

Temas clave en la formación de profesores en Chile desde la perspectiva de docentes y directivos¹

Key issues on Chilean teacher education from the perspective of teachers and administrators

Claudio H. DÍAZ LARENAS, María I. SOLAR RODRÍGUEZ, Valentina SOTO HERNÁNDEZ, Marianela CONEJEROS SOLAR y Jorge VERGARA MORALES
Universidad de Concepción. Chile

Recibido: Febrero 2014

Aceptado: Abril 2014

Resumen

La formación de profesores en Chile y los puntos que la intersectan, están hoy en día en el debate público de la sociedad chilena. El objetivo de este estudio es analizar temas clave de la formación de profesores- investigación, innovación, formación continua, relación universidad-establecimiento educacional, y gestión- desde la perspectiva de profesores universitarios, profesores del sistema escolar y directivos. Para esto, el estudio se realizó con una muestra de 222 participantes de establecimientos educacionales y universidades chilenas en el contexto de un diseño investigativo de carácter no experimental y de tipo transeccional descriptivo. Los resultados de las encuestas y entrevistas aplicadas revelan que es necesario fortalecer la relación establecimiento educacional y universidad, formar profesores que tengan un desempeño efectivo en los contextos socio-educativos actuales y crear las condiciones para que los profesores puedan realizar investigaciones de sus propias prácticas pedagógicas.

Palabras clave: profesorado, formación, gestión, innovación, investigación.

Abstract

Teacher education in Chile and the issues that intersect it are nowadays in the public debate of the Chilean society. This study aims at analyze key issues on teacher education- research, innovation, continuous education, university-school relationship, and management- from the perspective of academics, school-teachers and administrators. The study was conducted on 222 participants from Chilean universities and schools in the context of a non-experimental research

¹ Este artículo se inserta en el proyecto “Acciones Integradas para el Fortalecimiento Científico e Institucional” de la “Red de investigación e innovación educativa para la mejora de la educación A2/039772/11 patrocinado por AECID (España) y liderado por la Universidad de Oviedo (España) con la participación de Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Universidad de Concepción; Universidad Austral; Universidad de Talca. Se circunscribe en el marco del proyecto FONDECYT 1120247 “Investigación del conocimiento profesional, las creencias implícitas y el desempeño en aula de estudiantes de Pedagogía en Inglés como estrategia de generación de indicadores de monitoreo de su proceso formativo”.

design of cross-sectional and descriptive nature. The surveys and semi-structured interviews results show that it is necessary to strengthen the relationship between schools and universities, train teachers that achieve effective performances in the current socio-educational contexts and create the conditions for teachers to do research of their own pedagogical practices.

Keywords: teacher, training, management, innovation, research.

Antecedentes sobre la formación inicial de docentes

Los cambios introducidos por el régimen militar desde 1973 a 1990 tuvieron efectos devastadores en la moral y condiciones de trabajo de los profesores en Chile. Estos cambios impactaron la estructura y financiamiento del sistema educacional. El rol del estado en la educación fue reducido en gran medida, así como el gasto público en educación. Las escuelas públicas fueron transferidas del control del Estado a las municipalidades. El régimen militar usó instrumentos e incentivos para promover a los colegios con financiamiento privado. El status de empleados del Estado de los profesores fue eliminado. Los sueldos de los profesores fueron reducidos en un tercio y sus condiciones de trabajo se deterioraron significativamente. Se introdujeron sistemas de evaluación que estaban diseñados para exponer el bajo rendimiento de las escuelas públicas (OECD, 2004a).

La situación señalada, derivó en una disminución del rol docente y en un debilitamiento del rol de investigador del profesor. Los efectos de estos cambios, han incidido en el debilitamiento de la profesión docente y en la falta de confianza de los profesores. Un rasgo notable de la política educacional en Chile, en los últimos años, es la continuidad y consistencia de una política que ha prevalecido durante tres gobiernos y siete ministros de educación. Se ha reconocido que la educación es central en una estrategia orientada a consolidar el gobierno democrático, y promover y apoyar el desarrollo económico y social. Con el aporte de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación (1995) y una acción política adecuada, se dio apoyo a una política estratégica en educación y se introdujeron reformas que colocaron a la educación en el centro de la agenda del gobierno democrático y en un asunto de interés público. El Estatuto Docente, aprobado en 1991, estableció regulaciones nacionales para el mejoramiento profesional y de la calidad y equidad de la educación pública. A esto se suma una tendencia constante hacia el mejoramiento de los sueldos de los profesores.

En Chile, 17 universidades fueron seleccionadas para modificar sus programas de formación docente, lo que representaba el 78% de la totalidad de estudiantes de pedagogía, distribuidos a lo largo del país e inscritos en el año 2000. El programa contribuyó a un aumento en el número de los estudiantes que ingresaron a las carreras de pedagogía (CEPPE, 2013).

Las universidades participantes revisaron sus currículos de formación, actualizaron sus contenidos y estrategias. La calidad de la formación docente se expresó en la elaboración de estándares reguladores, que abordan las facetas de: preparación para la enseñanza; organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; la enseñanza para el aprendizaje

de los alumnos; el profesionalismo docente. Sin embargo, la coordinadora nacional del proyecto Avalos (2002) señala en sus conclusiones, que:

El cambio producido, no ha mejorado la médula de estos programas, por tanto quedan tareas pendientes que necesitan ser asumidas, además de la instauración de un proceso permanente de evaluación de la efectividad de los programas (p. 45).

Una de las principales críticas a este periodo fue que no logró articular las distintas iniciativas tendientes a mejorar la calidad de los docentes en una visión estratégica (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006). A partir de estos diagnósticos, los expertos han hecho recomendaciones para mejorar la calidad de la formación inicial docente (Cox, Meckes y Bascope, 2010; Comisión sobre Formación Inicial Docente 2005; Consejo Asesor Presidencial 2006 y Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010). Si bien las políticas estatales han hecho esfuerzos para mejorar la formación de profesores, aún falta bastante por avanzar. A nivel internacional existe acuerdo en que una política que asegure la calidad de la formación debe tener tres puntos estratégicos (OCDE, 2005; Barber y Mourshed 2008; García y Castro, 2012; Ingvarson 2013):

- a) Atraer a buenos estudiantes a la profesión docente.
- b) Monitorear y asegurar la calidad de los programas con referencia a estándares.
- c) Establecer requisitos para entrar al ejercicio profesional.

A partir del 2006 se establece en Chile la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que obliga a la acreditación de todas las carreras de pedagogía. No obstante, el informe de la OCDE (2009) resalta que los criterios de acreditación tienen poco impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula (Manzi, 2010; Domínguez y Meckes, 2011). Uno de los grandes desafíos que enfrenta el país, es disponer de docentes que reúnan las competencias para trabajar en el nuevo currículum escolar y alcanzar logros educativos con estudiantes que viven en contextos de pobreza. Los resultados que evidencian a nivel nacional o internacional las pruebas TIMSS y PISA, son preocupantes: estancamiento de los promedios nacionales por dependencia (pública, semi-pública y privada); y diferencias entre dichas dependencias, estrechamente asociadas a factores socio-económicos. Los resultados obtenidos en las pruebas, dependen tanto de la experiencia escolar como del origen socio-familiar de los alumnos (OECD, 2004b). Tanto la gestión, formación, investigación e innovación en la formación de profesores son el potencial motor de la revolución educativa que se necesita en el sistema educativo chileno (Bascopé y Sánchez, 2012; Solar, 2013; UNESCO, 1998; OECD, 2013).

