus empleados.
- **Liderazgo negativo.** Cuando los líderes utilizan el castigo para motivar a sus empleados.
- **Líderes autocráticos.** Centralizan el poder y la toma de decisiones en sí mismo; estructuran toda la situación de trabajo para sus empleados, de quienes esperan que hagan lo que se les dice. Acaparan totalmente la autoridad y asumen por completo la responsabilidad.
- **Líderes participativos.** Descentralizan la autoridad. Las decisiones derivan de consultas con sus seguidores y de su participación. El líder y su grupo actúan como una unidad social.
- **Líderes de rienda suelta.** Evitan el poder y la responsabilidad. Dependen en gran medida del grupo para establecer sus propias metas y resolver sus problemas. Los miembros del grupo se capacitan a sí mismos y organizan su propia motivación.

1.5.5. Comparación entre liderazgo y poder

Los líderes usan el poder como medio para alcanzar las metas de los grupos. Los líderes logran metas y el poder es una forma de facilitar su consecución. En la siguiente tabla podemos observar con mayor claridad un comparativo entre poder y liderazgo:

Tabla 9.

Comparación entre liderazgo y poder (Davis, 1999).

| CONCEPTO | LIDERAZGO | PODER |
|-----------------------------|---|--|
| Compatibilidad de las metas | Requiere que haya congruencia entre las metas del líder y los seguidores. | No exige compatibilidad de metas, solo dependencia. |
| Dirección de la influencia | Se influye directamente en los seguidores y se minimiza | Importan la influencia lateral y ascendente más que los de los seguidores. |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| | la importancia de los esquemas de influencia. | |
| Énfasis en la investigación | Se centra en entender conceptos como: cuanto apoyo debe entregar un líder, cuanto hay que compartir la toma de decisiones con los empleados. | Se enfoca en las tácticas para ganarse la obediencia de los demás. |

1.5.6. Política, poder y organización escolar

Para González (2003), los centros escolares son espacios en donde se generan relaciones micropolíticas por cinco razones fundamentales:

- En primer lugar, la importancia de las personas en la construcción de la realidad organizativa, ya que el cómo los sujetos y grupos dan forma y contenido a la vida cotidiana del centro no es ajeno a las estrategias y mecanismos relacionales y de poder.
- En segundo lugar, la ambigüedad de las metas escolares, lo que provoca que los miembros de la organización operen muchas veces en función de sus interpretaciones propias sobre un misma meta y objetivo.
- En tercer término, la imprecisión de la tecnología, debido a que no existe un modo único u óptimo para hacer las cosas, el deliberar, dialogar o reflexionar sobre estos temas vuelve posible la micropolítica.
- En cuarto lugar, el carácter problemático de la toma de decisiones, porque en el funcionamiento organizativo los procesos de toma de decisiones no discurren de un modo lógico y lineal, este proceso es uno de los más complejos al tener que decidir por qué es lo mejor y en dónde se enfrentan diferentes ideas lo cual contribuye a las relaciones micropolítica.
- Y, por último, la débil articulación, en este sentido observamos cómo cada parte de la organización posee una cierta autonomía, por lo cual se solapan múltiples ámbitos de interés, y al no existir formas de control directo e inmediato de las unidades,

difícilmente se pueden mantener coordinadas por simples mecanismos estructurales. Y es, en estos lugares ocultos de la estructura donde se desarrollan micropolítica.

En las relaciones micropolítica, para González (2003), juegan un papel primordial ciertos elementos básicos. El primero de estos son los intereses de los individuos, debido a que “las micropolíticas escolares ocurren porque los miembros de la organización (profesores, alumnos, padres, directores, conserjes) poseen intereses diversos” (p. 135), y podemos considerar que son estos los que le dan el contenido a la micropolítica. La autora plantea que los intereses pueden ser:

- Intereses ideológicos.
- Intereses profesionales.
- Intereses personales.
- Intereses materiales.

El segundo elemento son los grupos de interés. Ellos son un “conjunto de personas (profesores, directivos, alumnos, padres y madres) que, temporalmente o de forma más estable, comparten ciertos objetivos, ideas o concepciones comunes” (p. 136). En este sentido podemos relacionar los grupos de interés con las subculturas que se originan en las organizaciones. Las cuales, al tener distintas percepciones e ideas, generan negociaciones y conflictos que se consideran parte de la micropolítica.

El tercer elemento son las estrategias utilizadas para promover intereses. Como anteriormente se planteó cada grupo tiene sus propios intereses y también sus estrategias para lograr sus propósitos. Estas estrategias son “los diversos procedimientos que pondrán en juego para satisfacer sus intereses o para lograr sus fines” (p. 138). Estas estrategias pueden ser informales o formales y también implícitas o explícitas.

El último elemento dice relación con el poder y su utilización en la organización. Al referirnos a estrategias para conseguir ciertos fines, señala la autora, “estamos hablando de poder y de cómo los miembros en la organización se movilizan para utilizarlo” (p. 139). Con el fin de comprender la dinámica del poder en las organizaciones es necesario hacer la

distinción entre dos tipos de poder: la autoridad y la influencia. Esta diferenciación se desarrolla en la siguiente tabla:

Tabla 10.

Rasgos básicos de la autoridad y la influencia (González, 2003)

| AUTORIDAD | INFLUENCIA |
|--|---|
| Aspecto formal-estructural y estático del poder en la organización: deriva de la posición, que es la que confiere legitimidad. | Aspecto informal, tácito y dinámico del poder en la organización. |
| Poder que se asienta en el derecho formalmente sancionado de tomar decisiones que afectan a los demás. | Poder que se asienta en la capacidad de conformar decisiones a través de medios informales. |

Esta diferenciación entre autoridad e influencia nos permite “comprender que en el seno de la organización escolar el poder de las figuras que tienen autoridad está constreñido, como también puede verse multiplicado, por otras fuerzas, ya que no sólo existe un poder formas” (González, 2003, p. 141), sino que hay formas de poder que se encuentran al margen o en combinación. Lo que permite que personas o grupos que no están en posición de autoridad puedan acceder a fuentes de poder “que podrán utilizar para influir en la vida y acontecimientos de la organización” (González, 2003, p. 142), por lo cual, podemos afirmar que el poder no siempre es un bien único de la autoridad y que no siempre se da por canales formales, institucional u oficial, sino que surgen subculturas y contraculturas que son el resultado de las interacciones entre los actores. Lo central es comprender que en las organizaciones se da un proceso de socialización secundaria donde los actores se encuentran con diversos grupos o submundos organizacionales que generalmente están definidos por las actividades o roles que deben desarrollar los actores, de modo que la asimilación de la cultura organizacional es un proceso nunca completo o acabado porque como en todo proceso de socialización se presentan problemas de adaptación e interiorización de la realidad objetiva de la organización y las subjetividades de los actores.

1.6. Conflicto

El conflicto es un fenómeno que siempre puede presentarse en un sistema social, y puede tener consecuencias positivas o negativas, tales como alivio de tensiones, mejoras en la cohesión interna de los grupos u otras. Rodríguez (2015), establece diferentes tipos de conflictos que se pueden presentar en una organización:

- Conflictos entre sindicatos y dirección; tácticas y herramientas; formas habituales de relación entre la dirección y los sindicatos; historia de los conflictos laborales.
- Conflictos entre líneas y *staff*; relaciones entre línea y *staff*; diferencias de poder; diferencias de experiencia; diferencias de capacitación técnica; diferencias de estilo entre línea y *staff*.
- Conflicto entre profesionales y no profesionales; diferencias de experiencia; diferencias de antigüedad; diferencias en posibilidades de carrera funcionaria; diferencias en remuneraciones; creación de grupos representativos de uno u otro sector.
- Conflictos entre administrativos y académicos; diferencias en el tipo de trabajo; falta de comprensión de los tipos de trabajo; desigualdad de remuneraciones.
- Conflictos entre antiguos y nuevos; diferencias educacionales; diferencias de experiencia; diferencias en oportunidades de ascensos; desigualdades de remuneraciones; antigüedad versus mérito.
- Conflictos entre departamentos; competencia y conflicto; falta de comprensión de la actividad del otro departamento.
- Conflicto por desigualdades percibidas; conflictos por desigualdades de estatus; conflicto por desigualdades de remuneraciones.
- Recurrencia -en cualquier tipo de conflictos- a la búsqueda de apoyo externo: opinión pública, gobierno, partidos políticos, otras organizaciones, etc.
- Conflictos interpersonales; conflictos entre compañeros de un mismo grupo de trabajo, por problemas derivados del trabajo; conflictos derivados de situaciones de estrés emocional.
- Conflictos intrapersonales; conflicto intrarroles; conflicto Inter roles; conflictos derivados de incongruencias de estatus (una persona que tiene dos estatus diferentes,

en distintas situaciones sociales de la organización o fuera de ella); tensiones por el estatus, derivadas de los derechos o limitaciones de las posiciones de estatus.

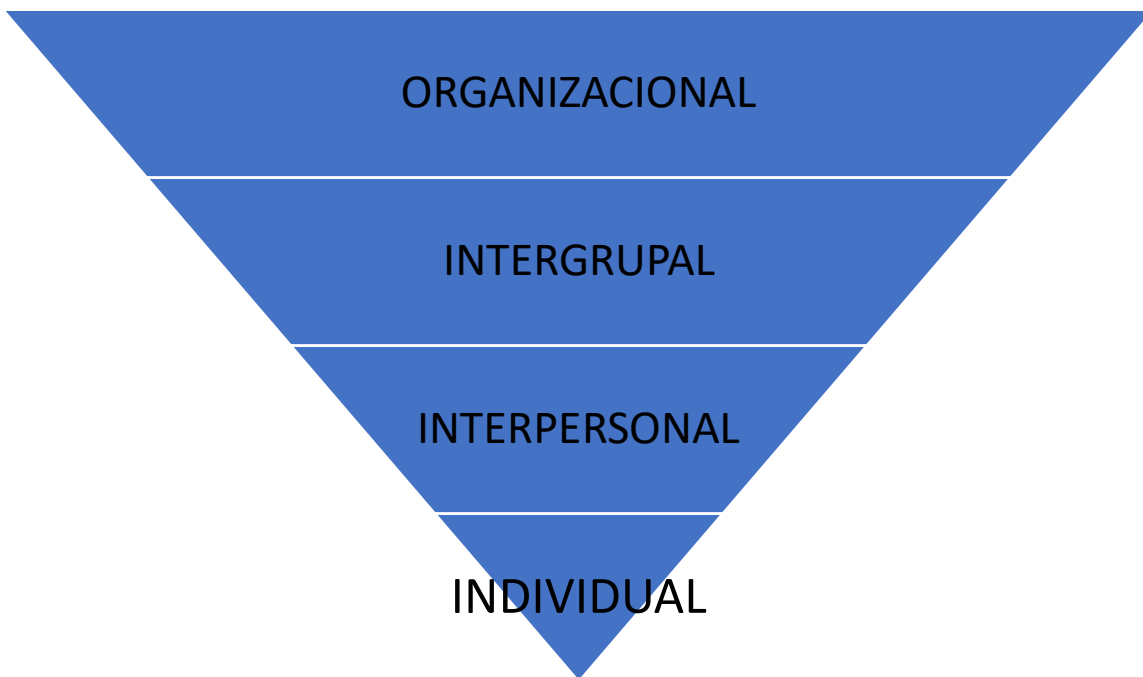
Sin embargo, a pesar de todo lo anteriormente planteado, cada conflicto es único y tiene características especiales, y de acuerdo con su gravedad, puede clasificarse en algunos de estos tres niveles que de acuerdo con lo que plantea Chiavenato (2009):

- Conflicto percibido: se presenta cuando las partes perciben que hay un conflicto porque sus objetivos son diferentes y existe la posibilidad de interferencia. Se trata del llamado conflicto latente: las partes piensan que existe en potencia.
- Conflicto experimentado: ocurre cuando el conflicto provoca sentimientos de hostilidad, rabia, miedo e incredulidad entre ambas partes. Se trata del llamado conflicto velado, uno que es disimulado y no se manifiesta abiertamente.
- Conflicto manifiesto: se produce cuando el conflicto se enfrenta con una conducta de interferencia activa o pasiva de al menos una de las partes. Se trata del llamado conflicto abierto que se manifiesta sin disimulo entre las partes implicadas.

Chiavenato, (2009) sostiene que el conflicto puede presentarse a nivel de toda la organización, lo que implica una crisis mayor, pero también puede presentarse en áreas específicas de ella; así, se pueden establecer varios niveles de conflicto como los presentados en la siguiente figura.

Figura 4.

Niveles de conflicto (Chiavenato, 2009).



Todos estos conflictos pueden producir consecuencias positivas y negativas.

Entre las positivas se encuentran:

- Aumento de la cohesión del grupo: el conflicto estimula sentimientos de identidad dentro del grupo y aumenta su cohesión.
- Innovación: el conflicto despierta los sentimientos y la energía de los miembros del grupo. Esta energía estimula el interés por descubrir medios eficaces para desempeñar las tareas, así como soluciones creativas e innovadoras. El conflicto casi siempre requiere cambios e innovación para resolverse.
- Cambio: el conflicto es una manera de llamar la atención en los problemas y sirve para evitar complicaciones más graves porque actúa como mecanismo de corrección.
- Cambios en las relaciones entre grupos en conflicto: el conflicto puede llevar a los grupos opuestos a encontrar soluciones a sus divergencias y a cooperar entre ellos.

Mientras que las consecuencias negativas pueden ser las siguientes:

- **Frustración:** cuando los individuos y los grupos consideran que sus esfuerzos son bloqueados desarrollan sentimientos de frustración, hostilidad y tensión. Esto perjudica el desempeño de las tareas y el bienestar de las personas.
- **Pérdida de energía:** gran parte de la energía que crea el conflicto se dirige y desgasta en él mismo, en lugar de canalizarla a un trabajo productivo, pues ganar el conflicto se vuelve más importante que el propio trabajo.
- **Disminución de la comunicación:** la comunicación entre las partes implicadas en el conflicto se encuentra con barreras, lo que merma gravemente la eficiencia de las actividades de la organización como un todo.
- **Confrontación:** la cooperación es sustituida por comportamientos que perjudican a la organización y que ejercen una influencia negativa en las relaciones entre personas y grupos.

La clave es encontrar la manera de manejar el conflicto de modo que aumenten los aspectos positivos y disminuyan los negativos.

1.7. Clima laboral

El clima de una organización es uno de los aspectos más frecuentemente aludidos en el diagnóstico organizacional. Se refiere principalmente a la atmósfera laboral que se crea entre los mismos trabajadores de una organización. Representa las percepciones que el individuo tiene de la organización de la que forma parte, y la opinión que tiene de ella, en términos de autonomía, estructura, recompensas, consideración, cordialidad, apoyo y apertura.

El concepto de clima organizacional, en consecuencia, se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que este se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo.

1.8. Toma de decisiones

La toma de decisiones es un elemento crucial de la vida de las organizaciones; y para tomar decisiones se requiere de razonamiento, es decir, “hacer elecciones coherentes y de máximo valor en el contexto de determinadas restricciones” (Robbins, 2003, p. 131).

Este proceso es el fenómeno de mayor significación dentro de un sistema organizacional. Por esta razón, las organizaciones deben ser vistas como un sistema formado por decisiones.

Entre los aspectos a evaluar en este proceso se encuentran:

- Premisas de decisión (de dónde se obtienen, quien las genera, etc.).
- Participación (quién tiene acceso a la toma de decisiones, cuál es su grado de participación).
- Canales de decisión.
- Grado de especificidad de las decisiones.

El proceso de toma de decisiones es un proceso difícil, ya que cuando una persona se enfrenta a una decisión, busca efectuar una evaluación objetiva e imparcial de los méritos de las alternativas. Para esto, recopila información acerca de ellas, establece un orden de prioridades que es evaluado y revisado hasta que exista cierta seguridad de que debe ser así y que no se modificará con nueva información. Cuando se ha alcanzado el nivel de confianza requerido, la persona decide. Pero, aun cuando el proceso de decisiones es así descrito y aparece como muy racional; hay casos donde las personas hacen su elección sin considerar mucha información acerca de ella.

1.9. Aprendizaje organizacional

Las organizaciones aprenden, por lo que los individuos que pertenecen a ella también aprenden.