Actualmente en los planes de estudio de las carreras de pedagogía la conceptualización del saber pedagógico no es un eje articulador de la formación docente inicial. Se observa un itinerario formativo sustentado en la acumulación de actividades curriculares, sin vinculación entre sí, lo que deriva en una falta de articulación entre la formación pedagógica y la formación disciplinaria. Existen

además debilidades en las universidades formadores de profesores para acoger las nuevas demandas de la formación inicial docente, a saber, educación sexual, educación especial, formación ciudadana, diversidad, entre otros temas de la sociedad contemporánea. De igual forma, la formación inicial docente tiene el desafío de hacerse cargo de las representaciones y habilidades de entrada de los estudiantes y apoyar al profesor principiante en su inserción al campo profesional para dar inicio a un proceso de formación continua (Cisternas, 2013; OECD, 2011; UNESCO, 2006).

La formación inicial docente en Chile enfrenta también el desafío de buscar un sistema de reclutamiento selectivo para la profesión docente, que permita que los futuros profesores se conviertan en agentes innovadores y reflexivos y no sólo transmisores del currículum. El sistema de reclutamiento debería enfatizar la relevancia social de la profesión docente, el trabajo con jóvenes, la creatividad, la autonomía y el trabajo colaborativo. Por su parte, la existencia de rasgos de personalidad relacionados con el entusiasmo, el compromiso y la sensibilidad han demostrado tener más peso que las calificaciones y los años de experiencia, al momento de considerar la calidad de la enseñanza. En suma, es necesario enfatizar el cambio de los modelos de formación de profesores, desde una preparación fundamentalmente académica a una más profesional en los establecimientos educacionales, con un equilibrio importante entre teoría y práctica (Avalos, 2002; Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005).

Desde la formación en las universidades se evidencia la necesidad de preparar profesores en áreas del conocimiento donde existe carencia, como es el caso de las ciencias biológicas y matemáticas y de formar docentes que estén habilitados para enseñar en situaciones adversas o en comunidades aisladas o rurales. Al interior del currículum se hace patente abordar el uso de las TICS, la planificación de aula y el uso de estrategias que involucren más a los padres en la formación de sus hijos, es decir, definir perfiles de egresos claros y concisos respecto de lo que los futuros profesores deberían saber, saber hacer y saber ser. En la mirada de la formación continua, los modelos de formación de profesores requieren de flexibilidad que no comprometa el rigor de la profesión, pero sí entregue un marco para la inducción, el desarrollo profesional, la educación continua, la práctica reflexiva y la investigación-acción. Es importante además considerar el establecimiento de vínculos entre los establecimientos educacionales y la comunidad, con el fin de favorecer el mejoramiento del estatus de la profesión docente (CNA, 2010).

Problema de investigación y método

Este estudio se enmarca en la problemática de la formación de profesores en Chile y su calidad, analizadas desde la visión de uno de sus protagonistas principales, el profesorado, tanto del que se desempeña en el sistema escolar como del que es responsable directo de la formación de profesores en la universidad.

Objetivo del estudio

Analizar temas clave en la formación de profesores en Chile (Investigación, Innovación, Formación, Relación Escuela-Universidad y Gestión) desde las percepciones de un grupo de formadores de profesores en la universidad y de un grupo de profesores en servicio en el sistema escolar primario y secundario.

Diseño de investigación

El estudio se orientó desde un diseño mixto, ya que se utilizaron métodos de carácter cuantitativo y cualitativo. Estos diseños representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno en estudio (Hernández y otros, 2010). Además, es de carácter no experimental de tipo transeccional descriptivo, es decir, se tiene como objetivo categorizar y proporcionar una visión del fenómeno a través de lo que demanda uno de sus principales actores: profesores universitarios y del sistema escolar (Albert, 2007, Canales, 2006; Creswell, 2003).

Sujetos informantes

Para seleccionar a los sujetos informantes se realizó un muestreo no probabilístico denominado selección de casos típico ideal, el cual procede de acuerdo al desarrollo de un perfil de atributos esenciales. El criterio principal para la definición de los atributos fue la cobertura de todos los actores del ámbito educativo. Los atributos fueron los siguientes: 1) profesores en ejercicio del sistema universitario y escolar; 2) profesores con cargos directivos del sistema escolar; 3) participar voluntariamente del estudio.

La muestra se constituyó por 95 profesores que se desempeñan en establecimientos educacionales de tipo público y semi-público del sistema escolar. Un 75% de los sujetos son mujeres y un 25% son varones. 22% de los encuestados tiene menos de 30 años, seguido de un 17%, que se ubica entre 31 y 40 años, y un 31% con edades entre 41 y 50 años. De este modo, un 30% tiene más de 50 años. En coherencia con estas cifras, un 41% presenta más de 20 años de experiencia profesional.

Además, se seleccionaron 79 profesores universitarios de la misma región geográfica que el grupo anterior, de los cuales un 49.4%, son mujeres y 50.6 % son hombres. Un 25% tiene entre 31 y 40 años, y un 28%, presenta edades entre 41 y 50. Un 34% tiene más de 50 años. El 46% de los encuestados tiene una experiencia profesional que va entre 3 y 10 años, seguido de un 24% que tiene más de 20 años de experiencia.

Un tercer grupo de sujetos lo conformaron 48 directores de establecimientos educacionales públicos de diversas comunas.

Instrumentos

Se elaboró un cuestionario con preguntas tipo Likert sobre un conjunto de 11 dimensiones que abarcaron 181 ítems, cuya orientación fue estudiar la valoración de los profesores universitarios a partir de tres niveles de respuesta ('En desacuerdo', 'Ni de acuerdo ni en desacuerdo' y 'De acuerdo'). Para los profesores del sistema escolar, el cuestionario fue elaborado sobre un conjunto de 13 dimensiones y 188 ítems. Para construir la escala Likert se consideró un protocolo orientado a especificar y definir las dimensiones que se van a medir, que para este caso corresponden a: Investigación, Innovación, Formación, Relación Escuela-Universidad y Gestión. Además, se consideró la formulación de ítems o proposiciones acerca de las dimensiones seleccionando los ítems más idóneos.

Para indagar acerca de las características y problemáticas actuales del sistema educativo se utilizó una entrevista semi-estructurada, que fue aplicada a directores de establecimientos educacionales públicos. La entrevista se focalizó en las siguientes dimensiones: (1) Necesidades de formación inicial y continua de docentes (2) Deficiencias del sistema educativo.

Procedimiento de análisis de los datos

Para el proceso de análisis se seleccionaron cinco dimensiones relacionadas con la formación de profesores: Investigación, Innovación, Formación, Relación Escuela-Universidad y Gestión. Se aplicaron estadísticas descriptivas, que incluyeron análisis de distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y medidas de dispersión, los cuales se realizaron con el programa SPSS en su versión 22.

Los datos de las entrevistas semi-estructuradas se analizaron mediante la técnica del análisis de contenido semántico (Martínez, 2001; Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2007) que establece las siguientes etapas de trabajo de los datos para llegar al establecimiento de dimensiones, categorías y subcategorías: transcripción, segmentación, codificación, comparación de las unidades de información, saturación, reducción y establecimientos de relaciones entre categorías y subcategorías (Tabla 1.).

Resultados

El grupo de sujetos que respondió la encuesta de opinión estuvo conformado por 95 profesores del sistema escolar de los cuales un 44% se desempeña en establecimientos públicos y un 56% trabaja en un establecimiento de dependencia semi-pública. Un dato relevante es que el 59% de las mujeres y el 46% de los hombres se desempeña en establecimientos educacionales con Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) muy alto, este es un indicador de la condición socioeconómica de los estudiantes y sus familias. En relación con las funciones desempeñadas, un 88% de los encuestados es docente de aula, seguido de un 5.6% que cumple funciones directivas y, finalmente, un 6.4% que cumple ambas funciones.

La encuesta fue respondida por 79 profesores universitarios, en cuya formación académica se evidencia que un 67% tiene el grado de magister, mientras que un 19% posee el grado de doctor. El 72% de los docentes encuestados, tiene responsabilidad como docente, mientras un 21% cumple funciones como docente y directivo. El 74% ejerce habitualmente su docencia a nivel de pregrado, seguido de un 17% que ejerce a nivel de pregrado y postgrado. Un 42% de los encuestados declara realizar habitualmente tareas de investigación, mientras que un 71% no ha tenido estadías de perfeccionamiento en universidades extranjeras.

A continuación se presenta los resultados de la encuesta, según ámbitos relevantes de la formación de profesores.

Investigación

En relación con la investigación, uno de cada dos profesores del sistema escolar indica que en su establecimiento no se realiza investigación educativa. La misma proporción de profesores señala que en las condiciones actuales resulta imposible realizar investigación.

A nivel de educación superior, existe una fuerte valoración de la investigación: tres de cada cuatro profesores la considera como fuente de perfeccionamiento de la enseñanza y referente para la toma de decisiones. En cuanto a las estrategias para investigar, un 72% afirma poseer los conocimientos necesarios, sin embargo, las declaraciones acerca de las prácticas investigativas son menos optimistas: menos del 30% de los docentes universitarios considera que la investigación sea suficiente para atender las necesidades de actualización docente. Además, uno de cada tres indica que no existen instancias que promuevan una investigación de calidad, mientras que sólo un 29% plantea que la facultad donde trabaja realiza investigación en el aula.

En relación a la formación inicial, si bien un 65% de los docentes universitarios plantea que enseña herramientas investigativas a sus estudiantes, sólo un 28% señala que forma a futuros investigadores. Estos datos pueden interpretarse en contraste a las declaraciones de los profesores del sistema escolar: un 63% sostiene que cuenta con estrategias de indagación pertinentes para abordar problemas pedagógicos, mientras que un 44% considera que la formación recibida le permitiría realizar investigación (Gráfico 1).

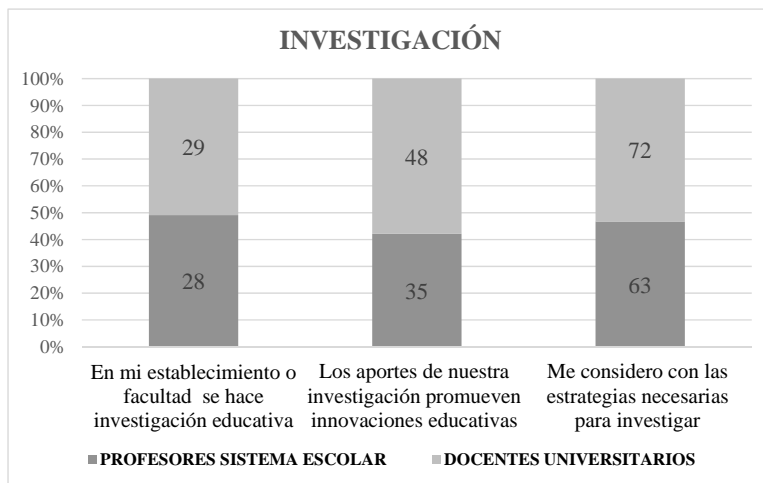


Gráfico 1. Investigación educativa (Respuestas en el nivel 'De acuerdo')

En el caso de los docentes universitarios, un 43% de ellos está de acuerdo con la afirmación “en nuestra facultad la investigación es fuente de y para la teoría pedagógica”. Del mismo modo, tres de cada cuatro docentes consideran que la investigación es fuente de perfeccionamiento de la enseñanza, y que la mejora del sistema educativo requiere de la integración de las tareas docentes e investigativas. Cautelar el equilibrio entre ambas tareas no está exento de dificultades. De hecho, menos de un 30% considera que la universidad consigue el equilibrio entre docencia e investigación (28%) (Gráfico 2).

La falta de integración entre docencia e investigación para promover el mejoramiento educativo, da cuenta de lo trascendental que es posicionar a los docentes como líderes del *cambio educativo*. Rodríguez (2000) menciona que:

Los maestros son por definición los protagonistas principales del cambio educativo; sin su compromiso este acontecimiento no es posible. Los maestros están detrás de los principales factores que lo dinamizan. Son los actores de las prácticas pedagógicas innovadoras, con sus experiencias y reflexiones, son quienes propician la aparición de nuevas teorías pedagógicas.

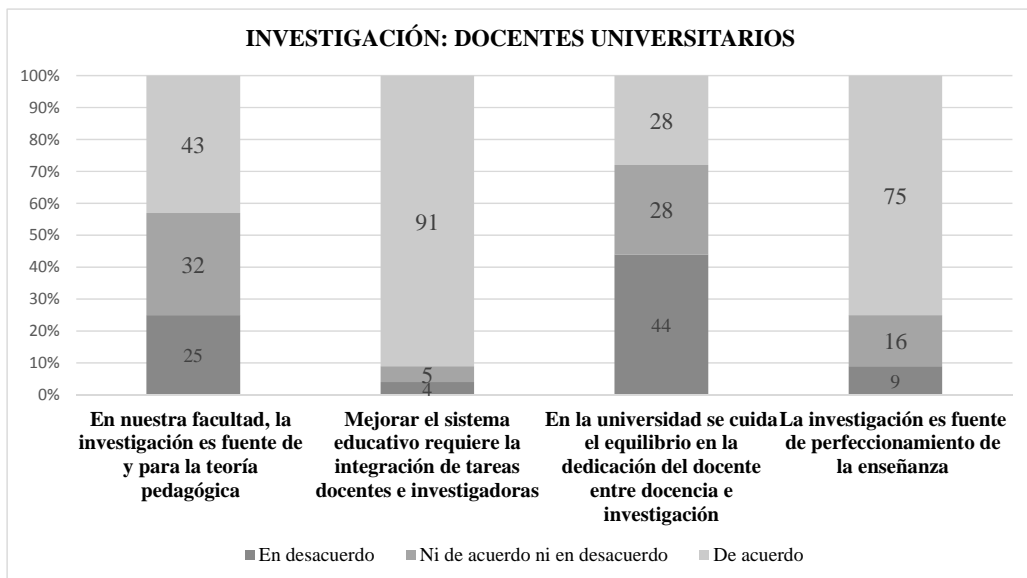


Gráfico 2. Investigación: docentes universitarios.

Al parecer no existe igual número de profesores que considera las problemáticas educativas como sustento para la investigación y como generadoras de conocimiento que incrementa el cuerpo teórico del saber pedagógico. Al respecto Rodríguez y Castañeda (2001) señalan que:

Si bien existe un amplio acuerdo acerca de la importancia de la investigación educativa y la necesidad de formar a los profesores en procesos de innovación e investigación, no parece que haya consenso acerca del significado del conocimiento generado por los docentes para la construcción de teorías (p.113).

Según Pérez-Gómez (1995), “el conocimiento pedagógico no será útil ni relevante a menos que se incorpore al pensamiento y acción de los agentes (...) así pues, la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y mejoramiento de la práctica” (p.117).