El aprendizaje organizacional es la capacidad de generar nuevas ideas y diseminarlas por toda la organización. Permite a las organizaciones crear, mantener, mejorar y organizar el conocimiento y la rutina de sus actividades y culturas para utilizar las

habilidades de sus fuerzas de trabajo de modo cada vez más eficiente. (Chiavenato, 2009, p. 162).

Pero se debe tener claro que todo proceso de aprendizaje implica un proceso de cambio. La organización se caracteriza por buscar y proveer el desarrollo individual dentro de ella, y con esto se logra una continua transformación. Una organización que aprende, según Senge (2006), presenta las siguientes características:

- Existe una visión compartida y todos los miembros están de acuerdo con ellas.
- Las personas desechan sus antiguas maneras de pensar y las rutinas estandarizadas que usaban para resolver problemas o ejecutar trabajos.
- Los miembros piensan en todos los procesos, actividades, funciones e interacciones de la organización con el entorno como parte de un sistema de interrelaciones.
- Las personas se comunican abiertamente entre sí a través de fronteras verticales y horizontales, sin temor a las críticas o los castigos.
- Las personas subliman sus intereses personales y departamentales para trabajar juntas con el objeto de alcanzar la visión compartida de la organización.

Por último, cabe señalar, que para que todo proceso de aprendizaje sea fructífero, las organizaciones deben adaptar un estilo democrático y participativo de liderazgo de manera de lograr el compromiso de todos sus miembros, porque en diversas investigaciones se ha demostrado “que los efectos de un buen aprendizaje organizacional, disminuye problemáticas como la desmotivación, despidos, ineficiencia, poca apropiación de la organización y una percepción de peligro considerable” (Rivera, 2019, p. 21).

El aprendizaje organizacional se plantea en tres niveles mediante los cuales éste se desarrolla: individual, grupal y organizacional; los cuales a su vez cuentan con una serie de subprocesos que integran el proceso organizacional, tal como se muestra en la siguiente tabla (Rivera, 2019):

Tabla 11.*Indicadores de aprendizaje organizacional (Rivera, 2019).*

| TIPO | INDICADOR |
|----------------|---|
| INDIVIDUAL | Aprendizaje por observación Aprendizaje por ensayo error |
| GRUPAL | Aprendizaje mediante interacción grupal Trabajo en grupo con entusiasmo Libre intercambio de conocimiento Aprendizaje compartido |
| ORGANIZACIONAL | Conocimiento aplicado Aprendizaje organizacional basado en personas Generación de productos y servicios |
| CULTURA | Apoyo después de cometer un error Relación entre aprendizaje y logro de objetivos Promoción de intercambio de conocimiento Reconocimiento por producción de conocimiento |
| FORMACIÓN | Capacitación a investigadores Capacitación aplicable al trabajo Actualización a investigadores |
| SOPORTE | Inducción a investigadores Claridad procedimental para transferencia Disponibilidad de información |
| CLARIDAD | Orientación sobre prioridades Socialización de la misión Socialización de la visión |

El aprendizaje organizacional está determinado interna y externamente. Sus resultados dependen de qué tanto se aprenda de la práctica dentro de ella, así como del manejo de la información que se pueda obtener de su entorno. Busca también generar procesos de cambio, para mejorar su cumplimiento de objetivos a través del aprendizaje como proceso permanente que permita el desarrollo de las competencias necesarias para todos sus miembros.

Siempre se debe considerar que en una organización educativa su sistema de desarrollo siempre debe centrarse en las personas, con una mirada en la que se establezcan trabajos colaborativos, incentivando la productividad a través de una motivación positiva; el poder que está dado por la jerarquía debe ir en concordancia con un liderazgo que convoque a todos los miembros de los equipos, la comunicación como un elemento central dentro de la organización; y un clima que responda a todos los elementos mencionados de manera

armónica; todo lo cual llevará al logro de todos los objetivos propuestos por la organización con el apoyo intrínseco de todos sus miembros.

CAPÍTULO III: ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE ANTE LOS DESAFÍOS SOCIALES DEL SIGLO XXI

1. ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

El Aseguramiento de la Calidad (AC) se puede entender “como un conjunto de políticas, procedimientos, normas y prácticas internas y externas a las instituciones y sus programas, destinadas a la mantención y promoción de estándares de calidad, así como a su divulgación y transparencia en el sistema” (Zapata y Tejeda, 2009, p. 193); y considera los siguientes aspectos:

- Conlleva cambios posibles, que pueden ser anticipados y otros no previstos.
- Va acompañada de otros instrumentos de políticas y las dinámicas propias del sistema de educación superior.
- Tiene una dimensión externa y otra interna a las instituciones, cuyas dinámicas no son estables ni necesariamente permanentes en el tiempo.

En Chile, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la educación superior se estableció en el año 2006 con la Ley 20.129, donde se establecen los lineamientos de acreditación de carreras, como proceso voluntario. La acreditación conduce al reconocimiento público del aseguramiento de la calidad y las instituciones de educación superior adquieren la responsabilidad de mantenerla (OCDE, 2013).

En general, se distinguen tres propósitos del SAC, que se asocian a determinados procesos, evaluaciones, resultados esperados y procedimientos (CINDA, 2012):

- **Control de calidad:** procesos de licenciamiento o autorización de funcionamiento para que los sistemas nacionales de Educación Superior alcancen un nivel basal de calidad, con el establecimiento de normas y estándares definidos externamente.

- **Garantía pública/acreditación/rendición de cuentas:** verifica la pertinencia y la calidad de los Institutos de Educación Superior, en relación con el cumplimiento de los compromisos adquiridos.
- **Mejoramiento de la calidad/auditoría académica:** pretende desarrollar la capacidad de autorregulación.

Un aspecto muy relacionado con el aseguramiento de la calidad es el proceso de acreditación, proceso que está a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) que busca evaluar y verificar la calidad de los programas e instituciones de educación autónoma del país. La CNA ha adoptado los criterios organizados bajo nueve títulos que establecen el conjunto de expectativas respecto a los objetivos, condiciones y funcionamiento de los programas y carreras.

El aseguramiento de la calidad tiene una doble función. Por una parte, controlar la calidad, estableciendo niveles básicos y garantizando un nivel de cumplimiento mínimo por parte de las instituciones y programas. Y por otra, promover la calidad, fomentando los más altos estándares y mejores prácticas destinadas al mejoramiento continuo.

2. CARACTERIZACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1. ¿Qué son las universidades?

Las universidades son instituciones de Educación Superior, cuya misión es cultivar las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías, así como también crear, preservar y transmitir conocimiento, y formar graduados y profesionales. Corresponde a las universidades contribuir al desarrollo de la cultura y la satisfacción de los intereses y necesidades del país y sus regiones. Éstas cumplen con su misión a través de la realización de docencia, investigación, creación artística, innovación y vinculación con el medio. La formación de graduados y profesionales se caracteriza por una orientación hacia la búsqueda de la verdad y hacia la capacidad de desarrollar pensamiento autónomo y crítico sobre la base del conocimiento fundamental de las disciplinas.

Las universidades deben considerar los siguientes valores y principios en su funcionamiento (Ley de Educación Superior 21.091):

Valores

- Comprende la educación como derecho universal, sin discriminaciones arbitrarias.
- Rol social de la educación, con finalidad de generación y desarrollo del conocimiento.
- Se compone de subsistemas de tipo mixto; universitario y técnico profesional.
- Gratuidad

Principios:

- a) **Autonomía.** El Sistema reconoce y garantiza la autonomía de las instituciones de educación superior, entendida esta como la potestad para determinar y conducir sus fines y proyectos institucionales en la dimensión académica, económica y administrativa, dentro del marco establecido por la Constitución y la ley. Asimismo, las instituciones de educación superior deben ser independientes de limitaciones a la libertad académica y de cátedra, en el marco de cada proyecto educativo, orientando su ejercicio al cumplimiento de los fines y demás principios de la educación superior, buscando la consecución del bien común y el desarrollo del país y sus regiones.
Reglamentación interna: políticas, manuales e instructivos.
- b) **Calidad.** Orientarse a la búsqueda de la excelencia; a lograr los propósitos declarados (misión) por las instituciones en materia educativa, de generación del conocimiento, investigación e innovación.
- c) **Pertinencia.** Promoverá que las instituciones de educación superior en su quehacer, y de conformidad con sus fines, contribuyan permanentemente al desarrollo del país, sus regiones y comunidades.
- d) **Inclusión.** El sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria.
- e) **Transparencia.** Instituciones y Servicio de Información de la Educación Superior (SIES) entregarán información veraz, pertinente, suficiente, oportuna y accesible a la sociedad y al Estado. La transparencia, es a su vez, la base para la rendición de cuentas

académica, administrativa y financiera de las instituciones de educación superior, a través de los mecanismos y obligaciones de entrega de información que establezca la ley, en particular aquellos establecidos en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES). Oportunidad para que alumnos y terceros estén informados.

f) Trayectorias formativas y articulación. Promoción de la adecuada articulación de los estudios para el desarrollo armónico y eficiente del proceso formativo de las personas a lo largo de su vida, reconociendo los conocimientos adquiridos previamente, basado en:

- Cooperación y colaboración.
- Diversidad de proyectos educativos.
- Libertad académica.
- Participación.
- Respeto y promoción.
- Acceso al conocimiento.
- Compromiso cívico.

2.2. Historia de la Educación Superior

Hasta 1980, el sistema de educación superior consistía solo en ocho universidades. Las dos pertenecientes al Estado (Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado) tenían el 65% de toda la matrícula y un gran número de sedes regionales. Las otras seis eran privadas, aunque casi todo su financiamiento era asumido por el sector público. En la siguiente figura se presenta un itinerario del cambio en el número de instituciones de educación superior a lo largo de los años:

Figura 5.

Itinerario de la formación de instituciones de educación superior.



En la década de los ochenta las reformas educativas permitieron la creación de nuevas universidades privadas autofinanciadas; institutos profesionales y centros de formación técnica como alternativas a las universidades y con orientación vocacional. Se descentralizan las dos grandes universidades estatales y como resultado, muchas sedes se convierten en universidades regionales.

En la década de los noventa aumentó el número de universidades privadas autofinanciadas y se establecieron fuertes regulaciones a través de la implementación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Los fondos directivos a las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) aumentaron y se crearon para ellas mecanismos especiales de fondos de inversión, tales como el Fondo de Desarrollo Institucional (FDI).

En 1994, se estableció el Fondo Solidario de Crédito Universitario, un sistema subsidiario, de crédito con bajos intereses y términos de devolución con amplias facilidades para estudiantes de bajos recursos matriculados en las universidades del CRUCH.

En 1997, centrados en los objetivos de mejorar la calidad y equidad de la educación, se creó el Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Superior (MECESUP); cuyo objetivo es ayudar a las instituciones a mejorar la educación de pre y postgrado y la tecnología avanzada. En el año 2006 se estableció el sistema nacional de aseguramiento de la calidad a través de la acreditación de las instituciones y programas de estudio.

Otra reforma importante fue el establecimiento de una ley en 2005, de un segundo tipo de crédito universitario, el Crédito con Aval del Estado (CAE), gestionado en conjunto con bancos privados, abiertos tanto a los estudiantes de universidades del CRUCH como de instituciones de educación superior acreditados no pertenecientes al CRUCH.

En el año 2004, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) realizó un informe sobre Políticas Nacionales para Educación en Chile donde se preocupó principalmente de la educación de primer y segundo nivel, entregó una serie de recomendaciones generales y específicas sobre la educación superior, que se resumen a continuación (OCDE, 2004):

- Chile debería revisar la división tradicional entre universidades del CRUCH y otras universidades, que afecta la manera en que se distribuyen las subvenciones públicas y los préstamos a los estudiantes; es importante cambiar a un sistema que relacione más las subvenciones públicas a la igualdad y los resultados.
- Al expandir los programas de becas y préstamos a los estudiantes, el enfoque debería estar en proporcionar más y mejores oportunidades de educación a los estudiantes de sectores socioeconómicos más bajos.
- Valdría la pena revisar y modificar la actual secuencia de cursos hacia un modelo como el de “Bolonia”, con un grado inicial de tres o cuatro años para todos los estudiantes, seguido de uno o dos años para una maestría y que continuara, eventualmente, con estudios de doctorado y especializaciones. Esto haría posible mejorar la educación técnica postsecundaria, permitiría vías de educación diversificadas y sería más eficiente, reduciendo los excesivos requisitos académicos. También sería más compatible con las tendencias internacionales y facilitaría los intercambios académicos y profesionales.
- En lugar de restringir los préstamos a alumnos de universidades tradicionales, se debería aplicar los mismos criterios de préstamos sin importar en qué institución se matriculará el alumno, basándose en test que midieran los recursos y un mínimo de logros académicos.
- No es deseable variar los préstamos de acuerdo con el valor de los aranceles de cada universidad; esto da a las instituciones un incentivo para aumentarlos. Se debería

reconsiderar las tasas de interés, los topes mensuales y el máximo de duración de los pagos e introducir un mecanismo de retorno más eficiente y coordinado. Se propone un descuento automático de las remuneraciones como parte del sistema de impuesto a la renta.

- Chile debería desarrollar sistemas de certificación basados en competencias en áreas como la educación y la salud; ya no debería ser suficiente obtener un grado universitario.
- Chile necesita un sistema mucho mejor de información al público y a los potenciales alumnos, sobre costos, matrículas, características de los estudiantes, recursos, instituciones, programas de los cursos, carreras abiertas a los graduados y su destino futuro.
- Chile podría hacer más para fortalecer la educación de postgrado y adaptarla a las necesidades del país.
- La matrícula y la graduación universitarias deberían seguir expandiéndose, pero Chile debe tratar de mantener la calidad como parte de esta expansión. Se necesitan formas blandas de regulación e incentivos para estimular a las instituciones autónomas a participar totalmente en el control de calidad. Todos los tipos de instituciones terciarias, si están acreditadas, deberían tener acceso prioritario a fondos para préstamos a los estudiantes.
- Los alumnos razonablemente bien calificados, de sectores de ingresos bajos y medios, que podrían tener éxito en la universidad, no deberían tener su acceso restringido por barreras financieras. El Ministerio debería hacer una investigación sistemática para determinar el tamaño de este problema.
- Los institutos de capacitación técnica deberían ser subidos de categoría para acoger a un mayor número de jóvenes.
- El Ministerio debería dejar de lado la lista oficial de las profesiones con títulos exclusivos universitarios, que son monopolio de las universidades y se debería ofrecer cursos más cortos de pregrado para estas profesiones, seguidos de programas de maestrías.

Todos estos indicadores no han sido puntos de encuentro o de discusión en la educación superior en Chile. Considerando que deben ser el eje de funcionamiento de todas las instituciones de educación superior; si se consideran bien; cada uno de estos temas podrían ser líneas de investigación y trabajo, de manera de crear una formación docente de calidad y equidad para todos los estudiantes.

2.3. Distribución de programas de pre y postgrado según instituciones de educación superior

Las matrículas de pregrado actualmente están muy concentradas en las universidades, sin embargo, también han crecido las matrículas en los institutos profesionales, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 12.

Evolución matrícula total de pregrado por tipo de institución período 2009-2019 (SIES, 2019).

| TIPO DE INSTITUCIÓN | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|---------------------|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| CFT | 128.566 | 138.574 | 140.031 | 144.365 | 148.010 | 146.540 | 141.711 | 136.777 | 136.521 | 136.866 |
| CFT ESTATAL | | | | | | | | | 209 | 1.074 |
| IP | 224.301 | 260.692 | 293.519 | 324.579 | 351.004 | 373.171 | 380.988 | 374.709 | 373.104 | 379.456 |
| U. CRUCH ESTATAL | 162.284 | 159.643 | 158.192 | 166.232 | 169.614 | 171.384 | 174.242 | 177.931 | 185.531 | 185.928 |
| U. CRUCH PRIVADA | 119.524 | 123.054 | 124.799 | 129.501 | 131.781 | 133.564 | 138.613 | 141.039 | 144.287 | 172.223 |
| U. PRIVADAS | 303.583 | 333.114 | 348.275 | 349.600 | 343.972 | 341.247 | 342.926 | 346.836 | 348.162 | 316.615 |
| TOTAL, GENERAL | 938.258 | 1.015.077 | 1.064.816 | 1.114.277 | 1.144.381 | 1.165.906 | 1.178.480 | 1.177.292 | 1.187.814 | 1.194.311 |

Como se puede observar en el cuadro, en el año 2019 la matrícula en carreras de CFT e IP superó a la matrícula en universidades; donde la matrícula en CFT e IP representa el 55% y

en universidades el 45%, lo que confirma la tendencia que se viene observando desde el año 2010.