A pesar de la importancia que se atribuye a la investigación como catalizadora del mejoramiento de las prácticas docentes, las acciones concretas no reflejan estas percepciones. En efecto, sólo el 28% de los docentes consultados realiza investigación en equipo y no más del 47% declara participar en una red nacional de investigación. Por tanto, la investigación educativa que realizan los encuestados es una actividad más bien de carácter individual (Gráfico 3).

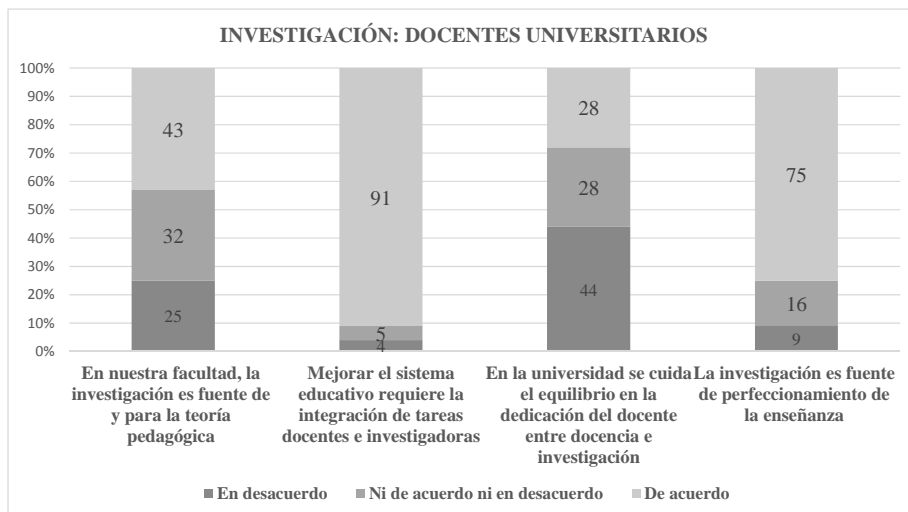


Gráfico 3. Investigación y Trabajo en Equipo

Innovación

La innovación emerge como un elemento relevante del ejercicio profesional docente en ambos grupos. Un 44% de los profesores del sistema escolar está de acuerdo con la afirmación que señala “las prácticas educativas innovadoras son habituales en su establecimiento”. En las universidades, este rasgo parece fortalecerse: un 81% de los docentes universitarios encuestados declara desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras dentro de su institución, para lo cual disponen de recursos tecnológicos en sus aulas. De acuerdo al 63% de los docentes universitarios encuestados, las prácticas pedagógicas tradicionales se constituyen en uno de los factores que obstaculiza el fortalecimiento de una cultura innovadora al interior de las instituciones educativas. A pesar de que las iniciativas innovadoras son promovidas por los dos grupos de informantes, sólo un 35% de los profesores del sistema escolar considera que estas iniciativas surgen de los resultados aportados por sus propias investigaciones (Gráfico 4).

Tres de cada cinco profesores del sistema escolar manifiestan que en su escuela existen condiciones para generar una didáctica innovadora, en un contexto donde se incentiva la incorporación de nuevas ideas a la práctica docente. De hecho, un 44% plantea que prácticas pedagógicas innovadoras son habituales en su establecimiento. No obstante, un 27% destaca que la dirección del establecimiento tiene dificultades para implementarlas: para uno de cada cinco encuestados el origen se encuentra en la rigidez de la reglamentación del establecimiento. Un 67% manifiesta que el profesorado tiene autonomía para innovar.

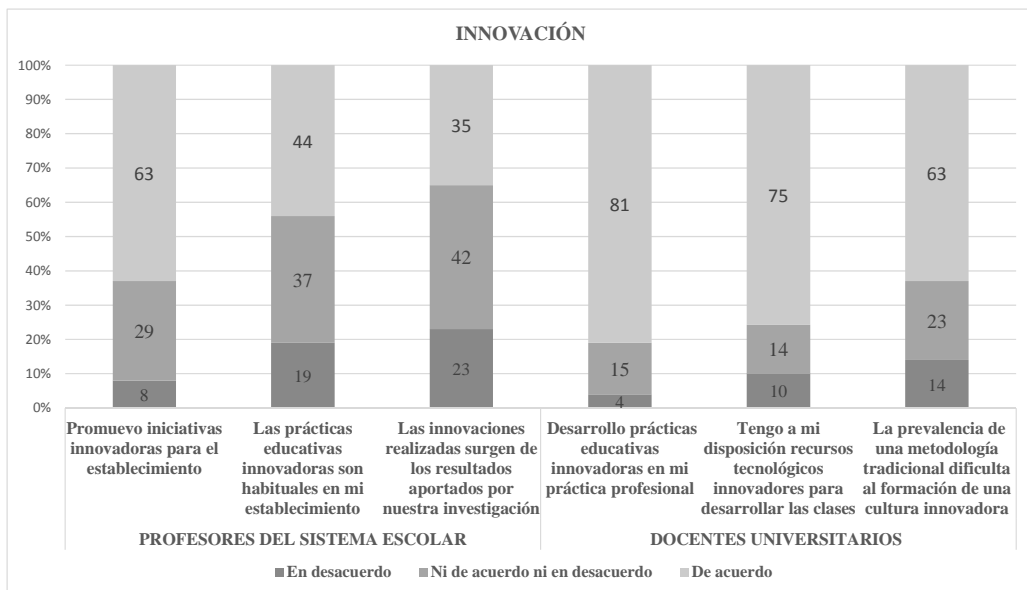


Gráfico 4. Innovación

Formación inicial de profesores

La percepción de los profesores del sistema escolar acerca de la formación docente revela una alta valoración respecto de la formación recibida en la universidad, tanto por ellos mismos como por sus pares. De este modo, un 79% de los encuestados considera que su formación disciplinar fue idónea, mientras que tres de cada cuatro encuestados manifiesta que los docentes de su escuela recibieron igualmente una formación adecuada. Más aún, nueve de cada diez encuestados sostienen que su formación fue un aporte para su desempeño profesional. Para el 65% de los encuestados del sistema escolar, la formación en estrategias didácticas efectivas fue apropiada para ejercer la docencia. No obstante la alta valoración de la formación inicial respecto de sí mismos y de su entorno, la percepción de la formación brindada por las universidades es más bien negativa: sólo un 35% de los encuestados considera que las universidades forman adecuadamente para el desempeño docente, mientras que un 47% plantea que la formación universitaria no incorpora experiencias concretas de los docentes del sistema escolar, lo que se constituye en una carencia relevante a la hora de enfrentar el ejercicio profesional (Gráfico 5).

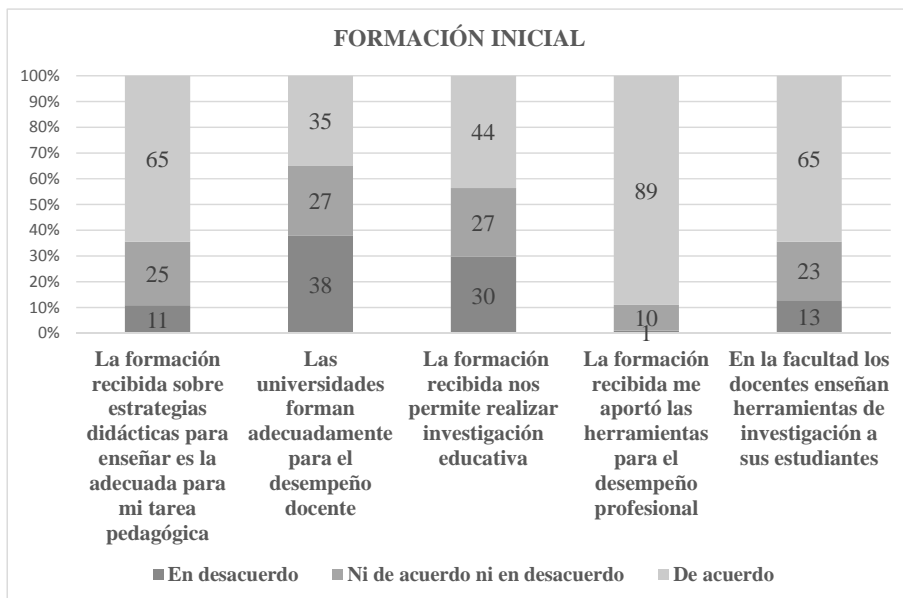


Gráfico 5. Formación inicial: Desempeño profesional e investigación.

Formación continua de profesores

La formación continua constituye en un tema relevante para los actores encuestados. Un 61% de los profesores del sistema escolar sostiene que los programas existentes de perfeccionamiento atienden las necesidades del profesorado, mientras que un 56% de los docentes universitarios indican que estos programas abordan sus propias necesidades. En promedio, uno de cada seis informantes de ambos grupos de encuestados, indica que los programas de perfeccionamiento son elegidos por la institución, según un diagnóstico de necesidades.

La percepción acerca de la calidad de los programas difiere según el actor encuestado: uno de cada dos profesores del sistema escolar afirma que los programas son de calidad, mientras que un 73% de los docentes universitarios manifiesta esta opinión. Respecto a la pertinencia, uno de cada dos profesores del sistema escolar plantea que los programas propuestos por las universidades ignoran las necesidades de los establecimientos. Asimismo, un 44% considera pertinente la oferta de actualización disciplinar. Un 45% de los encuestados del sistema escolar y un 56% de los docentes universitarios, sostiene que los programas son apropiados al contexto socio-educativo en el cual se desempeñan.

Los programas de perfeccionamiento y de postgrado, como instancias de formación continua, son ampliamente valorados. Más del 80% de los profesores del sistema escolar y de los docentes universitarios consideran a estas instancias como una oportunidad para fortalecer sus competencias pedagógicas y en consecuencia, de

impactar positivamente en las prácticas docentes (Gráfico 6). Donoso (2008) se refiere al perfeccionamiento docente en los siguientes términos:

Conceptualmente, el perfeccionamiento docente incluye tanto la formación inicial de profesores como la actualización profesional. Dado que son herramientas políticas diferentes que responden a objetivos alternativos, requieren análisis diferenciados (p.438).

En cuanto al rol asumido por el Ministerio de Educación, en promedio, uno de cada dos profesores de establecimientos educacionales y docentes universitarios considera que este se constituye en un facilitador de los procesos de perfeccionamiento continuo de los docentes. En este sentido, no existe una opinión generalizada que considere a esta unidad como garante de la formación continua (Gráfico 6). Como señala Donoso (*op. cit.*):

En grandes cifras el perfeccionamiento docente sigue siendo un área desregulada del sistema, evidenciando con ello el problema de institucionalidad que afecta al sistema educacional chileno (p.13).

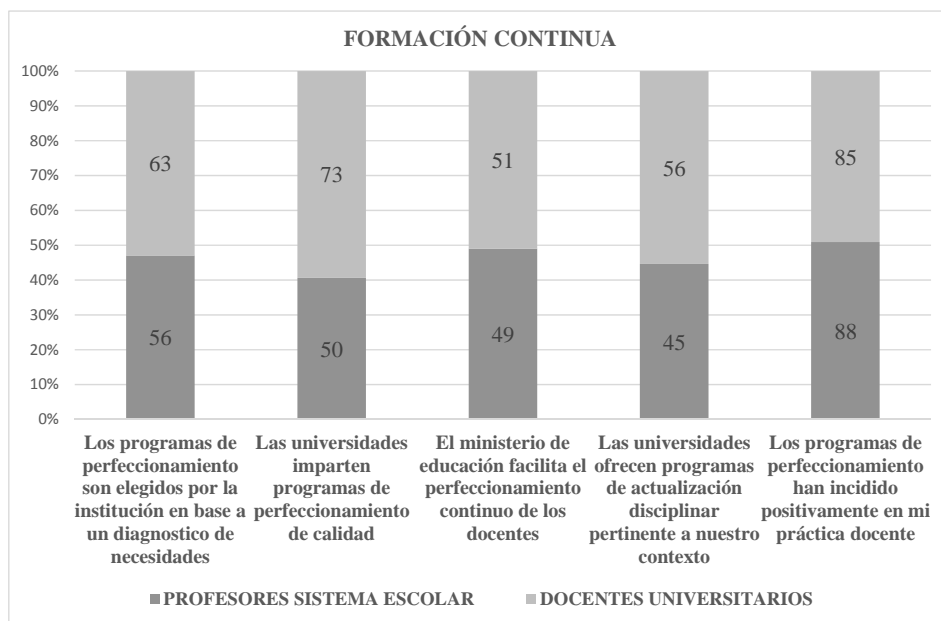


Gráfico 6. Formación continua: Programas de perfeccionamiento.

Por otro lado, el estudio también revela que existen problemas de organización en la carga de trabajo de los profesores. Cuando se consulta específicamente sobre la disponibilidad de tiempo para participar en cursos de perfeccionamiento de manera regular, sólo un tercio de los docentes universitarios manifiesta que puede asistir. Esta

situación se transforma en un impedimento para el perfeccionamiento docente, opinión que es compartida por el 71% de los profesores del sistema escolar (Gráfico 7).

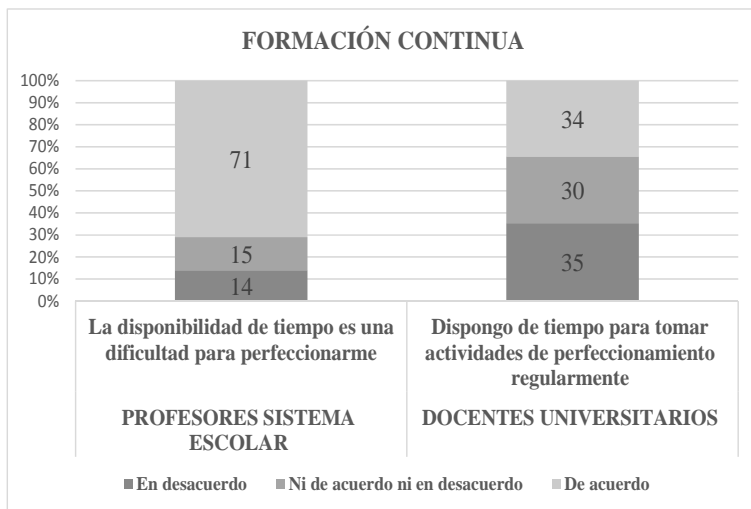


Gráfico 7. Formación continua: Tiempo disponible.