Para el año 2019, los programas de postgrado presentan una matrícula de 48.396 estudiantes, aumentando en 3,2% respecto del año 2018. El 87,5 % de la matrícula total de postgrado corresponde a programas de magister y un 12,5% de doctorado, tal como se demuestra en el siguiente cuadro:

Tabla 13.

Evolución matrícula total de postgrado por tipo de institución período 2009-2019 (SIES, 2019).

| TIPO DE UNIVERSIDAD | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|-----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| DOCTORADO | 4.055 | 4.052 | 4.471 | 4.653 | 4.925 | 5.172 | 5.545 | 5.536 | 5.939 | 6.048 |
| U. CRUCH ESTATAL | 1.756 | 1.764 | 2.028 | 2.029 | 2.163 | 2.223 | 2.372 | 2.343 | 2.464 | 2.490 |
| U. CRUCH PRIVADA | 1.798 | 1.951 | 1.980 | 2.074 | 2.187 | 2.342 | 2.564 | 2.554 | 2.719 | 2.958 |
| U. PRIVADAS | 501 | 337 | 463 | 550 | 575 | 607 | 609 | 638 | 756 | 600 |
| MAGÍSTER | 29.343 | 30.428 | 36.730 | 42.073 | 41.881 | 39.944 | 42.039 | 43.162 | 40.936 | 42.348 |
| U. CRUCH ESTATAL | 10.919 | 9.553 | 12.221 | 12.794 | 12.704 | 11.584 | 11.435 | 10.805 | 9.938 | 10.071 |
| U. CRUCH PRIVADA | 7.040 | 6.764 | 6.964 | 7.285 | 8.149 | 8.229 | 9.268 | 8.560 | 8.297 | 10.504 |
| U. PRIVADAS | 11.384 | 14.111 | 17.545 | 21.994 | 21.037 | 20.131 | 21.336 | 23.797 | 22.701 | 21.773 |
| TOTAL, GENERAL | 33.398 | 34.480 | 41.201 | 46.726 | 46.806 | 45.116 | 47.584 | 48.698 | 46.875 | 48.396 |

En 2019, de la matrícula de postgrado, el 53,8% se concentra en universidades de CRUCH, el 26,4% en universidades estatales, el 27,8% en las universidades privadas del CRUCH y el 46,2% en universidades privadas. Además, en el período 2010-2019 se observan alzas en las matrículas total de postgrado en las universidades privadas del CRUCH de 52,3% y las

universidades privadas en 88,2%. Las universidades estatales, en cambio, presentan una baja de -0,9%.

2.4. Procesos de acreditación

Los procesos de acreditación de carreras y programas pueden ser entendidos como la evaluación externa del ajuste de los programas a su misión y objetivos, así como a su perfil de egreso, velando porque se cumplan los criterios en un contexto propio de definiciones institucionales (CNA, 2010, p. 3)

Esta se obtiene como resultado de un proceso que considera tres etapas:

- a) **Evaluación interna:** es el proceso mediante el cual una carrera reúne y analiza información sobre sí misma, a partir de criterios y patrones de evaluación definidos, con el fin de generar mecanismos de control de su calidad.
- b) **Evaluación externa:** consiste en la validación de la evaluación interna por pares evaluadores externos que por su experiencia y trayectoria realizan un aporte sustantivo y complementario al proceso de autoevaluación.
- c) **Juicio de acreditación:** se refiere al pronunciamiento de acreditación realizado sobre la base de los criterios de evaluación previamente definidos, del informe de autoevaluación, del informe de pares evaluadores, las observaciones de la carrera y la opinión del presidente del comité de pares.

El aseguramiento de la calidad a nivel de sistema conlleva la acción colaborativa y permanente que realiza el estado y las Instituciones de Educación Superior tendiente a lograr un desarrollo óptimo y armónico del sistema y de cada una de las instituciones que lo componen, en función de dar un adecuado cumplimiento a la misión que la sociedad les ha encomendado. (Espinoza y González, 2012, p. 90).

Todo proceso de acreditación y de aseguramiento de la calidad va directamente relacionado con el proceso de autoevaluación, el que apunta a lograr un proceso de mejora continuo. OREAL/UNESCO (2007) define la educación de calidad como un proceso que “ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de

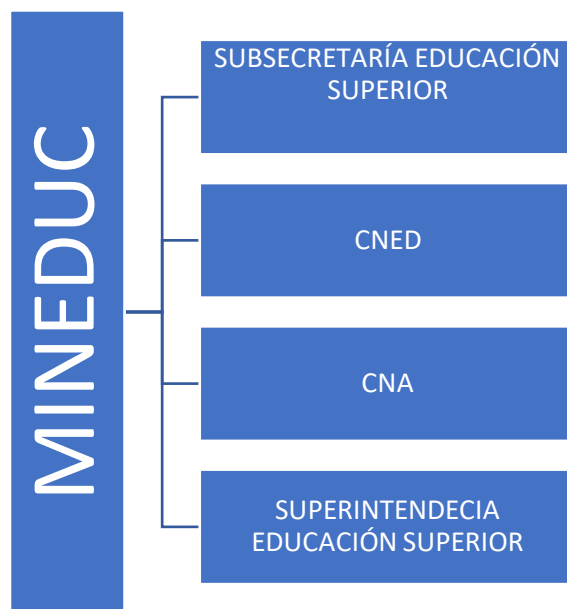
desarrollo y aprendizaje de acuerdo con sus propias capacidades” (p. 34). Esta conceptualización considera cinco dimensiones:

- a) **Equidad:** comprende los principios de igualdad y de diferenciación, ya que solo una educación que se ajuste a las necesidades de cada uno asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivo su desarrollo y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad.
- b) **Relevancia:** la educación será relevante cuando promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal.
- c) **Pertinencia:** se necesitan diseños abiertos y flexibles que pueden ser enriquecidos o adoptados en diferentes niveles en función de las características y necesidades educativas de los estudiantes.
- d) **Eficiencia:** se define en relación con el financiamiento a la educación, la responsabilidad en su uso y los modelos de gestión institucional y de los recursos.
- e) **Eficacia:** apunta al logro de los objetivos propuestos por la educación.

Dentro del proceso de acreditación existen una serie de instituciones que cobran relevancia y que son participantes activos de este proceso:

Figura 6.

Participantes proceso de acreditación.



Todas estas entidades tendrán la responsabilidad de desarrollar políticas, fiscalizar, gestionar el sistema de información pública, el licenciamiento en el caso de nuevas instituciones por parte del Consejo Nacional de Educación (CNED) y la acreditación institucional por parte de la CNA. Cada una de ellas tendrá las siguientes funciones como lo indica la Ley 20.129, art. n° 1:

- El desarrollo de políticas que promuevan la calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones de educación superior.
- La identificación, recolección y difusión de los antecedentes necesarios para la gestión del sistema y la información pública.
- El licenciamiento de instituciones nuevas de educación superior, que corresponde al CNED.
- La acreditación institucional de las instituciones de educación superior autónomas.
- La fiscalización del cumplimiento por parte de las instituciones de educación superior, de las normas aplicables a dicho sector, en especial a la consecución de sus compromisos financieros, administrativos y académicos.

Los criterios de acreditación serán obligatorios para las instituciones de educación superior. La acreditación tiene por objeto fomentar y dar garantías públicas de la calidad de las instituciones de educación superior autónomas, programas de pregrado y programas de postgrado que ellas impartan, verificar la sustentabilidad económica para asegurar la estabilidad y viabilidad institucional a través de ejercicios sistemáticos de evaluación. En las siguientes tablas se presentan los criterios de acreditación de pre y postgrado:

Tabla 14.

Criterios de acreditación de pregrado.

| DIMENSIÓN | CRITERIO | DEFINICIÓN |
|--------------------------------|------------|--|
| Propósitos e institucionalidad | Propósitos | La unidad que imparte la carrera o programa cuenta con una clara definición de sus objetivos y metas, planifica la gestión académica y económica y dispone de mecanismos |

| | | |
|--------------------------|-------------------------------|---|
| de la carrera o programa | | que permiten evaluar el logro de los propósitos definidos para la carrera o programa. |
| | Integridad | La unidad demuestra su capacidad para avanzar responsablemente en el cumplimiento de sus propósitos mediante la existencia de planes de desarrollo que incluyen los requerimientos de la carrera o programa-. |
| | Perfil de egreso | La carrera o programa cuenta con un perfil de egreso pertinente, actualizado, validado, difundido y conocido por la comunidad académica. Además, la carrera o programa ha establecido mecanismos sistemáticos de monitoreo, evaluación y decisión conducentes a reunir evidencias sustantivas del cumplimiento del perfil de egreso. |
| | Plan de estudios | La carrera o programa cuenta con procesos sistemáticos y documentados para el diseño e implementación de su proceso de enseñanza aprendizaje que se orienta al logro del perfil de egreso. Existen políticas y mecanismos de evaluación periódica de los cursos ofrecidos en función de los objetivos de aprendizaje declarados. |
| | Vinculación con el medio | La vinculación con el medio es un componente esencial del quehacer de la carrera o programa que orienta y fortalece el perfil de egreso y el plan de estudios. Existe una interacción sistemática, significativa y de mutuo beneficio con agentes públicos, privados y sociales relevantes, de carácter horizontal y bidireccional. Existen políticas y mecanismos de evaluación periódica de impacto de las actividades de vinculación con el medio. |
| Condiciones de operación | Organización y administración | La unidad que imparte la carrera o programa cuenta con un adecuado sistema de gobierno y una gestión académica y administrativa eficiente y eficaz de los recursos necesarios para el logro del título o grado. |

| | | |
|---|--|---|
| | Personal docente | La carrera o programa cuenta con personal docente suficiente e idóneo de modo de cumplir cabalmente con todas las actividades y aprendizajes comprometidos en el plan de estudios, lo que permite a sus estudiantes avanzar sistemáticamente hacia el logro del perfil de egreso. |
| | Infraestructura y recursos para el aprendizaje | La carrera o programa dispone de la infraestructura y los recursos requeridos por los docentes y estudiantes para lograr los resultados de aprendizaje esperados. Asimismo, la institución en que se imparte la carrera o programa aplica políticas y mecanismos para el desarrollo, la reposición, mantenimiento y seguridad de dichas instalaciones y recursos. |
| | Participación y bienestar estudiantil | La institución en que está inserta la carrera o programa facilita la organización y participación integral de sus estudiantes en todas sus sedes, jornadas y modalidades. Asimismo, dispone de servicios para los estudiantes que les permiten informarse y acceder a financiamiento y beneficios. |
| | Creación e investigación por el cuerpo docente | La unidad académica promueve que entre sus docentes se publiquen trabajos académicos que impacten positivamente la teoría, la práctica y/o la enseñanza en forma consistente con la misión y visión institucional. |
| Resultados y capacidad de autorregulación | Efectividad y resultado del proceso educativo | La carrera o programa cuenta con políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad referidos a la admisión, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación y la progresión académica hacia la titulación o graduación. Estas políticas y mecanismos son objetivos, efectivos, aplicados consistentemente y alineados con el perfil de egreso. |
| | Autorregulación y mejoramiento continuo | La carrera o programa efectúa en forma sistemática procesos de autoevaluación y utiliza la información disponible de los diagnósticos efectuados para diseñar e implementar acciones de mejora continua. Asimismo, la carrera o programa demuestra que implementa y evalúa |

las acciones comprometidas en sus planes de mejoramiento o de desarrollo

Tabla 15.
Criterios de acreditación de magíster

| CRITERIO | ÁREAS QUE ENGLOBA | SUBCRITERIOS |
|------------------------|---------------------------------|---|
| Definición conceptual | No aplica | Establece el tipo de magíster: profesional o académico, junto con sus principales características. |
| Contexto institucional | Entorno institucional | <p>La institución cuenta con políticas actualizadas que definen los lineamientos para el desarrollo del postgrado.</p> <p>La institución cuenta con normativas claras que regulan el funcionamiento del magíster.</p> <p>La institución cuenta con mecanismos de aseguramiento de la calidad orientada a sus programas de postgrado.</p> <p>La institución cuenta con una estructura organizacional acorde al desarrollo del área de postgrado, y funcional a la aplicación de mecanismos de control, seguimiento y evaluación de la gestión administrativa y académica de sus programas.</p> <p>La institución cuenta con un grado de investigación, que le permite plenamente sustentar los programas de magíster profesional vigentes.</p> |
| | Sistema de organización interna | <p>El programa cuenta con un sistema de dirección y gestión, con responsabilidades, funciones y atribuciones claramente definidas e implementadas.</p> <p>El cuerpo académico que cumple funciones directivas cuenta con amplia experiencia académica y de gestión en programas de este nivel.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| Características y resultados del programa | Carácter, objetivos y perfil de egreso | <p>El programa cumple con mecanismos de participación del cuerpo académico claramente formalizado e implementado.</p> |
| | | <p>El programa cuenta con instancias formales de participación de los estudiantes.</p> |
| | | <p>El programa cuenta con objetivos y perfil de egreso explícitos claramente definidos.</p> |
| | | <p>El perfil de egreso establece con claridad los conocimientos, habilidades y otros resultados de aprendizaje que deben adquirir en su formación.</p> |
| | | <p>El programa dispone de procedimientos de actualización y validación del perfil de egreso.</p> |
| | | <p>El programa cuenta con una clara definición de las áreas de trabajo creación sobre las que se sustenta, las que son coherentes con sus objetivos y perfil de egreso.</p> |
| | Requisitos de admisión y procesos de selección | <p>Los requisitos de admisión y el proceso de selección establecidos en el reglamento del programa son consistentes con las normas generales de la institución.</p> |
| | | <p>Para ingresar al programa se debe estar en posesión del grado de licenciado.</p> |
| | | <p>El proceso de selección está basado en criterios académicos explícitos y conocidos.</p> |
| | Estructura programa y plan de estudios | <p>El programa cuenta con una estructura curricular y plan de estudios claramente establecidos.</p> |
| | | <p>La reglamentación del programa establece la permanencia mínima de un año y una permanencia máxima de los estudiantes.</p> |
| | | <p>El programa cuenta con cursos, seminarios, talleres, proyectos, que distingan claramente entre actividades</p> |

| | | |
|------------------|---|---|
| | | <p>teóricas y prácticas; su relación y ponderación en relación con el sistema de créditos utilizados.</p> <p>La actividad de graduación no permite convalidación.</p> <p>Las estrategias pedagógicas son coherentes con los objetivos y perfil de graduados; y son conocidos por todos.</p> <p>El programa efectúa evaluaciones periódicas de su plan de estudio.</p> <p>El reglamento del programa comprende las normas de graduación. El trabajo final se realiza bajo la orientación de un profesor del núcleo del programa.</p> |
| | Progresión estudiantes y evaluación de resultados | <p>El programa dispone de un sistema de seguimiento académico de sus estudiantes que le aporta información estadística confiable sobre el avance de ellos.</p> <p>El programa dispone de un sistema de seguimiento de graduados.</p> <p>El programa dispone de un indicador de resultados en términos de la inserción laboral de los graduados.</p> |
| Cuerpo académico | Características generales | <p>El cuerpo académico está formado por doctores que presentan trayectoria académica o profesional relevante en el ámbito disciplinario.</p> <p>En el cuerpo académico del programa hay un número mayoritario de profesores que participan activamente en el medio laboral.</p> <p>El núcleo está constituido por cuatro o más académicos con jornada completa en la institución y que tienen en su mayoría el grado de doctor.</p> <p>El tamaño del núcleo es suficiente para sustentar el programa en relación con el número de estudiantes</p> |