Relación establecimiento educacional - universidad

En esta dimensión existe coincidencia entre las opiniones de los profesores del sistema escolar y los docentes universitarios. Uno de cada dos profesores de cada grupo informante se manifiesta de acuerdo con la afirmación “los vínculos con universidades se orientan explícitamente a la mejora de la acción docente”. No obstante, la valoración acerca de la relación de ambas instituciones es más baja en los profesores del sistema escolar que en los docentes universitarios. Tres de cada cuatro profesores del sistema escolar considera que las relaciones establecimiento-universidad fortalecen la formación para la acción docente, por lo que son mutuamente beneficiosas. Esta idea es afirmada por nueve de cada diez docentes universitarios. Además, ambos grupos consideran que las relaciones entre establecimiento escolar y universidad contribuyen a fortalecer diversos ámbitos del proyecto educativo de los establecimientos. Uno de cada dos profesores del sistema escolar y docentes universitarios, sostiene que los vínculos entre las universidades y el contexto local de los establecimientos educacionales son fluidos y productivos. No obstante, sólo un 29% de los profesores del sistema escolar estima que la universidad promueve la comunicación entre el profesorado del sistema escolar y de las universidades (Gráfico 8).

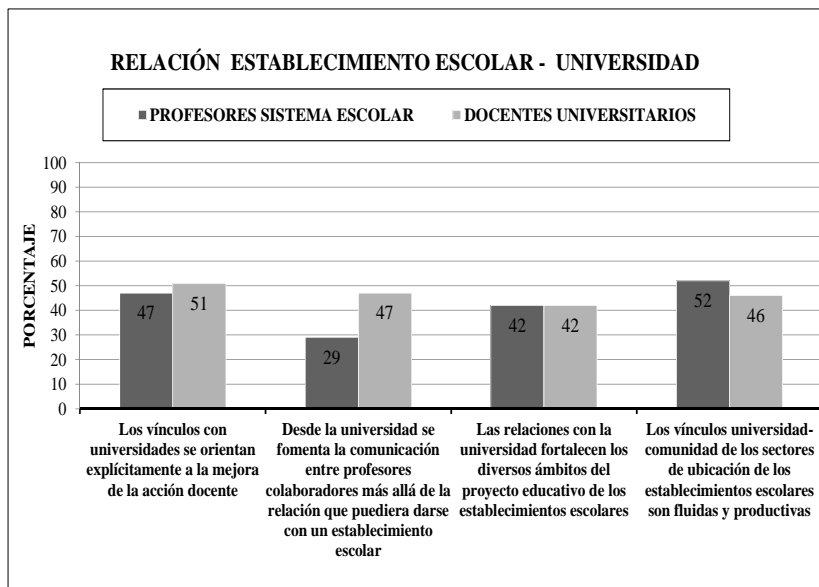


Gráfico 8. Relación establecimiento educacional - universidad.

Se destaca que uno de cada tres profesores del sistema escolar encuestados señala que en el marco de la relación establecimiento educacional – universidad se reconoce la experiencia de los profesores, su profesionalismo, así como sus prácticas pedagógicas. Por otro lado, este mismo número considera que existen relaciones de colaboración entre el establecimiento educacional y la universidad, mientras que un mayoritario 85% manifiesta que las universidades deben colaborar con los establecimientos para investigar las necesidades de formación de los docentes (Gráfico 9). Tres de cada cuatro docentes universitarios sostienen que desde la universidad se promueve la existencia de convenios con establecimientos educacionales. A pesar de lo cual no más de un 40% de ellos participa en redes de maestros, organizaciones no gubernamentales, o junto a autoridades gubernamentales, para contribuir al mejoramiento del aprendizaje escolar (Gráfico 10). Estos datos confirman que ambas instituciones necesitan fortalecer y consolidar sus vínculos colaborativos, de manera de construir nuevas redes que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

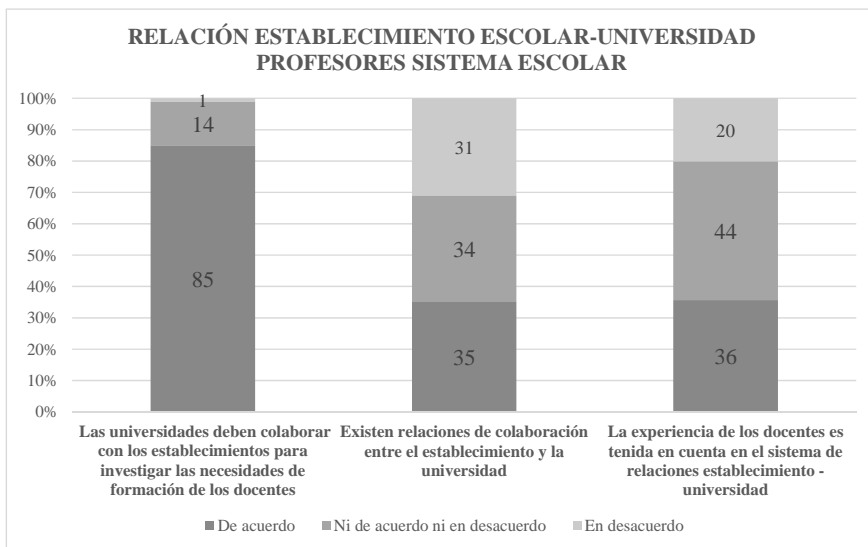


Gráfico 9. Relación establecimiento educacional - universidad: Profesores del sistema escolar.

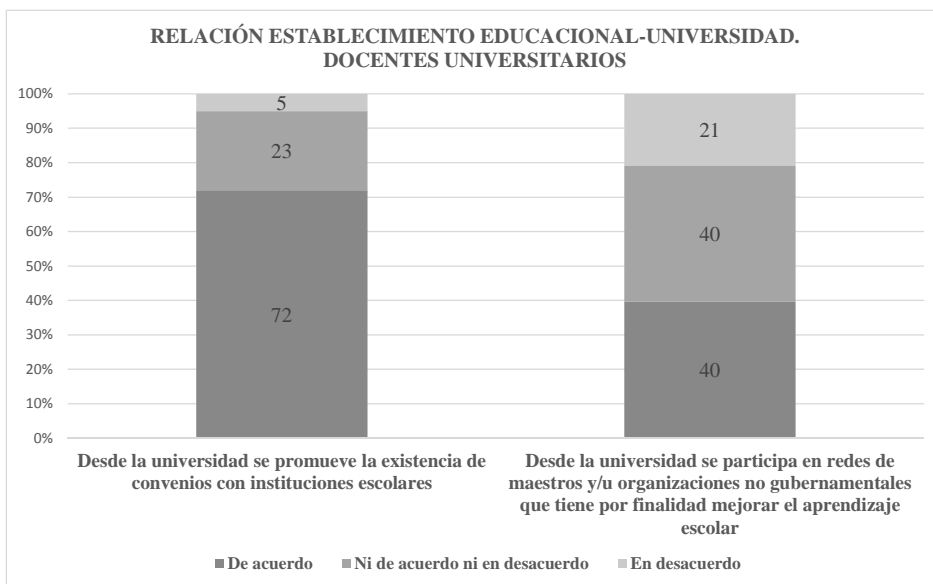


Gráfico 10. Relación establecimiento educacional - universidad: Docentes universitarios.

Gestión escolar

Desde el punto de vista de los profesores del sistema escolar, la gestión de su establecimiento educacional está definida por un plan anual (78%), cuyos resultados son informados por la dirección (86%), la que además tiene expectativas sobre el buen rendimiento de los alumnos y opoya la innovación educativa (81%) (Gráfico 11).