| | | |
|-----------------------------|---------------------------------------|---|
| | | <p>Los profesores del núcleo tienen una dedicación al programa en los últimos cinco años que les han permitido participar de actividades curriculares, guía de tesis o en la gestión administrativa de este.</p> |
| Trayectoria y productividad | | <p>Todos los profesores del núcleo han dirigido proyectos concursables de investigación externos.</p> <p>La productividad de los integrantes del núcleo es sobresaliente.</p> <p>Todos los profesores del núcleo tienen idoneidad y experiencia para la dirección de tesis.</p> <p>Se observa un equilibrio en el número de actividades de graduación, dirigidas por los integrantes del núcleo.</p> |
| Definiciones reglamentarias | | <p>El programa cuenta con una normativa adecuadamente formalizada y conocida para incorporar y renovar académicos.</p> <p>La normativa cuenta con una revisión periódica del núcleo y cuerpo de profesores, que es coherente con la reglamentación institucional.</p> <p>Se realiza una evaluación de desempeño académico que contempla un mecanismo de consulta a los estudiantes respecto al funcionamiento del programa, y que se aplica sistemáticamente.</p> |
| Recursos de apoyo | Apoyo institucional e infraestructura | <p>El programa tiene acceso a instalaciones y equipamiento en cantidad apropiada y calidad sobresaliente.</p> <p>El programa garantiza el acceso a todos sus estudiantes a una amplia fuente de recursos bibliográficos actualizados, base de datos y recursos tecnológicos avanzados.</p> |

| | |
|------------------------------|---|
| | El programa cuenta con recursos sostenidos en el tiempo, de financiamiento para que los estudiantes cumplan con su proceso de formación. |
| Vinculación con el medio | El magíster cuenta con políticas y mecanismos explícitos de vinculación, de estudiantes y académicos, con el medio laboral |
| Capacidad de autorregulación | <p>El programa mantiene un adecuado balance entre los recursos que dispone y la cantidad de estudiantes que posee.</p> <p>El programa realiza sistemáticamente un diagnóstico global de su desempeño.</p> <p>De acuerdo con el diagnóstico realizado, el programa implementa un plan de mejora de acuerdo con las necesidades detectadas.</p> <p>El programa cuenta con un marco normativo bien definido y actualizado que considera:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Derechos y deberes de los estudiantes. ▪ Carga docente. ▪ Calificaciones. ▪ Normas de promoción. ▪ Plan de estudios y eliminación. ▪ Homologación y convalidación de estudios previos. <p>Al interior del programa los procesos de toma de decisiones sobre políticas y normativas son públicamente informados y debidamente aplicados.</p> <p>La difusión del programa es clara y consistente con las características reales del mismo.</p> <p>El programa entrega información sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Objetivos ✓ Requisitos de ingreso ✓ Plan de estudios ✓ Cuerpo académico ✓ Apoyo institucional ✓ Infraestructura <p>Y cumple con los compromisos ofrecidos.</p> |

Tabla 16.*Criterios de acreditación doctorado.*

| CRITERIO | ÁREAS QUE ENGLIBA | SUBCRITERIOS |
|------------------------|---------------------------------|---|
| Definición conceptual | No aplica | Definición del doctorado y sus características principales, líneas de investigación, y menciones si las posee. |
| Contexto institucional | Entorno institucional | <p>El doctorado cuenta con políticas actuales que definen los lineamientos fundamentales y estratégicos, articulados con su plan de desarrollo, y con relación al reglamento de postgrado institucional.</p> <p>La universidad cuenta con mecanismos de aseguramiento de la calidad, y una operacionalización permanente de estos.</p> <p>La universidad tiene una estructura organizacional acorde al desarrollo del área de postgrado, que implica control, seguimiento y evaluación de la gestión administrativa y académica de sus programas.</p> <p>La institución cuenta con un desarrollo sostenido en investigación acorde con las líneas de investigación del doctorado.</p> |
| | Sistema de organización interna | <p>El programa cuenta con un sistema de dirección y gestión con funciones y atribuciones claramente definidas e implementadas.</p> <p>El campo académico que cumple funciones directivas cuenta con amplia experiencia académica y de gestión en programas de este nivel.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| Características y resultados del programa | Carácter, objetivos y perfil de egreso | El programa cuenta con mecanismos de participación del cuerpo académico organizado y claro; y con sistemas de comunicación claros y accesibles. |
| | | El programa cuenta con objetivos y perfil de egreso explícito, coherente entre sí. |
| | | El perfil de egreso determina claramente los conocimientos y habilidades de los graduados. |
| | | El programa dispone de procedimientos de actualización y validación del perfil de egreso. |
| | | El programa cuenta con una clara definición de las diversas áreas de investigación sobre las que se sustenta. |
| | Requisitos de admisión y procesos de selección | Los requisitos de admisión y el proceso de selección establecidos son consistentes con las normas generadas de la institución. |
| | | El proceso de selección está basado en criterios explícitos. |
| | Estructura programa y plan de estudios | El programa cuenta con una estructura curricular y plan de estudios claramente establecidos; y en coherencia con sus objetivos y perfil de egreso. |
| | | El reglamento del programa considera una permanencia mínima y máxima. |
| | | Las estrategias pedagógicas declaradas son coherentes con los objetivos y perfil de graduación del programa; y son conocidas por todos los miembros del programa. |
| | | El programa efectúa evaluaciones periódicas del plan de estudios. |
| | | El reglamento del programa contiene las normas de graduación, que aseguran el cumplimiento de sus objetivos y perfil de egreso. |

| | | |
|------------------|---|--|
| | | <p>Las normas de graduación establecen la existencia de un examen de calificación, un proyecto de tesis y una tesis como parte de la estructura curricular del programa.</p> <p>Idealmente el examen de calificación está diseñado para demostrar que el candidato posee conocimientos y habilidades actualizadas en la temática de investigación.</p> <p>Las características de las tesis están establecidas en la reglamentación y asegurar el cumplimiento de sus objetivos y perfil de egreso.</p> |
| | Progresión estudiantes y evaluación de resultados | <p>El programa cuenta con un sistema a de seguimiento académico de sus alumnos.</p> <p>El programa cuenta con tasas de retención acordes al contexto del programa y con tendencia creciente.</p> <p>Las tesis de los graduados han dado como resultados publicaciones reconocidas.</p> <p>Los graduados del programa se han incorporado en el ámbito laboral y tienen una importante actividad de investigación.</p> |
| Cuerpo académico | Características generales | <p>La totalidad de los académicos poseen grado de doctor y una trayectoria sobresaliente en el ámbito disciplinario.</p> <p>El claustro está constituido por siete o más académicos con jornada completa en la institución; todos con grado de doctor.</p> |
| | Trayectoria y productividad | <p>Todos los profesores del claustro desarrollan líneas de investigación consolidadas en el ámbito disciplinario, cuentan con financiamiento externo para proyectos concursables, durante los últimos cinco años.</p> |

| | | |
|-------------------|---------------------------------------|---|
| | | <p>La productividad de los integrantes del claustro es sobresaliente y constituye un aporte relevante en el ámbito disciplinario.</p> <p>Todos los profesores del claustro tienen la idoneidad y experiencia para la dirección de tesis de doctorado.</p> <p>Hay una distribución equilibrada en el número de tesis dirigidas por los miembros del claustro.</p> |
| | Definiciones reglamentarias | <p>El programa cuenta con una normativa adecuadamente formalizada y conocida respecto de los criterios y procedimientos para la incorporación y renovación del claustro académico y el cuerpo de profesores.</p> <p>La normativa contempla la revisión periódica (cada 3 a 4 años) del claustro y cuerpo docente</p> <p>Existe un proceso de evaluación de desempeño de los profesores y un mecanismo de consulta a los estudiantes que se aplica sistemáticamente.</p> |
| Recursos de apoyo | Apoyo institucional e infraestructura | <p>El programa asegura el pleno acceso a instalaciones y equipamiento en cantidad y calidad apropiada de acuerdo con la cantidad de alumnos.</p> <p>El programa entrega y garantiza el acceso a recursos bibliográficos actualizados, base de datos y recursos tecnológicos avanzados.</p> <p>El programa cuenta con becas y/o mantenciones de otras actividades complementarias, que permitan el cumplimiento de los objetivos académicos del mismo.</p> |
| | Vinculación con el medio | <p>El programa cuenta con políticas y mecanismos explícitos y actualizados de vinculación externa, que promueva la articulación interinstitucional y la movilidad académica.</p> |

La vinculación del programa con el medio externo se ha traducido en actividades de movilidad de estudiantes y académicos, tales como asistencia a congreso, estadías de investigación, codirección de tesis o convenios de cotutela.

Capacidad de autorregulación

El programa mantiene un adecuado balance entre los recursos que dispone y la cantidad de estudiantes, lo que asegura sostenibilidad.

El programa realiza sistemáticamente un diagnóstico global, objetivo y exhaustivo y participativo de su desempeño.

A partir del diagnóstico, el programa ha implementado un plan de desarrollo, consistente con sus objetivos y perfil de egreso.

En caso de que haya tenido un proceso de acreditación, se han atendido y corregido todas las observaciones realizadas.

El programa cuenta con un marco normativo bien definido que considera:

- ✓ Derechos y deberes de los estudiantes.
- ✓ Carga docente.
- ✓ Calificaciones.
- ✓ Normas relativas a la promoción.
- ✓ Plan de estudios y eliminación.
- ✓ Procedimientos y disposiciones de homologación y convalidación de estudios previos.

Al interior del programa los procesos de toma de decisiones sobre política y normativa son públicamente informados y debidamente aplicados.

La difusión del programa es consistente con las características reales del mismo.

El programa proporciona a los estudiantes información clara sobre sus objetivos, requisitos de ingreso, plan de estudio, cuerpo académico, apoyo institucional e infraestructura; y cumple con los compromisos ofrecidos a los estudiantes.

Todos los elementos planteados nos hacen reflexionar sobre cuáles son los desafíos que deben enfrentar las instituciones de educación superior, al analizarlos se puede reconocer que con ellos se busca claramente lograr una educación de calidad, equitativa y justa para todos; que entregue una formación que permita garantizar un profesional que sea capaz de enfrentar los desafíos de la nueva era.

CAPÍTULO IV: A MODO DE REFLEXIÓN.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE ANTE LOS DESAFÍOS SOCIALES DEL SIGLO XXI

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad chilena vivimos una de las crisis más importantes que recuerde nuestra historia, tanto reciente como general. En un contexto de estallido social y pandemia, los sistemas de educación superior, sus mecanismos para el aseguramiento de la calidad, en el ámbito académico como de gestión y administrativo, así como los procesos de acreditación y evaluación institucional se han visto desafiados no solamente en lo operativo, sino también en lo medular.

Renacen hoy, en este contexto, con fuerza las críticas a la modernidad exacerbada y a la epistemología (Teoría de los Fundamentos y Métodos del Conocimiento Científico) del control que le es característica, críticas heredadas de la filosofía de la sospecha y de la fenomenología, de finales del siglo XIX y primera mitad del XX. De acuerdo con este enfoque, la institución universitaria ha perdido la consciencia de su esencia, la cual trasciende, siempre, a la de empresa productora de artículos, investigaciones y profesionales a contra demanda, como ocurre con el actual capitalismo académico de nuestros días, el cual no se orienta en modo alguno al cultivo del espíritu, y ni siquiera al beneficio del Estado, sino a finalidades solo funcionales al mercado.

En efecto, para el ciudadano promedio en Chile, la entrada a la universidad y el lograr un título universitario representa una forma de subsistencia, ya que sin ello se verá imposibilitado de conseguir empleo de igual manera como lo podría hacer alguien que cuente con tal certificación. Esto ocurre debido, entre otras causas, a que en Chile no existe industria suficiente para que las funciones técnicas sean fomentadas en el mismo nivel que la oferta universitaria. A su vez, esto responde al modelo económico instalado en el país, de acuerdo con el cual la economía está completamente supeditada al mercado internacional, y no a un modelo de producción local. De esta forma, la educación superior, por décadas, ha significado para las familias chilenas un camino indispensable para el ascenso social, lo que,

ni siquiera está garantizado, por ello, significa para algunos, no poder escalar hacia un mejor estándar de vida, el deseo de no bajar del estrato al cual pertenecen.

En el centro del problema radica la tendencia al lucro, presente también en el sistema educativo, como en la cultura, de forma transversal. Ante la necesidad instalada, la oferta es segura. La familia promedio, en este contexto, se ha debido endeudar por años, décadas, para que sus hijos puedan entrar al nivel universitario, mantenerse, y concluir exitosamente el proceso. El sobre endeudamiento de la sociedad chilena no solo se debe a este factor, sino a muchos otros debido a los cuales el ciudadano se ve forzado a acudir a la deuda y al crédito, como única forma de mantener un estándar de vida que, en lo sustancial, es igual de frágil como lo es toda ilusión.

De esta forma, las instituciones, al aplicar sistemas de mecanismos mediante los cuales permite mantener el control del servicio ofrecido, no potencian con ello al ciudadano que se capacita y educa para servir al conjunto de la sociedad. Lo que realmente hacen es ofrecer garantías a un consumidor. De acuerdo con tal finalidad, esta mantiene la perdurabilidad y proyección de un producto. Ante ello, el eslogan “educación para todos”, de llegar a reflejar alguna realidad, es la de la estrategia publicitaria, condición mercantil que rara vez es comprendida, en efecto, por sectores ideológicos supuestamente representativos del progresismo en el país. En efecto, una sociedad responsable no es la que levanta proyectos de educación superior a contra demanda, sino una que orienta a los proyectos existentes, así como los por crear, al servicio de las necesidades del país, así como hacia el logro superior de su proyección intelectual en la cultura y en la historia humana. Refiere al desarrollo profundo y perdurable del desafío científico, filosófico, cultural, reflexivo, o sea, en una sola idea: al desafío académico. Junto con ello, requiere de ser complementada, la universidad, con otras propuestas de educación superior de carácter técnico, indispensables para el logro de un país auténticamente desarrollado. Pero, para ello, como ya se ha señalado, se requiere de industria y que esta responda a un proyecto de país, en este momento aún inexistente en Chile.

Entonces, resulta pertinente cuestionar si la formación profesional se puede reducir a una educación superior a contra demanda o, por el contrario, puede significar más, tanto para la persona educada, como para su entorno vivencial, para la comunidad con la cual convive,

para la sociedad a la cual aporta y de la cual también se nutre, para con la cultura mediante la cual lo humano hace su aporte al espectáculo de la naturaleza, en su expansión por el misterio de la existencia.

La universidad, reducida a carácter de empresa, pareciera estar muy lejos de abordar, siquiera imaginar, estos alcances. Lo que alguna vez comprendimos como *alma mater* es infinitamente más que una empresa. Hasta la fecha, se argumentaba en contra de esta crítica, por referir a preocupación exclusiva de filósofos. El descontento social, evidenciado de forma innegable en el estallido de octubre, al expresar, entre sus demandas la necesidad de transformaciones profundas al concepto de educación instalado en Chile, invalida esta premisa. Es el ciudadano el que exige, en este preciso momento, conformar una ciudadanía auténtica, y no solo participar virtualmente en ella desde el rol del consumidor, ya que este se ha agotado, y transformado en un sujeto endeudado, angustiado, defraudado e, indudablemente, indignado.

Por lo señalado, es necesario abordar la profunda problemática y el significativo desafío que vivimos en la educación superior en Chile analizando los supuestos epistemológicos que han inspirado los esfuerzos académicos hasta el momento y, con ello, reflexionar acerca de cómo los mismos se ven tensionados y cuestionados en el actual escenario de transformación profunda que vive la sociedad chilena actual.

2. Antecedentes globales

El contexto de educación superior en el que se enmarca nuestro sistema universitario responde, inevitablemente, a las características paradigmáticas de la época. En relación con ello, desde finales del siglo XX a estas primeras décadas del siglo XXI, se ha comprendido al mundo contemporáneo como fundamentalmente complejo (Morín, 2003), hipermoderno (Lipovetsky, 2006), Líquido (Bauman, 2004) y globalizado. De acuerdo con este escenario global, tales características implican la necesidad de desarrollar, en los ciudadanos, capacidades relacionadas con el saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser (Delors, 1996, lo que, se despliega, a su vez, en el desarrollo de inteligencias múltiples, como

la lógica matemática, la lingüística, la interpersonal (reflexiva), la intrapersonal (social), la musical, visual, kinestésica, emocional, entre otras (Gardner, 1995).

Con ello, los sistemas de educación del mundo entero se ven desafiados a cambiar las ópticas de la enseñanza, orientándola hacia los aprendizajes, lo que significa un cambio en las racionalidades curriculares (Da Silva, 1999) que inspiran a los modelos que se implementan en los proyectos educativos de la actualidad, sobre todo en el nivel de educación superior universitaria. En cuanto a esto, el modelo por competencias viene siendo desde hace décadas el marco epistemológico y procedimental que determina los diseños curriculares realizados e implementados en múltiples carreras a lo largo y ancho del mundo contemporáneo.

3. Modelo por competencias

Como se ha señalado, la forma en como el paradigma hegemónico impacta en los sistemas de educación superior en el mundo refiere a la promoción e implementación de modelos curriculares basados en el desarrollo de competencias integrales, fundamentalmente en el contexto de los países desarrollados o en vías de desarrollo. En cuanto a estas competencias, se señala:

En un mundo súper complejo e interdependiente como el actual, uno de los grandes desafíos que tal panorama supone para la escolarización de las poblaciones jóvenes, como también para la educación a lo largo de la vida (*lifelong learning*), se concreta en el protagonismo que desde hace dos décadas plantea el debate sobre el discurso de las competencias tanto en la teoría, como en la práctica social de diversos campos de estudio y de aplicación profesional. (Luengo et al., 2008, p. 1)

Lo cual se complementa con:

En las últimas décadas, tanto a nivel nacional como internacional, las instituciones de educación superior han experimentado una continua demanda en relación con la entrega de información sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La sociedad actual se interesa en forma creciente en saber si efectivamente las universidades preparan a los estudiantes para participar en el desarrollo de la sociedad del conocimiento. p. 65)

En este sentido, la finalidad a la cual se comienzan a orientar las instituciones académicas es a la verificación del logro de perfiles de egreso en los cuales se declara una promesa formativa, tanto al estudiante como a la sociedad, respecto de una serie de competencias genéricas, profesionales y disciplinares específicas a demostrar.

En lo relativo a este último punto, destaca la importancia de la *acción* a verificar. En efecto, uno de los cambios más relevantes que se generan en el paso de enfoques academicistas de la enseñanza de nivel superior a los basados en el desarrollo de competencias es que estas últimas refieren a desempeños observables y verificables a ser evaluados, dirigiéndose los propósitos hacia el aprendizaje de los estudiantes más que hacia cómo estos responden a la enseñanza de la docencia. Respecto de ello, las competencias refieren a lo siguiente: “Secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones” (Le Boterf, 2000, p. 87). De esta manera, las competencias trascienden al contenido; refieren a un conjunto de habilidades demostrables, para poder ser evaluables y, con ello, la institución evaluadora, responsabilizarse de la formación que promete estar entregando, al propio estudiante como a la sociedad en su conjunto.

Ahora bien, estas competencias no solo refieren a habilidades comprobables mediante desempeños relativos a lo profesional, tal y como se ha señalado, sino integrales. En este sentido, desde la literatura se indica:

Si este aprendizaje no se asocia a una o varias prácticas, susceptibles de tener sentido para los alumnos, este será rápidamente olvidado, considerado como uno de los obstáculos por franquear para obtener un diploma, no como una competencia que deba ser manejada para dominar las situaciones de la vida. (Perrenoud, 1999. p. 30)

Una competencia nunca es el puro y simple empleo “racional” de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización *ipso facto* en situaciones de acción. (p. 7)

De esta forma, se comprende al modelo por competencias como una manera de responder a los imperativos hipermoderno, complejos y globalizados de la época. Sin embargo, así como existen miradas críticas desde disciplinas como la filosofía y las ciencias sociales a lo que significan estas características, también esto ocurre relativo al modelo por competencias y su sentido, en las primeras décadas del siglo XXI.

4. Críticas al modelo por competencias

La crítica a la modernidad, y su posible exacerbación en el desarrollo histórico de la civilización occidental, así como de su expansión hegemónica al resto del mundo, fue tema de inquietud para filósofos desde mediados del siglo XIX en adelante. En efecto, desde comienzos del siglo XX, por ejemplo, el pensador alemán Martin Heidegger prevenía respecto de cómo las características de la modernidad se proyectaban peligrosamente al espíritu de la tradición universitaria, relacionada con el cultivo del conocimiento, y su forma humana característica, el sabio, y no como industria de productos de consumo intelectual para la sociedad de la información. Respecto de ello, Heidegger (2002) señalaba:

Su peculiaridad consiste en que cuando planificamos, investigamos, organizamos una empresa, contamos ya siempre con circunstancias dadas. Las tomamos en cuenta con la calculada intención de unas finalidades determinadas. Contamos de antemano con determinados resultados. Este cálculo caracteriza a todo pensar planificador e investigador. (p. 18)

El mismo autor añade lo siguiente:

Por eso, una investigación histórica o arqueológica llevada a cabo de manera institucional, está esencialmente más próxima de la investigación física correspondientemente organizada, que una disciplina cualquiera de su propia facultad de ciencias del espíritu, que se habrá quedado detenida en el punto de la mera erudición. Por eso, el decisivo despliegue del moderno carácter de empresa de la ciencia acuña otro tipo de hombres. Desaparece el sabio. Lo sustituye el investigador que trabaja en algún proyecto de investigación. (2010. p. 70)

Respecto de lo primero, la crítica de Heidegger apunta hacia la intencionalidad mediante la cual se condiciona lo investigado en función de los mecanismos metodológicos de la investigación. Es, en última instancia, una crítica epistemológica, desde la ontología. Los fenómenos hacia los cuales se orienta nuestra intencionalidad científica quedan tergiversados, ya que, consciente o inconscientemente, se obligan a que respondan a los propósitos, objetivos o finalidades impuestas por la metodología aplicada a la investigación, así como a la estructura misma del procedimiento y la descripción de resultados. Con ello, al quedar tergiversada la verdadera naturaleza del fenómeno, queda tergiversado su conocimiento auténtico, al margen que responda de manera precisa a los objetivos planteados desde la metodología. En efecto, es válido cuestionar al respecto, ¿podrían no haber respondido? La respuesta negativa a esta interrogante es ya una refutación ontológica suficiente a la episteme moderna.

En cuanto a la segunda referencia, en ello se profundiza no solo respecto a cómo la modernidad perturba la búsqueda del conocimiento científico, sino a cómo transforma al propio buscador, y lo inhabilita para con la esencia de lo buscado. O, más bien, en vez de cambiarlo, lo reemplaza, por otro tipo de intelectual, o por otra forma de profesional. Aquello que Heidegger denomina “carácter de empresa”, refiere a lo que, de acuerdo con la literatura especializada, fue el factor decisivo contra el cual se realizaron las críticas más agudas al proyecto de instalación en el espacio europeo, y después en el mundo, del modelo por competencias en los diseños curriculares de las instituciones universitarias.

Respecto de esta crítica al modelo, Aristimuño (2008), señala:

La posición de Barnett sintetiza muy bien la de muchos que ven en este cambio que tiene lugar en la educación superior, un signo de retroceso en la autonomía y la calidad del trabajo universitario. La educación superior, sostiene, ha pasado de ser un bien cultural a un bien económico; las universidades han dejado de ser instituciones marginales en la sociedad, para ser enormes instituciones, centrales al desarrollo de las sociedades que integran. Hemos pasado de ser instituciones en la sociedad, a ser instituciones de la sociedad. (p. 44)

Siguiendo los argumentos de la misma autora, “las consecuencias de estos desarrollos son negativos: perdemos autonomía, nuestros cuerpos docentes se proletarizan, y utilizamos

abordajes como la enseñanza por problemas, que no son otra cosa que una técnica de la sociedad industrial” (p. 44). Finalmente, concluye que: “el problema de fondo parecería estar, siempre de acuerdo con estas críticas, en que la mentalidad instrumental que anima a los enfoques por competencias está orientada a dominar la realidad y no a reflexionar sobre ella” (p. 44).

En efecto, el modelo por competencias responde, por supuesto, a las condiciones paradigmáticas anteriormente señaladas, de hipermodernidad, complejidad, liquidez y globalización, y todas ellas, de alguna u otra manera también refieren al modelo neoliberal y sus imperativos para las sociedades de los países desarrollados del mundo contemporáneo y, por tanto, de sus proyectos educativos, a nivel escolar como superior. Respecto de ello, se señala:

Los cambios en la economía global inciden en todos los países, produciéndose severas transformaciones en sus sistemas productivos y gestando una nueva configuración del mercado laboral. Tras la internacionalización del comercio, la actual mundialización, se mueve en el marco del incremento de la competitividad internacional y global, lo que obliga, a su vez, a una adaptación permanente a los procesos de cambio y a las nuevas formas de enseñanza característicos de la actualidad. (Luengo et al., 2008. p. 2)

En un país como Chile, considerado a sí mismo y por la comunidad internacional como una nación en vías de desarrollo -siendo miembro de la OCDE desde el año 2010- también ha asumido el modelo por competencias como un imperativo para muchas instituciones de educación superior en las últimas décadas. Imperativo que, aún representa un desafío pendiente.

5. El modelo por competencias en Chile

Como se ha señalado, en el caso de la educación superior en Chile la implementación de modelos competenciales aún no se considera consolidada en su totalidad. En el comienzo del nuevo milenio, el diagnóstico respecto de la implementación de los modelos en cuestión refería a lo siguiente:

La evidencia de resultados en estas tres áreas aún es incipiente. La consulta realizada a coordinadores y docentes mostró que no se había alcanzado la articulación e integración curricular deseadas. Solo cuatro de los 17 coordinadores consultados sobre avances en este aspecto opinaron que la integración vertical y horizontal se había logrado en forma “suficiente”, pero no total. Las opiniones de los docentes fueron similares. (Ávalos, 2002. p. 100)

Si lo que se señalaba respecto del comienzo de la primera década del siglo XXI refería a un escenario incipiente en cuanto a la implementación de modelos competenciales en el país, al final de la misma década esta información se confirma, en vez de modificarse. Referente a esto se señala que: “Dada esta realidad, existe conciencia en las universidades y en el sector gubernamental que el diseño curricular efectivamente orientado al logro de perfiles de egreso por competencias es, en general, un desafío pendiente” (CINDA, 2012. p. 13). Se puede añadir que:

Las universidades han sido lentas en adoptar estas realidades emergentes que tienen que ver con la definición clara y explícita de resultados de aprendizaje representados en desempeños medibles y acreditables y con la multiplicidad de opciones de enseñanza. Las universidades han estado tradicionalmente refugiadas en currículos centrados en contenidos y formas de enseñanza obsoletas. (p. 13)

De forma regular, la primera década del siglo se caracterizó, por no ser capaz de implementar el modelo por competencias en las universidades nacionales, tal y como este se comprende desde la literatura especializada y desde la experiencia aplicada en el escenario internacional.

Esta situación no tuvo cambios significativos en la siguiente década. En efecto, respecto de ello se señala lo siguiente: “la implementación de estrategias de evaluación por competencias es aún débil” (Quiroz y Mayor, 2020, p. 84).

Lo señalado no es exclusivo de las carreras de formación pedagógica. Es así como en otras áreas académicas, como enfermería, por ejemplo, los resultados apuntan de manera equivalente, al factor evaluación, referente a esto se puede añadir que: “la investigación permite evidenciar escasa coherencia en las prácticas evaluativas de proceso desarrolladas en la unidad objeto de estudio” (Morales y Zambrano, 2016. p. 23). Lo que se complementa

con: “Lo anterior devela la necesidad de promover la evaluación como herramienta para la mejora de los aprendizajes desde un uso real de la información recogida, que implique de manera activa al estudiante en la autorregulación de su desempeño” (p. 23).

El elemento evaluativo dentro del proceso formativo por competencias debe trascender los enfoques tradicionales mediante los cuales esta se logra solo en función del cumplimiento de objetivos, o sea, de resultados esperables, sino de la verificación de capacidades situadas en contextos reales y que progresan en el tiempo mediante un proceso que no siempre puede ser reducido ni representado fidedignamente mediante una calificación. Respecto de ello, se indica:

Si bien se manifiesta una intensión formativa mediante la retroalimentación, dichos procesos se enfocan en la comprobación de la aplicación del conocimiento relativo a contenidos de las asignaturas, dejando de lado el carácter de integralidad que implica el concepto de competencia (p.23).

Otro factor que se demuestra como un desafío para los diseños curriculares orientados hacia el desarrollo de competencias y su implementación es la instalación de perfiles de ingreso idóneos, mediante los cuales las instituciones educativas se hagan cargo de las características de entrada de los estudiantes, y no solo de perfil de egreso. Acerca de esto, se señala: “hay una invisibilidad de las condiciones de ingreso y, por lo tanto, una virtual inexistencia de seguimiento y apoyo a las trayectorias formativas de los estudiantes en todas sus etapas (retención, avance curricular, titulación oportuna, empleabilidad)”. (Quintana et al., 2018. p. 477).

Si bien es común en las universidades nacionales la presencia de unidades de caracterización de estudiantes, estas trabajan mediante programas y proyectos relacionados con información relativa a factores socio culturales y económicos, pero no de acuerdo, necesariamente, a perfiles de ingreso idóneos.

6. Estándares de acreditación

Junto con la necesidad de instalar modelos competenciales, las universidades del siglo XXI requieren, para el aseguramiento de la calidad, tanto académica como institucional, responder

a procesos de evaluación externa como interna, que permitan acreditarlas. Respecto de lo primero, según lo mencionado por CINDA (2009):

El aseguramiento de la calidad es una expresión genérica que se utiliza para describir un conjunto de mecanismos que apuntan al control, la garantía y la promoción de la calidad; estos mecanismos funcionan en una amplia diversidad de contextos productivos y de organización, incluyendo a la educación superior. (p. 65)

En cuanto a los procesos de acreditación, resultan fundamentales en el contexto contemporáneo y, por responder a sus características, los criterios de estas evaluaciones acreditadoras de calidad institucional están vinculados directa o indirectamente, con las características paradigmáticas de la época. En el ámbito curricular, aun respetando las decisiones que adopten las instituciones respecto de si adherir o no al diseño por competencia y su implementación efectiva, o si todas las facultades lo aplican o solo algunas carreras, de todas formas, tales criterios requieren que los esfuerzos tanto de gestión, como curriculares y de docencia, se orienten en consideración directa del aprendizaje de los estudiantes, a diferencia del enfoque academicista tradicional, concentrado en como los estudiantes responden a la enseñanza.

El contexto de la educación superior en Chile no es ajeno a estos imperativos de la actual sociedad del conocimiento. En efecto, sobre ello se destaca:

Para obtener la acreditación, las carreras y las universidades deben cumplir con un conjunto de requisitos e indicadores de calidad para impartir sus programas (CHILE, 2007). De esta manera, estas Políticas Educativas se han focalizado en establecer parámetros que aseguren la calidad de la formación inicial docente en Chile. (Medina y González, 2020. p. 366)

Así, los actuales criterios de acreditación refieren, principalmente a propósitos y fines, políticas y mecanismos sistemáticos, resultados y evidencia de mejora. Junto con manifestar el estado en el cual se encuentran cada uno de estos puntos, la evaluación de acreditación apunta a verificar las estrategias utilizadas por la institución para lograr tales criterios o, en otras palabras, qué mecanismos de aseguramiento de la calidad tiene instalada la institución para garantizarla, y el estado de realización y cumplimiento de cada etapa del mecanismo en

cuestión, en específico, el levantamiento de propósitos, procesos, resultados (evidencia), autoevaluación, mejoramiento y nuevo propósito.

En cuanto a lo primero, el estado de cumplimiento respecto de propósitos y fines, se señalan los siguientes criterios a cumplir:

- La institución debe contar propósitos y fines institucionales claros que orienten su desarrollo y con políticas y mecanismos formales y eficientes que velen por el cumplimiento de los propósitos declarados en su misión institucional.
- Debe demostrar que sus políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad se aplican sistemáticamente en los diversos niveles institucionales de manera eficiente y eficaz.
- Debe evidenciar resultados concordantes con los propósitos institucionales declarados y cautelados mediante las políticas y mecanismos de autorregulación.
- Debe demostrar que tiene capacidad para efectuar los ajustes y cambios necesarios para mejorar su calidad y avanzar consistentemente hacia el logro de sus propósitos declarados (CNA, 2010, p. 8).