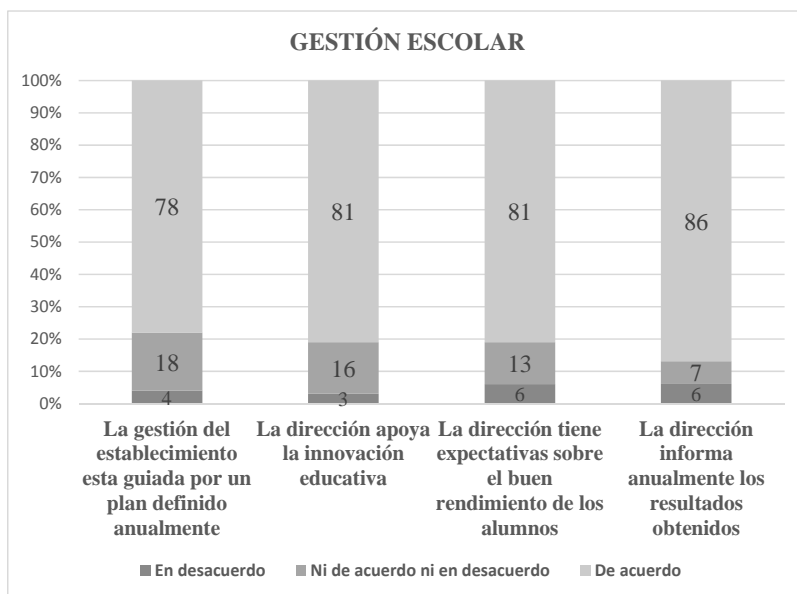


Gráfico 11. Gestión escolar.

Acerca de los mecanismos de supervisión, un 57% considera que existen procedimientos internos para evaluar la gestión del establecimiento, aunque no más de un 37% señala que su establecimiento posee un sistema institucionalizado de autoevaluación. Alrededor de un 58% considera que el equipo directivo se responsabiliza de los resultados de su gestión; en efecto, es el consejo técnico de profesores el órgano que asume las decisiones curriculares. Dos de cada tres encuestados declara ser considerado en las decisiones que afectan sus tareas profesionales (Gráfico 12).

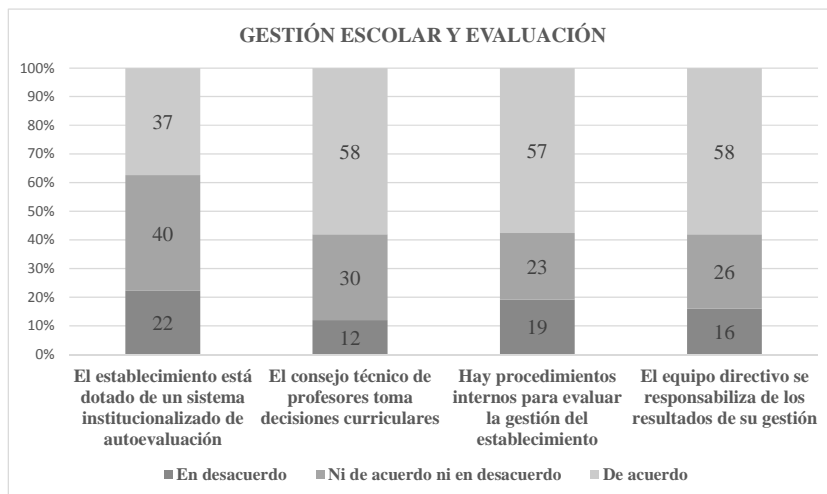


Gráfico 12. Gestión escolar y evaluación.

En relación al tipo de liderazgo, un 59% considera que el liderazgo del establecimiento es vertical, mientras un 52% indica que el liderazgo es participativo y que facilita las iniciativas personales (56%). Ahora bien, un 41% considera que el liderazgo de la institución no es compartido (Gráfico 13). La comunicación e información horizontal y vertical en el establecimiento educacional es suficiente para el 46% de los encuestados. Un 42% declara que el establecimiento aplica modelos alternativos de gestión. Por otro lado, un 56% de los profesores indica que el establecimiento conoce sus necesidades y que la visión y misión del establecimiento son compartidas por la comunidad (64%).

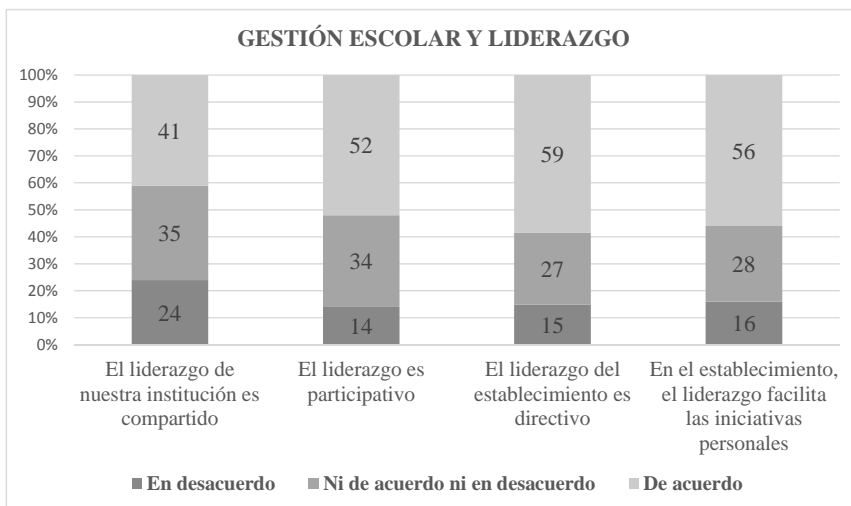


Gráfico 13. Gestión escolar y liderazgo.

Gestión universitaria

Existe consenso en relación a que la gestión universitaria promueve la formación continua del profesorado (74%). Respecto al aseguramiento de la calidad, se destaca que un 87% de los encuestados considera que las autoridades universitarias velan para que los docentes cumplan los estándares de acreditación. En una perspectiva crítica, se destaca que un 58% de los encuestados consideran que los aspectos formales de la burocracia institucional demandan mucho tiempo (Gráfico 14).

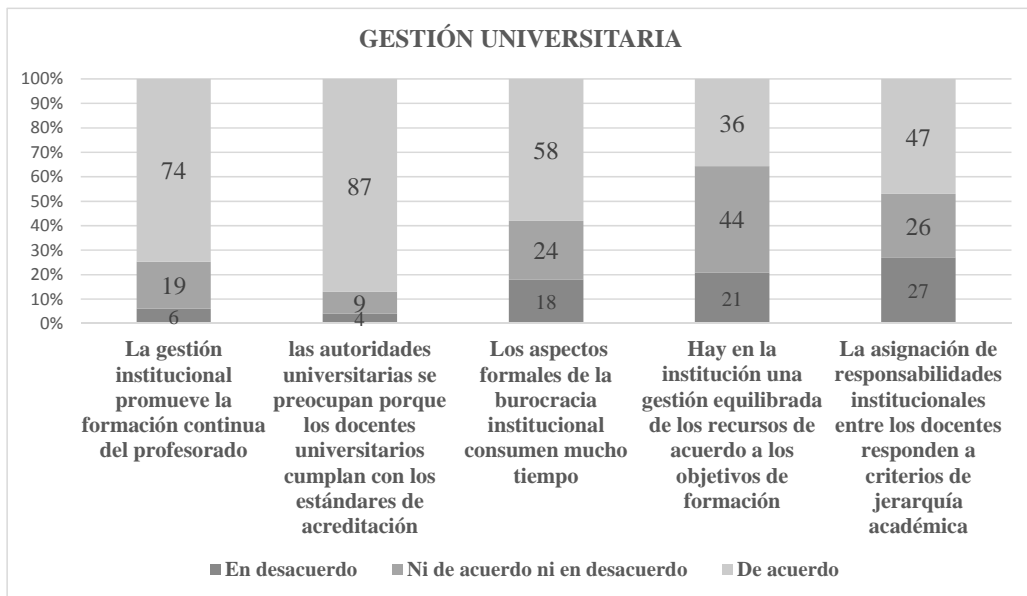


Gráfico 14. Gestión universitaria.