Los puntos señalados, deben verificarse en las áreas de gestión institucional, docencia de pregrado, docencia de postgrado, investigación y vinculación con el medio. Respecto de la primera se evalúa la definición y cumplimiento de la misión y visión, junto con la estructura organizacional y sistema de gobierno, los recursos materiales, recursos financieros, y la realización de análisis institucional. En cuanto a la docencia de pregrado, se evalúan propósitos, diseño y provisión de carreras, proceso de enseñanza, docentes, estudiantes, investigación. En la docencia de postgrado, se verifican criterios para la acreditación interna y externa de la oferta, criterios para asegurar la dotación académica, de asignación de recursos destinados al apoyo de infraestructura, instalaciones y recursos, vinculaciones de los programas con áreas de investigación y desarrollo. Relativo al área investigación, se evalúa la política institucional, disponibilidad de recursos (internos y externos), participación en fondos abiertos y competitivos, vinculación con la docencia de pre y postgrado, e impacto.

Finalmente, en el área de vinculación con el medio, se verifica la calidad en función del diseño y aplicación de la política institucional, instancias y mecanismos formales y sistemáticos de vinculación con el medio externo, asignación de recursos, vinculación con la

docencia de pre y postgrado o con las actividades de la investigación, y el impacto de la universidad y su propuesta formativa en el medio interno y externo (p.46).

7. Verificación del cumplimiento de la promesa formativa

Los procesos de acreditación, en el aspecto académico, se orientan, fundamentalmente, a evaluar cómo desde la propia institución se verifica el logro de la promesa formativa, evidenciada en el perfil de egreso con el cual cada carrera se compromete ante los estudiantes y la sociedad. Acerca de esto, se señala:

Por tanto, en la acreditación de carreras o programas es fundamental que existan evidencias claras de que el perfil de egreso se cumple, a través de métodos pedagógicos adecuados, con los recursos organizacionales y de infraestructura necesaria y sobre la base de una sostenida capacidad de autorregulación. El proceso de acreditación permite la evaluación de la docencia, generando alternativas de mejoramiento y ofreciendo información valiosa a los postulantes y estudiantes. (CINDA, 2009. p. 67)

La necesidad de que cada carrera cuente con un perfil de egreso determinado evidencia como las instituciones universitarias, en el contexto del siglo XXI, deben responder a los imperativos de la época. Respecto de esta necesidad, en el contexto nacional se señala lo siguiente:

Dentro de los requisitos que la CNA estableció, se destaca el Artículo 28, que explicita que las carreras deben contar con un perfil de egreso que debe ser monitoreado y evaluado continuamente y, a su vez, ser coherente con las Políticas Educativas actuales; de esta manera se pretende asegurar que los titulados logren el perfil de egreso que las propias universidades declaran. (Medina y González, 2020. p. 366).

Junto con la necesidad de contar con un perfil de egreso mediante el cual, como documento público, la universidad se comprometa formalmente con la sociedad, las instituciones universitarias deben contar con mecanismos de monitoreo y seguimiento del cumplimiento de esa promesa formativa, a través de hitos evaluativos integrativos, u otro tipo de

mecanismos. De esta manera, tal verificación implica factores relacionados con el diseño curricular y su implementación, así como respecto de la docencia. En este sentido, la relación entre el diseño curricular y la docencia se evidencia, específicamente, en la implementación de este diseño en lo micro curricular, es decir, referido a estrategias de enseñanza/aprendizaje, estrategias e instrumentos de evaluación, recursos de aprendizaje y modalidades de clases aplicadas en el aula o en el espacio asignado para el proceso formativo.

En cualquier modelo de mecanismos de aseguramiento de la calidad, las etapas en las cuales se despliega se refieren a: establecimiento de propósitos, proceso de implementación, resultados con base en productos y evidencias, autoevaluación, estrategias de mejora y establecimiento de nuevos propósitos. Con esto último, se establece un nuevo ciclo de mejora continua.

Las características paradigmáticas anteriormente señaladas de hipermodernidad, complejidad y globalización, implican desafíos que han sido abordados en el ámbito de la educación superior, a nivel local como mundial, mediante modelos curriculares competenciales, así como de acuerdo con mecanismos de aseguramiento de la calidad que responden a procesos cíclicos de evaluación y acreditación.

Si bien lo señalado se ha aplicado, o intentado implementar, durante estas dos primeras décadas del siglo XXI en Chile, dos acontecimientos históricos de innegable importancia e influencia en el acontecer social nacional han agudizado tales características, y, por ello, tensionado las formas en cómo se va comprendiendo el currículum, así como la gestión de las instituciones universitarias.

Estos dos eventos corresponden al estallido social manifestado desde el 18 de octubre del año 2019 en adelante y, posteriormente, la pandemia del COVID-19, este último, que ha debido enfrentar el mundo entero, pero que en Chile impacta de forma particularmente severa debido al sistema de sociedad establecida desde la década de 1980 en adelante; factor imposible de desvincular con el estallido social, el cual significa una antítesis a tal modelo de sociedad consumista que pareciera estar llegando a una definitiva crisis. Respecto de ello se señala:

Durante los últimos meses, han ocurrido eventos que han alterado definitivamente la vida en sociedad. Por un lado, ya es sabido que en Chile desde el 18 de octubre de 2019 comenzó una revuelta social que denunció las desigualdades generadas por el actual sistema económico capitalista, exigiendo nuevas respuestas a viejos problemas y evidenciando la falta de legitimidad institucional. El llamado “estallido” instaló, entre otros temas, la necesidad de elaborar una nueva Constitución política mediante un proceso participativo y soberano. No obstante, dicho proceso de transformación social ha quedado eclipsado por la crisis sanitaria creada a partir de la rápida expansión del virus COVID-19, generando una de las peores pandemias de la historia contemporánea, que igualmente ha aquejado a nuestro país. (Pavez et al., 2020, p. 259)

En relación a como estos dos acontecimientos críticos han afectado, afectan y seguirán afectando al problemático escenario social existente en el país, así como a la educación superior en Chile, a continuación se ahonda en las causas del estallido social de octubre pasado, en la profundización de las problemáticas sociales con la llegada de la pandemia, y en el replanteamiento necesario de la epistemología que debe inspirar los proyectos universitarios en estas décadas de mitad de un siglo XXI, ante nuestra perplejidad, como inconmensurable, sorprendente, paradójico y, en muchos sentidos, infinitamente más incierto de cómo lo veníamos proyectando hasta hace solo un par de años.

8. Estallido social y sus causas

La tensión existente entre el modelo social y económico instalado en el país desde la dictadura militar en adelante y las instituciones y movimientos sociales vinculados con la educación superior entrega varios episodios emblemáticos en estas primeras décadas del siglo XXI. En primer lugar, la movilización de secundarios el año 2006, tuvo su equivalente el año 2011 con movilizaciones de estudiantes de educación superior. Sin embargo, nada de lo señalado se puede comparar con lo ocurrido en octubre del año 2019 en adelante.

El denominado “estallido social” no se puede reducir a un movimiento estudiantil, en modo alguno, al margen que fueran, nuevamente estudiantes de nivel escolar quienes iniciaron las

protestas por el alza del precio del transporte público del Metro de Santiago. A pocas horas del llamado a evadir el pago del pasaje del servicio en cuestión, la protesta comenzó a transformarse en revuelta masiva y transversal de muchos sectores de la sociedad civil.

El estallido terminó con estaciones de metro incendiadas a lo largo y ancho de la capital, junto con la aplicación de estado de emergencia y toque de queda por parte del ejecutivo; situación, que no ocurría por motivos políticos desde la más oscura época de la dictadura. Los días posteriores al suceso del 18 de octubre solo aumentó la tensión social, cuando el movimiento adquiere carácter nacional.

En cada región del país se expresó un malestar que trasciende, evidentemente problemas con el transporte público de Santiago, o una protesta estudiantil apuntaba al modelo de sociedad instalado en el país, era una exigencia mayoritaria, tanto en lo político, social, económico, educativo, valórico, ético, etc. Tal fue el nivel de profundidad del problema que la clase política, desde el parlamento, levantó un histórico “acuerdo nacional”, abriendo la posibilidad de generar un plebiscito para cambiar la constitución que rige a la nación, redactada en 1980, en plena dictadura militar. Esto implica, entonces, junto con el cambio de constitución, un cambio de modelo económico, ya que es, precisamente, la constitución la que permite la implementación y mantenimiento del neoliberalismo radical instalado en Chile.

Respecto de cómo lo mencionado impactó al ejecutivo, se señala lo siguiente:

La posible caída de la Constitución Política de 1980, todavía resistida (hay numerosos requerimientos de suspender el plebiscito y de concentrar recursos en el nuevo escenario económico derivado de la recesión global), dejó al gobierno de Sebastián Piñera sin fuerzas, llegando a tener solo un 6% de aprobación en la medición de diciembre de 2019 (encuesta CEP). Los sectores de izquierda condenaron no solo a Piñera por su visión económica y política que estaría en la raíz del estallido, sino además por las violaciones de derechos humanos (evaluadas en informes específicos de denuncia de Naciones Unidas, *Human Rights Watch* y *Amnesty International*). La ultraderecha le criticó haber cedido rápidamente y traicionar a la derecha entregando la Constitución Política. Su inestabilidad llegó a contar con avances concretos en la posibilidad de una destitución o, al menos, de

una presión para su renuncia en marzo de 2020, asunto que se vio interrumpido por la crisis del Covid-19. (Mayol, 2020, p. 96)

Si bien lo ocurrido no debiese haber sorprendido a ningún ciudadano chileno, conociendo de forma inmediata las características, favorables o no, de nuestra forma de vida de las últimas cuatro décadas, generó sorpresa en el mundo, ya que el modelo de sociedad existente en Chile se había mostrado como “ejemplo” de estabilidad política, económica y social, en comparación con otros países de la región.

De acuerdo con ello, Morales (2020) menciona: “la democracia chilena vive en una contradicción. Mientras los indicadores económicos y de estabilidad política destacan a nivel internacional, la participación electoral y la representación política experimentan un evidente déficit” (p. 3). Tal imagen ejemplar se ve innegablemente cuestionada en el escenario internacional debido al carácter indiscutible de la crisis.

En cuanto a las causas y a la profundidad de la crisis, algunos autores consideran:

Lo que hemos apreciado en estos días de estallido social se trata, precisamente, de un fenómeno socio biológico que desde una determinada perturbación puso en evidencia una suerte de acoplamiento o forma de acoplamiento que se basa en la utilización o abuso de gran parte de las comunidades en beneficios de unas pocas. Pero que ha redundado en formas de actuación que, sin solucionar las condiciones estructurales-estructurantes de marginalidad, abuso y desconsideración, ha generado condiciones de encuentro, de organización y legitimidad social. Por cierto, y como se ha dicho, esto no soluciona los problemas o derivas más graves de una sociedad individualista y neoliberal, como la violencia, el saqueo o el “robo”, pero pone en evidencia que tales comportamientos no debieran ser una sorpresa dentro de un modo de existencia que precisamente se basa en una violencia estructural. (Moreno y Toro, 2020, p. 136)

De acuerdo con lo señalado, una de las causas de la crisis refiere a un sistema que ha generado desigualdad profunda entre diferentes estamentos de la sociedad. Por otra parte, se explica cómo esta desigualdad implica una cultura de violencia desde el poder o quien monopoliza

su ejercicio, hacia los sectores vulnerables o, más bien, vulnerados por estas mismas prácticas instaladas en la sociedad, y respaldadas institucionalmente desde el modelo.

Sin justificar con lo señalado la respuesta violenta de la revuelta social, inevitablemente resulta uno de los factores que la explica. Lo mencionado se complementa con lo siguiente: “El estallido y la pandemia han tenido como elemento central de discusión política la gran desigualdad y la precarización de las clases medias y medias-bajas que existe en Chile” (Heiss, 2020, p. 1).

Esta desigualdad se manifiesta en diversas áreas de la vida social. La crisis se manifiesta, en lo político, mediante una profunda desconfianza de la ciudadanía para con la superestructura de partidos, así como respecto de los poderes del Estado, fundamentalmente aquellos que son representativos de la voluntad ciudadana, como lo son el legislativo y el ejecutivo. Respecto de ello se señala:

El marco analítico en el que se suele entender la crisis política chilena de 2019 corresponde a la desconexión entre partidos y ciudadanía. Sobre esto, la literatura ha abordado, fundamentalmente, el análisis de la congruencia programática entre partidos y votantes. Los trabajos de Luna y Zechmeister (2005), Morales (2014), Herrera y Morales (2018), entre otros, apuntan en esa dirección. Todos destacan a Chile como un caso de alta congruencia programática. Sin embargo, no logran explicar cómo y de qué manera esa congruencia avanza hacia la desconexión, y cómo esa desconexión se transforma en protesta social. (Morales, 2020, p. 5)

De esta manera, la situación refiere a una crisis de la cultura democrática en el país. En efecto, en la medida en que la superestructura funciona y responde cohesionada ante las problemáticas relativas al estallido social, esta pareciera aumentar y generar raíces aún más profundas.

El pacto social de noviembre del 2019 refiere, más bien, a un pacto partidista. El pacto social, que en estos instantes se expresó de forma masiva en las calles y, en algunas ocasiones con violencia, parecía estar al margen de aquello que ocurre en el parlamento. Tal nivel de tensión entre representantes y representados manifiesta el centro de la problemática política del país; se trata de una crisis de la democracia.

Respecto de la tensión entre la ciudadanía y los partidos políticos, se describe:

En síntesis, el debilitamiento del sistema de partidos tradicional contribuyó a una profundización de la crisis de representación. Probablemente, esta crisis no arrojó señales más objetivas asociadas a protestas o estallidos -salvo las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011- pero como se muestra más abajo, sí existían señales subjetivas para dar cuenta del malestar de los chilenos con la democracia. Nuestro argumento de las cuatro crisis se mueve dentro de este contexto teórico. Es decir, un sistema de partidos que se “congeló” durante 24 años, y que en el marco del cambio al régimen electoral (desde el voto obligatorio al voto voluntario) y al sistema electoral (desde un sistema binominal hacia un sistema más proporcional), desnudó algunas falencias que explican -parcialmente- la crisis de representación y el posterior estallido social (Morales, 2020, p.8).

Para una mejor comprensión del fenómeno ocurrido, es necesario agregar que, junto con la crisis de representatividad anteriormente indicada, el país sufre, por lo menos desde hace una década, de casos de corrupción en el interior de instituciones del Estado, así como de la sociedad, lo cual aumenta la sensación de desconfianza hacia el poder fáctico y las normas a respetar en el convivir colectivo. Junto a ello, el factor económico que produce la mala calidad del sistema de pensiones, también masivamente cuestionado en estas primeras décadas del siglo, se suma a las múltiples causas que explican el estallido social de octubre del año 2019 en el país. Sobre esta síntesis, se plantea:

En síntesis, esta combinación entre crisis de participación, crisis de representación, crisis de confianza y crisis de probidad, es lo que explica el estallido social de octubre de 2019 en Chile. Se dieron todas las condiciones necesarias para la revuelta, a lo que se sumó un gobierno que no perdió oportunidad para cometer garrafales errores comunicacionales que sólo encolerizaron a la población. ¿Cómo no va a ser irritante que una autoridad de gobierno diga que las personas que aguardan horas por conseguir una atención médica lo hacen para desarrollar su vida social?, ¿qué pasó por la cabeza del ministro de Economía al sugerir que los chilenos se levantaran más temprano para acceder a un menor precio en el pasaje del metro?, ¿qué llevó a un Presidente a decir que Chile era el oasis de América Latina teniendo

a la mano los datos de desigualdad y descontento? Las tormentas perfectas existen. Por eso mismo, Chile es y será un caso de estudio (Morales, 2020, p. 23).

Cabe destacar que, por supuesto, el manejo comunicacional de parte de las autoridades de gobierno fue un factor añadido a la problemática, que solo causó aún más descontento en la población.

Finalmente, junto con la inestabilidad política, la crisis amenaza con afectar el aspecto más cotidiano de los ciudadanos, referido a la microeconomía, ya que tal situación afecta y afectará aún más, de manera innegable, al empleo, por tanto, a los ingresos.

Como se identificará a continuación, la llegada del COVID-19 a Chile, en un escenario ideal para la catástrofe social, necesariamente impacta al empleo y, por tanto, a la profundización de la crisis. Acerca de este asunto Clunes (2020) considera:

Las semanas y meses que se avecinan anuncian tiempos difíciles: habrá más contagiados, también más desempleados. La cadena de suministros se verá afectada, la cadena de pagos también. Esto lo sufrirán en especial las familias populares y de clase media, las que carecen de reservas, mientras predomine la incertidumbre y no exista una conducción clara e institucionalizada, que ayude a recuperar la confianza de la ciudadanía. (pp. 6-7)

Efectivamente, ya en el segundo semestre del controversial y problemático año 2020, es posible corroborar que tales tiempos difíciles ya han llegado, y, lamentablemente, para quedarse un buen tiempo más, ya que una situación social como la que vive Chile no se solucionará con ninguna medida automática ni inmediata. Los logros y avances que alcance la ciudadanía respecto de un cambio de constitución, por ejemplo, representan la siembra de una cosecha que se podrá disfrutar a plenitud al menos en un par de décadas más. Es necesario transparentar la insustancialidad de los discursos populistas, vengán estos de cualquier sector ideológico, ya que, para Chile, el costo de los errores cometidos en la democracia construida *en la medida de lo posible* lo seguiremos pagando, por años, tal vez en cantidad equivalente a la que vivimos en el autoengaño de un bienestar sostenido mediante la deuda y el crédito. O sea, basada en una mentira que ya muy pocos están en condiciones reales de seguir

financiando. Por supuesto, de mantenerse todo como esta, eso significa condenar al país a una enfermedad crónica, y tal vez terminal.

Sin embargo, es necesario tener plena consciencia que, de realizarse los cambios que el país requiere, los frutos serán para próximas generaciones. Las nuestras, deberán aún soportar el peso de los acontecimientos que no se quisieron sostener en su momento, cuando era el tiempo de encararlos. Ahora, deberemos soportarlos.

9. La crisis del COVID-19

El estallido social junto con tener causas múltiples se ha visto reflejado en múltiples áreas de la vida en sociedad. Por supuesto, en el ámbito de la salud, lo que se ha agudizado debido a la llegada del COVID-19 a Chile, en marzo del año 2020, en plena crisis de estallido social. En cuanto a ese contexto, se plantea lo siguiente:

El avance de la pandemia en el mundo sorprendió a Chile en marzo de 2020, cuando se presentó el primer caso de COVID-19 positivo, a tan solo 5 meses del estallido social iniciado el 18 de octubre de 2019. Asonada que estremeció al gobierno del presidente Sebastián Piñera, quien llegó a bajar hasta un 6% de aprobación ciudadana encarnando la rabia y descontento de sectores populares postergados. (Clunes, 2020, p. 1)

En efecto, el conjunto de inequidades del cual se hacía referencia anteriormente se ven expuestas y profundizadas en el ámbito de la salud pública, lo que se devela de la siguiente forma: “La pandemia ya ha mostrado, una vez más, la desigualdad entre quienes pueden atenderse en clínicas privadas bien equipadas y quienes deben concurrir a centros públicos donde hay una dramática escasez de insumos y de profesionales” (Heiss, 2020, p. 1). Sin lugar a duda, era completamente previsible que los problemas sociales que afectan a la salud se agudizaran con la llegada de la pandemia.

Respecto de ello se señala: “la llegada de la COVID-19 a Chile con un primer caso detectado el 3 de marzo de 2020 pareció una extensión de la crisis social y política vivida a partir del estallido del 18 de octubre de 2019” (p.2)

Si la crisis social de octubre se comprende como multifactorial, a la que se suma la pandemia, no podría implicar factores distintos ni problemáticas menores a los mismos; por el contrario, puede multiplicarlos, y/o profundizarlos. Es por esto por lo que:

En el actual episodio de desconexión entre élites y ciudadanía, las autoridades municipales y los gremios de la salud han intentado sacar la voz por una población atemorizada y deseosa de conservar la vida, sin perder por ello sus medios de subsistencia. El gobierno central, una vez más, aparece lejano y reacio a escuchar. Es de esperar que el manejo de esta pandemia no repita la historia de ceguera de la autoridad que llevó al estallido social de octubre. (p.12).

De esta forma, la pandemia del COVID-19 en Chile, agudizó la crisis de representatividad política, tanto del ejecutivo como del legislativo, la confianza en las instituciones, y la precariedad en los sistemas de la Salud Pública, así como también en el ámbito de la educación, en todos sus niveles.

10. Educación superior ante los desafíos del siglo XXI en Chile

Desde el estallido social en adelante, el sistema de educación superior en el país se ha visto inevitablemente alterado, debiendo, muchos establecimientos, terminar el segundo semestre del año 2019, a través de educación en línea y, a partir de las cuarentenas para prevenir la masificación y propagación de la pandemia del COVID-19, tal medida se sostuvo todo el primer semestre del año 2020 y, definitivamente, en buena parte de este segundo lo que es probable que se extienda por el año completo.

Esto significa, un año completo, por lo menos hasta la fecha, de anormalidad respecto de las modalidades en las cuales ocurre la docencia, los aprendizajes de los estudiantes, las estrategias de evaluación, etc. Por supuesto, esto también ha impactado a la gestión, la administración y, en efecto, debido a la crisis social profundizada por la pandemia, a los recursos de los propios establecimientos, entre los cuales se han requerido medidas de descuento proporcional de remuneraciones por algunos meses del presente año 2020, debido, en el caso de universidades privadas, a la disminución del pago de las mensualidades, por la pérdida del empleo en las familias de muchos estudiantes que, sin estar becados y sin contar

con el beneficio de la gratuidad, pertenecen a ese enorme grupo de la población considerado de clase media, que ahora debido a la cesantía, se ve particularmente golpeado por esta crisis múltiple. Es necesario considerar, la gran cantidad de instituciones privadas de educación superior existentes en el país, por tanto, la aún mayor cantidad de estudiantes que estudian en ellas, donde muchos de ellos dependen de los ingresos de su familia, por tanto, de la estabilidad laboral de los miembros adultos de la misma.

En este contexto, los procesos de acreditación universitaria, así como los mecanismos de aseguramiento de la calidad instalados en dichas instituciones, se ven obligados a ser pensados sin abstracción del escenario social real que afecta a todos los estamentos de la vida universitaria. Ante ello, es necesario replantear ciertos supuestos epistemológicos que inspiran tales mediciones y mecanismos, ya que, de alguna forma, estos responden o inspiran formas de vida en sociedad que, efectivamente, están siendo poderosamente cuestionadas por la misma sociedad. Respecto de ello, se afirma:

Desde la mirada de trabajadores de la educación y de la investigación, nos hace sentido plantear aquí que en el conflicto también se expresan las epistemologías y paradigmas desde la que construimos nuestro vivir. Ellos están presentes en las consignas y en las demandas, pero sobre todo en las actuaciones. Es allí donde debiéramos poner el acento. (Moreno y Toro, 2020, p. 137)

Lo anterior, de alguna manera refiere a la crítica filosófica a los aspectos característicos de la modernidad exacerbada, o hipermodernidad, que han afectado e influenciado directamente en cómo se comprende la esencia de la institución universitaria, así como a los propósitos a los cuales debe responder, la manera en la cual se comprenden los procesos de enseñanza y aprendizaje, las estrategias e instrumentos de evaluación, los modelos curriculares, su visión, misión, etc. Con ello, se cuestiona, directamente, el sentido del conocimiento, y el carácter epistemológico de la universidad y su función social. Asimismo, existen concepciones epistemológicas contrapuestas, algunas mediante la cuales se concibe al conocimiento como un instrumento para controlar a la realidad, y por ello se trata de epistemologías en las cuales la exactitud del método resulta central, y otras en las que se requiere de un compromiso del investigador para con el fenómeno estudiando, comprendiéndose, ambos, como partes del verdadero fenómeno en cuestión; el mundo compartido de interrelaciones que configuran la

realidad humana, desde la percepción y apercepción de un mundo fenoménico, del cual no existe evidencia científica apodíctica y válida sin consideración de la conciencia de quien lo investiga. Respecto de lo señalado, en la literatura se indica lo siguiente:

La primera de ella es la que, sostenemos, nos tiene en esta situación, la fragmentación de la existencia, la separación y división contrapuesta de dimensiones del vivir, los dualismos antagónicos: rico-pobre, naturaleza-cultura, mujer-hombre, buenos-malos. Una ontología que nos lleva a la atomización y fragmentación tanto personal, existencial, de especie y de modos de vivir. (p.137)

De esta forma, la crítica que se realiza desde la ontología y fenomenología de Heidegger a la pérdida del sentido de la universidad como institución se complementa con la anteriormente descrita en relación con el modelo por competencias y, en parte, por la obsesión por la instalación de mecanismos mediante los cuales se comprende el aseguramiento de la calidad supeditado exclusivamente a la evidencia respecto del logro de resultados relativos a objetivos anteriormente definidos, intencionados y, desde una mirada crítica, en efecto, condicionados.

En otras palabras, la sospecha epistemológica de Heidegger y los autores que cuestionan la implementación de miradas competenciales en las universidades actuales refiere, en más de un sentido, a un juicio orientado contra lo central de los procesos de evaluación interna y externa, o sea, de acreditación institucional, únicamente enfocados en el logro de objetivos definidos, por tanto, supeditados a una concepción hipermoderna de lo que debe ser la universidad. Se trata, en la parte y el todo, de un cuestionamiento relativo a la tergiversación que realiza el proyecto moderno de la tradición que da origen a la universidad como institución, la cual, trasciende el logro siempre observable, medible y verificable de resultados estandarizados y estandarizables.

Respecto de la posibilidad de una nueva forma de comprender el sentido de la universidad, pero en el ámbito específico del diseño curricular y los modelos que lo inspiran, se considera que “en conceptos curriculares, nos referimos a los currículos contruidos desde las localidades, considerando las áreas de desarrollo más que las disciplinas, orientándonos a reconocer la experiencia del vivir humano en un determinado planeta con condiciones limitadas, limitantes y específicas” (p.140).

Esto refiere a lo curricular, o sea, a la selección de la cultura que realiza una institución respecto de lo que es considerado necesario aprender por los estudiantes y, por tanto, enseñar por la institución, tanto a nivel de principios generales como respecto de cada facultad, carrera y programa de asignatura. Un currículum situado, con arraigo en las comunidades y en los paisajes comunes, en la cultura compartida, requiere ser construido en conjunto, entre comunidades académicas, directivas, estudiantes y entorno. Debe ser considerada un proceso dinámico, socializado y orgánico mediante el cual la institución, en sus múltiples subdivisiones que la conforman, reflexiona respecto de lo que considera debe ser la epistemología que represente las propias maneras de contemplar, investigar y recrear el universo, y abordar el misterio de lo por conocer.

Del mismo modo, una mirada considerando al currículum como una construcción flexible, debiese serlo tanto en la forma como en el fondo, y esto tensiona ciertas maneras de articulación que impone el modelo por competencias, cuando se orienta siempre al logro de desempeños y su verificación estricta. La construcción de perfiles de egreso con una cantidad determinada de competencias genéricas, profesionales y disciplinares, la posterior construcción de matrices de especificaciones mediante las cuales se relacionan tales competencias con resultados de aprendizaje y con indicadores de logro de estos mismos de nivel inicial, intermedio y avanzado, la construcción de matrices de tributación y/o mapeos curriculares por medio de los que se identifican a las asignaturas del plan de estudio con los indicadores de aprendizaje y sus niveles de logro inicial intermedio y avanzado, y la construcción de programas de asignatura en los cuales se haga alusión explícita de los indicadores a los que tributa, junto con referencia a las estrategias de enseñanza/aprendizaje, las estrategias e instrumentos de evaluación, recursos de aprendizaje, modalidades de clases, unidades temáticas y bibliografía obligatoria y referencial, implican los pasos de diseño que son elaborados y aplicados por la mayoría de las instituciones que implementan diseños competenciales, o inspirados en el logro de desempeños, en Chile.

Pero esta misma vinculación de etapas responde, en cada caso, a la necesidad de verificación de acciones propia de la epistemología moderna que requiere, para adquirir control de la realidad, determinar desde los objetivos propuestos, el resultado obtenido.

Si bien es innegable que todo proceso de formación debe entregar características nuevas y distintas de las que el estudiante ingresó, tales características, ¿están siempre supeditadas a lo que se intencionó desde el diseño curricular? Ante ello, las prácticas de rediseño, y la cultura institucional en la gestión inspirada en la mejora continua han intentado responder con éxito a tales cuestionamientos posibles. Sin embargo, cuando una sociedad completa está formada en la cultura del cumplimiento de metas es la misma que exige a la autoridad del poder fáctico, así como también a la autoridad académica y a la epistemología que la inspira, un cambio significativo y profundo en las formas en cómo se comprende a la sociedad y a la realidad misma, ¿esto es resultado de aquello que se planificó desde este mismo poder fáctico? ¿No es acaso la insatisfacción también un resultado, y en cuanto tal, uno extraordinariamente observable, por lo tanto, estadísticamente medible y, en efecto evidente e inevitable? Bajo sus mismos supuestos epistémicos, el capitalismo académico se ve forzado a replantear el impulso, el camino y la proyección de la meta.

11. Conclusiones

El carácter social de la universidad, como institución esencial de la misma, es un tema que está muy lejos de agotarse. Pensar en una universidad que, responsablemente, se oriente hacia la formación de profesionales de primer nivel en sus respectivas disciplinas, junto con ciudadanos comprometidos con el proyecto de país hacia el que debiese avanzar toda construcción colectiva, toda *polis*, en otros términos; la reflexión respecto de una institución que se constituya de manera fidedigna en *Alma Mater*, requiere de un enfoque intelectual innegablemente distinto respecto del cual se viene pensando desde los parámetros productivos de la hipermodernidad.

Si existe algo que no puede ser reducido a la cosificación del producto, a lo desechable, es el conocimiento, y menos el espíritu que se cultiva mediante él. El ideal de la sabiduría, al cual se proyectó en su origen toda filosofía, no puede ser comprendido como un producto a obtener, realizar, vender, comprar y, menos, encarnar. El profesional formado en la institución universitaria debe representar, en su testimonio, la permanente cultivación del espíritu que realiza un individuo desde su responsabilidad profesional, así como ciudadana.

La universidad misma, como institución, representa el más alto punto de realización en la conciencia que logra una sociedad, respecto del universo, así como respecto de sí misma. En esta última dimensión es por lo que la universidad se debe considerar reflexiva, autocrítica y autónoma. Esta reflexión, o autoconsciencia, no refiere únicamente al logro de estándares, sino a una cultura viva que permite elevar a la condición humana hasta las más altas aspiraciones del espíritu, así como a la realización merecida del bienestar material de la sociedad completa.

Ante una visión de universidad semejante (en nada distinta a su connotación tradicional), corresponde cuestionar, ¿cuáles deben ser los modelos curriculares coherentes con esta visión? Por supuesto, no pueden ser los inspirados en la racionalidad técnica (Tyler, 1973) de mediados del siglo XX para el siglo XXI, que consistían únicamente en el establecimiento de objetivos para el logro de resultados. Paradojalmente, es esta visión epistemológica la que se impone, aun en la actualidad, cuando respecto de aseguramiento de la calidad se trata. Por otra parte, tampoco se puede reducir el enfoque curricular apropiado para esta visión de universidad a los imperativos subjetivos de la racionalidad práctica (Da Silva, 1999), mediante los cuales se comprende al fenómeno educativo, así como a la realidad misma como pura construcción intersubjetiva. Si bien cuando se reduce a la universidad a la función de empresa, se la limita al mínimo de sus propósitos, también es necesario reconocer que el establecimiento de ciertos parámetros en la evaluación institucional, en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como en los demás procesos curriculares que se ponen en juego en todo desarrollo formativo, manifiestan, también, el espíritu de una institución, su visión teórica y su identidad. El problema es cuando toda la vida universitaria se ve reducida a responder únicamente a esta selección de estándares y metodologías para su logro.

El problema no es que existan objetivos, el problema es que estos sean inmóviles y que, junto a ello, todo consista en su cumplimiento. Por otra parte, si bien la universidad debe contribuir a formar profesionales y ciudadanos que realicen y lideren las transformaciones que la sociedad necesita y demanda, desde su ejercicio técnico y político, como lo especifican los imperativos de la racionalidad curricular crítica (Cherryholmes, 1999), el espacio universitario no puede ser, en modo alguno, una instancia de adoctrinamiento ideológico de ningún tipo.

Desde una epistemología coherente y responsable, mediante la cual se reconozcan los límites humanos para abarcar el conocimiento, no se puede determinar dogmáticamente lo que la sociedad ni la realidad es, por tanto, tampoco lo que debiera ser. Ninguna institución es depositaria de verdad absoluta alguna. Por el contrario, la universidad representa un espacio de cuestionamiento libre, por definición, respecto de ambas cosas. Por último, tampoco puede responder a los imperativos de la racionalidad postcrítica (Cherryholmes, 1999), tan en coherencia con las contradicciones esenciales del absoluto relativismo postmoderno, ya en franca retirada. La universidad debe contar con principios axiológicos desde los cuales proyecta su ejercicio. No puede eludir esta toma de posición frente a la realidad.

Por todo ello, pensar en un sustrato epistemológico que permita modelos para diseños curriculares que puedan responder a los enormes desafíos que el siglo XXI impone para la sociedad chilena, requiere inevitablemente, de un pensamiento sistémico que permita integrar elementos de distintas racionalidades curriculares específicas y que, al mismo tiempo, sea más que la suma de sus partes.

Ante ello es necesario reconocer que, así como el actual escenario de crisis en Chile nos obliga a pensar una sociedad distinta, desde un compromiso inquebrantable para con la república y la democracia, debido a lo mismo, el espacio universitario se ve también forzado, en buena hora, a replantear la dirección alienada y alienante hacia la cual se encaminaba, y reorientar los esfuerzos en vías a su indispensable función social; la de ser faro de la especie en su aventura por la existencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2010). Formación docente: desafíos de la política educativa. *REICE*. 8(2)
<https://paidopolis.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/m311.pdf>
- Anzola, O. (2003). *Una mirada a la cultura corporativa*. Universidad Externado de Colombia.
- Aristimuño, A. (2008). Las competencias en la Educación Superior. ¿Demonio u oportunidad? *Revista Unimar*. 47, 43-50.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. MINEDUC.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la Educación Chilena*. LOM.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede?, Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF.
- Beltrán, M. y Fernández, A. (2016). *Innovación educativa y procesos de cambio*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Beneitone, P., Esquerini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Wageneer, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. *Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto.
- Brandolini, A., González, M. y Hopkins, N. (2009). *Comunicación interna. Claves para una gestión exitosa*. La Crijía.
- Bravo, (1997). *Reingeniería de negocios*. Editorial Evolución S.A.
- Bravo, N. (2007). Competencias Proyecto Tuning-Europa. Tuning América Latina. Informe de las cuatro reuniones del Proyecto Tuning Europa-América Latina.
http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyec_totuning.pdf

- CINDA (2009). *Educación Superior en Iberoamérica*. Informe 2009. Ril Editores.
- CINDA (2012): *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. RIL editores. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2012/05/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012.pdf>
- Clunes, R. (2020). Pandemia Covid-19 en Chile. *Question/Cuestión*, 3, 1-7. <https://doi.org/10.24215/16696581e323>
- CNA (2010). *Guía para la evaluación externa universidades*. Santiago de Chile.
- CNA (2010). *Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación. Normas y procedimientos. Acreditación de pregrado*. <https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/normas%20y%20procedimientos%20preg.pdf>
- Cox, C. y Gysling, J (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. CIDE. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8582>
- Cornejos, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, 40. 239-256. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200014>
- Cortés, A. (2005). Estilos de liderazgo y motivación laboral en el ambiente educativo. *Revista Ciencias Sociales (Cr)*, IV (106), 203-214. https://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS106_107/15CORTES.pdf
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las dos últimas décadas del siglo XX. En Cox, C.(ed). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile (19-114)*. Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1)13-42. <http://rucp.cienciasociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/6/2>

- CPEIP (2020). Resultados Institucionales Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2019. Ministerio de Educación. Chile. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/08/Informe-Nacional-END-2019_rect.pdf
- Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zabala, N. (2007). *Nuevos maestros para América Latina*. Morata.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y Critica*. Ediciones Pomares-Corredor, S.A.
- Chiang, M. y Núñez, A. (2007): “Clima organizacional y satisfacción laboral en un establecimiento de salud estatal: hospital tipo 1. *Theoría*, 16. pp.61-77.
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento Organizacional, la dinámica del éxito en las organizaciones*”. Mc Graw Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Cheung, S., Wong, P. & Lam, A. (2012). An investigation of the relationship between organizational culture and the performance of construction organizations. *Journal of Business Economics and Management*, 13(4), 688-704. <https://doi.org/10.3846/16111699.2011.620157>
- Da Silva, T. (1999). *Espacios de identidad*. Ediciones OCTAEDRO.
- Davis, K. (1999). *Comportamiento Humano en el trabajo. Comportamiento Organizacional*. Editorial Mc Graw Hill.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Díez, E. (2009). *Evaluación de la cultura institucional en Educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Editorial Conocimiento.
- Educación 2020 (2009). Hoja de ruta 2009-2020. Se acabó el recreo. http://educacion2020.cl/wpcontent/uploads/2012/10/hojaderutaeducacion_2020_0.pdf.

- Espinoza, O. y González, L. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la Educación Superior en Chile. *Revista de la educación superior*, 41(162), 87-109
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200005
- Fernández, A., Beltrán M. y Villarroel, H. (2017). Del diagnóstico al desarrollo organizacional en las instituciones educativas. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Fernández, A., Beltrán, M. y Villarroel, H. (2018). La formación docente: el gran desafío de la nueva era. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Fernández, A. y Sepúlveda, C. (2014). Análisis de episodios críticos de la práctica profesional en portafolios virtuales. Proyecto Impulso 2014-2016. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Ferrada, D., Villena, A. y Del Pino, M. (2018). Hay que formar a los docentes en políticas educativas. *Cuadernos de Pesquisa*, 48(167), 254-279
<https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1798/hay-formar-docentes-politicas-educativas>
- Gallego, C., Marcelo, C. y Murillo, P. (2017). *Las narrativas de mentores en un programa de inducción a la docencia. Historias de vida profesional*. Editorial Académica Española.
- Gallego, C. y Murillo, P. (2018). Formación en Planes de Mejora Escolar. Editorial Académica Española.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Paidós.
- García, M. e Ibarra, L. (2010). Diagnóstico del clima organizacional del departamento de educación de la Universidad de Guanajuato. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2012a/1158/1158.pdf>

Garibaldi, A., Wetzel, U. y Ferreira, V. (2009). Organizational culture and performance: a Brazilian case. *Management Research News*, 32(2), 99-119. <https://doi.org/10.1108/01409170910927578>

Gómez-Díaz, M. (2016). Modelo estratégico de aprendizaje organizacional para impulsar la competitividad municipal. *Pensamiento y gestión*, 40. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64646279001.pdf>

González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Pearson.

González, R. (2017). *Detección del liderazgo como factor detonante de un buen clima organizacional en Educación media superior*. [Tesis de maestría. Tecnológico de Monterrey. México].

González, R.M. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43(6), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie4362365>

Goodson, I.F & Sikes, P. (2001). *Life history Research in Educational settings. Learning form lives*. Open University Press.

Grupo operativo de Universidades Chilenas Fondo de desarrollo institucional- MINEDUC. (2009). Centro Interuniversitario de Desarrollo- CINDA. Santiago de Chile. Gobierno de Chile.

Grupo operativo de Universidades Chilenas Fondo de desarrollo institucional- MINEDUC. (2017). Centro Interuniversitario de Desarrollo- CINDA. Santiago de Chile. Gobierno de Chile.

Heidegger, M. (2002). *Serenidad*. Ediciones del Serval.

Heidegger, M. (2010). *Camino de Bosque*. Alianza Editorial.

Heiss, C. (2020). Chile: entre el estallido social y la pandemia. *Análisis Carolina*, 18,1-14.

Larios, E. Aguilar, Aguilar. M. y Barrena, E. (2016). El clima laboral como factor detonante en la competitividad de las universidades privadas en México. *Repositorio de la Red*

internacional de investigadores en competitividad, 10(1), 180–197.
<https://riico.net/index.php/riico/article/view/1311>

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.

Ley 20.129. Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>

Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Editorial Anagrama.

López, J. (2011). Comunidades profesionales de prácticas que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista Educación*, 35(6), 109-131.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_05.pdf

Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-10.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2357>

Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de Professor*, 10(1), 63-90.
<http://www.ub.edu/obipd/la-formacion-docente-en-la-sociedad-del-conocimiento-y-la-informacion-avances-y-temas-pendientes/>

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 48(9), 27-32

Martins., F., Cammarato J., Neris, L. & Canelón, E. (2009). Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-27. <http://hdl.handle.net/10669/27957>

Mayol, A. (2020). Protestas y disrupción política y social en Chile 2019: crisis de legitimidad del modelo neoliberal y posible salida política por acuerdo de cambio constitucional. *Asian Journal of Latin American Studies*, 33(2), 85-98.
<http://www.ajlas.org/v2006/paper/2020vol133no205.pdf>

- Medina, P. I. (2017). Desafíos de las Políticas Educativas frente a la Formación Inicial y Desarrollo Profesional Docente. *Revista Hojas y Hablas* 14, 81-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628803>
- Medina, J. y González, J. (2020). Aproximación cuantitativa del logro del perfil de egreso desde la perspectiva de los estudiantes. *Meta: Araliáceo*, 12(35), 364-382. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071850062020000100083&script=sci_arttext
- MINEDUC (2012a). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Educación Parvularia*. Ministerio de Educación, Chile. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf
- MINEDUC (2012b). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Educación Básica*. Ministerio de Educación, Chile. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf
- MINEDUC (2012c). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Educación Media*. Ministerio de Educación, Chile. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Media.pdf
- MINEDUC (2012d). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Educación Diferencial*. Ministerio de Educación, Chile. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf
- Mintzberg, G. H. (1983). *Diseño de organizaciones eficientes*. Editorial Prentice Hall.
- Montes, D. y Suárez, C. (2016). La Formación Docente Universitaria: claves formativas de las universidades españolas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 18(3).
- Montoya, R. (2014). *La cultura organizacional como herramienta para mantener un clima organizacional y un desempeño laboral óptimo frente a los cambios del entorno*. Bachelor Thesis. Universidad Militar Nueva Granda.
- Morales, M. (2020). Estallido Social en Chile 2019: Participación, Representación, Confianza Institucional y Escándalos Públicos. *Análisis político*, 98, 3-25. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/89407>

- Morales, S. y Zambrano, H. (2016). Coherencia evaluativa en formación universitaria por competencias: estudio en futuros educadores en Chile. *Infancias Imágenes*, 15(1), 9-26.
https://www.researchgate.net/publication/311976523_Coherencia_evaluativa_en_formation_universitaria_por_competencias_estudio_en_futuros_educadores_en_Chile
- Moreno, A. y Toro, S. (2020). Estallido Social en Chile: Sobre la necesidad de un nuevo pacto educativo centrado en la relacionalidad comunitaria. *En Educando(nos) con las comunidades*. López de Maturana, S. (ed.). Nueva Mirada Ediciones.
- Morín, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Editorial Gedisa.
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Internacionales de Educación. Chile-París. La Educación Superior en Chile*. OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/chile/revisiondepolicasnacionalesdeeducacion-programabecaschile.htm>
- OCDE (2013). El aseguramiento de la calidad en la educación Superior en Chile.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-el-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior-en-chile-2013_9789264191693-es
- OREAL/UNESCO (2007). El desarrollo de educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio e Educación. 5(3).1-21. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=55130502>
- Pavez, I.; Poblete y D. Galaz, C. (2020). Infancia migrante y pandemia en Chile: inquietudes y desafíos. *Sociedad e Infancias*, 4, 185-288.
<https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/69619>
- Percemisa, L. y Falabella, A. (2017). La consolidación del estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas. Trayectorias, producción y tensiones. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89), 1-24.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047120>

- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen Ediciones.
- Prieto, M. (2019). Percepciones del profesorado. *Educación & Sociedad. Centros de estudios en Educación-CEDES*. 40.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/873/87360193016/html/index.html>
- Quintana, M., Canales, R., Retamal, A., Herrera, C. y Pérez, C. (2018). Contexto y desafíos en Formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile. *Opción*, 34(86), 450-480.
https://www.researchgate.net/publication/332130947_Contexto_y_desafios_en_Formacion_de_profesores_Universidad_de_Los_Lagos_Chile
- Quiroz, A. y Mayor, C. (2020). Implementación del enfoque de competencias en la formación de profesores de secundaria en Chile: la voz de los formadores. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7(2), 78-85.
<https://incyt.upse.edu.ec/pedagogia/revistas/index.php/rcpi/article/view/314>
- Rivera, D., Carrillo, S., Forgiony, J., Novan, I. y Mozo, A. (2018). Cultura organizacional, retos y desafíos para las organizaciones saludables. *Revista Espacios*, 39(22) 27-41.
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n22/a18v39n22p27.pdf>
- Rivera, D. (2019). Aproximaciones conceptuales del aprendizaje organizacional AIBI. *Revista de investigación, administración e ingeniería*, 7(1), 20-25.
<https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/1690>
- Robbins, S. (2003). *Comportamiento Organizacional*. Editorial Prentice Hall.
- Rodríguez, D. (2004). *Gestión Organizacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Vicerrectoría de Comunicaciones y Extensión.
- Rodríguez, D. (2015). *Diagnóstico Organizacional*. Versión actualizada. Ediciones Universidad Católica de Chile. Vicerrectoría de Comunicaciones y Extensión.
- Rodríguez, R. (2009). La cultura organizacional. Un potencial activo estratégico desde la perspectiva de la administración. *Invenio*, 12(22). 67-92
<https://www.redalyc.org/pdf/877/87722106.pdf>

- Salanova, M., Llorens, S. & Martínez, I. M. (2016). Aportaciones desde la Psicología Organizacional Positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. *Papeles del psicólogo*, 37(3), 177-184. http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/02/2016_Salanova-Llorens-Mart%C3%Adnez.pdf
- Salazar, A. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *Unirevista*, 1(3), 1-12. <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Liderazgo/LecturasFalt/LIDERAZGO-TRANSFORMACIONAL-EJEMPLO4.pdf>
- Sampieri, R., Valencia, S. & Soto, R. (2014). Construcción de un instrumento para medir el clima organizacional en función del modelo de los valores en competencia. *Contaduría y administration*, 59(1), 229-257. <https://www.redalyc.org/pdf/395/39529381010.pdf>
- Santa Cruz, E. (2016). Mediatización de las políticas educativas en Chile: el discurso de los diarios *La Tercera* y *El Mercurio* sobre la Ley General de Educación (2006-2009). Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Sagredo, A. M. (2017). Desarrollo organizacional, cultura y clima organizacionales: una aproximación conceptual. *INFODIR*, 24, 86-99. <http://www.revinfodir.sld.cu/index.php/infodir/article/view/200>
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. Jossey Bass.
- Senge, P. (2006). *“La quinta disciplina en la práctica*. Ediciones Granica S.A.
- Shannon, C. y Webber, W. (1948). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press Urban, III.
- SIES (2019). *Informe Matrícula 2019 en educación superior en Chile*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4608>
- Tenorio, S. (2011). Formación Inicial Docente y Necesidades Educativas Especiales. *Revistas Estudios Pedagógicos*, 249-265. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052011000200015&script=sci_artt ext&tlng=p

- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del Currículum*. Editorial Troquel.
[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM Tyler Unidad 1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Tyler_Unidad_1.pdf)
- Valle, A., Proaño, T. y Cruz, M. (2017). Estructura, cultura y cambio organizacional: cultura-cambio-forma-fuerza. *Revista Científica Hermes*, 18, 304-324.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6120616>
- Vargas, L. (2003). Teorías esenciales del liderazgo. *Revista Umbral*, 15, 19-23.
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419006.pdf>
- Vargas, G., Guiselle M. y Orozco, V. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34(1), 15-29.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44013961001.pdf>
- Zapata, G. y Tejeda, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones”. *Revista Calidad en la Educación*, 31, 192-209.
<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/168>



UMCE

POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA, los pilares de la Formación Docente

ALFONSO FERNÁNDEZ URRUTIA
MARCELA BELTRÁN CABEZAS
HERNÁN VILLARROEL MORALES
FELIPE QUIROZ ARRIAGADA