En relación a la gestión y liderazgo, De Vries e Ibarra (2004) señalan que: Nadie duda que a las universidades les cueste mucho tiempo y trabajo tomar decisiones. El hecho de que éstas se integren con grupos académicos de alta preparación no conduce automáticamente a que la toma de decisiones sea más ágil e informada (p. 581).

Análisis de las entrevistas semi-estructuradas

El análisis de contenido realizado a las respuestas de los directores entrevistados dio como resultado las siguientes dimensiones, categorías y subcategorías (Tabla 1).

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Necesidades de formación inicial y continua.	1. Vinculación de las facultades de educación con la realidad escolar.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prácticas profesionales desde los primeros años de formación
	2. Capacitación en el ámbito pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación de la enseñanza. ▪ Técnicas de enseñanza.
	3. Capacitación en el ámbito psico-social.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo personal. ▪ Comunicación efectiva y afectiva
	4. Capacitación en el ámbito de convivencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolución de conflictos. ▪ Clima y convivencia escolar.
	5. Desarrollo de competencias genéricas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades TIC. ▪ Habilidades para desarrollar el pensamiento crítico.
Deficiencias del sistema educativo.	1. Estructura del currículum	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cobertura curricular. ▪ Sistemas estandarizados de evaluación.
	2. Recursos destinados a la educación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos para infraestructura
	3. Condiciones laborales de los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Horarios de trabajo.

Tabla 1. Dimensiones y categorías del estudio.

Dimensión I: Necesidades de formación inicial y continua de los docentes

En esta dimensión se indagó acerca de las necesidades de formación inicial y continua que, desde la perspectiva de los directores de establecimientos educacionales, son relevantes para sus profesores, atendiendo a las particularidades y problemáticas de su propio contexto escolar.

En cuanto a la formación inicial, los directivos destacan la relevancia de vincular a los estudiantes de las carreras de pedagogía a la realidad escolar, que debería consolidarse a través de prácticas pedagógicas permanentes desde los inicios de la formación universitaria. Esto permitiría a los egresados de pedagogía enfrentarse con mejores herramientas al examen INICIA; instrumento creado por el Ministerio de Educación para medir los conocimientos disciplinares y pedagógicos a nivel nacional, de acuerdo a estándares establecidos para cada carrera.

Respecto a la formación continua, los directores se refieren a la necesidad de capacitación en el ámbito pedagógico, especialmente en temas como diseño y

planificación de la enseñanza y manejo de estrategias de enseñanza. Por otro lado, el ámbito psico-social también es mencionado como un área que requiere ser fortalecida mediante programas de perfeccionamiento. Los informantes declaran que los docentes necesitan conocer a sus estudiantes, es decir, comprender sus motivaciones e intereses, ya que a partir de este conocimiento pueden orientar el desarrollo de su personalidad, y el aprendizaje de normas sociales de convivencia. Otro grupo de respuestas tiene relación con el manejo de situaciones conflictivas dentro del aula. En la tabla 2 se pueden encontrar algunos fragmentos que ilustran este análisis.

Sujetos	Necesidades de formación inicial y continua
8	“...los alumnos que ingresan a la carrera, deberían realizar una práctica docente durante todo el transcurso de su carrera...”
Sujetos	Capacitación en el ámbito pedagógico
6	“...hay que capacitar al profesor que se inicia para desarrollar una clase...”
Sujetos	Capacitación en el ámbito psico-social
21	“...manejar técnicas de motivación, proyección de voz, orientar a los alumnos en la formación de su personalidad...”
Sujetos	Capacitación en el ámbito de convivencia
9	“...se requieren profesores que sepan manejar el curso en situaciones conflictivas, complejas y extremas...”
Sujetos	Desarrollo de competencias genéricas
36	“...es fundamental que los profesores desarrollen sus competencias genéricas como la empatía, la valoración de la diversidad, manejo de las TIC, desarrollo del pensamiento crítico, liderazgo...”

Tabla 2. Dimensión: Necesidades de formación inicial.

Dimensión II: Deficiencias del sistema educativo.

Los directivos esbozan un diagnóstico de la educación chilena a partir del cual identifican diversos problemas, que interactúan entre sí como condicionantes de la calidad de la educación entregada en los establecimientos educacionales. En primer lugar, se destaca que el currículo nacional, establecido por el Ministerio de Educación, contempla una excesiva extensión de contenidos mínimos obligatorios. En segundo lugar, se plantea que los sistemas evaluativos estandarizados (como el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje o la Prueba de Selección Universitaria) no atienden a la diversidad, por lo que, en lugar de brindar igualdad de oportunidades y contribuir a la equidad, se constituyen en instrumentos que permiten la discriminación. Otro grupo de directores se refiere a la falta de recursos para implementar actividades relevantes en la formación de los estudiantes como: espacios recreativos, salas de estudio y laboratorios.

La categoría ‘condiciones laborales de los docentes’ da cuenta del tiempo que los profesores deben invertir fuera de sus horarios de trabajo para cumplir con los

requerimientos de su labor profesional. El factor tiempo se transforma en un obstáculo para el desarrollo adecuado de actividades de diseño de la enseñanza, así como la incursión en otros ámbitos como la investigación educativa. En la tabla 3 se presentan algunos extractos que dan cuenta de lo señalado anteriormente.

Sujetos	Deficiencias del sistema educativo
15	“...los sistemas de evaluación crean brechas y discriminación entre distintos colegios por los resultados solamente cuantitativos...una de las políticas negativas es que todos los colegios sean evaluados por el mismo tipo de prueba...”
Sujetos	Monto y control de los recursos destinados a la educación
1	“...hay escasez de recursos para laboratorios y espacios para estudios de los alumnos...”
Sujetos	Relación sociedad y familias con el sistema educativo
9	“...falta de compromiso de las universidades con la educación secundaria y perfeccionamiento de profesores. No hay interacción entre universidad y familia...”
Sujetos	Formación profesional
27	“...la calidad de los docentes no es la mejor. Solo conocen detalles de sus asignaturas, pero de cultura general muy poca...”
Sujetos	Condiciones laborales de los docentes
4	“...se requiere un mayor compromiso con los docentes. Su imagen ha decaído, se requiere dignificar su labor, mejorar los horarios de trabajo...”
Sujetos	Tiempo disponible
11	“...hay deficiencia en la disponibilidad de tiempo para que el profesor planifique...”

Tabla 3. Dimensión: Deficiencias de los sistemas educativos.

Conclusiones

Los profesores del sistema educativo realizan una positiva evaluación de la formación recibida, tanto en contenidos disciplinarios como en estrategias didácticas. No obstante, también sostienen una actitud más crítica sobre la escasa incorporación de experiencias prácticas del sistema escolar durante la formación inicial, opinión compartida por los directores de establecimientos educacionales. Las críticas de los profesores se profundizan respecto a la formación entregada por las universidades para un correcto desempeño docente.

Los profesores sostienen una evaluación positiva a los programas de formación continua ofrecidos por las universidades. Sin embargo, se evidencia un malestar respecto a la capacidad de las universidades de responder a las necesidades de los establecimientos educacionales. Esto denota la necesidad de una relación más consolidada entre universidades y comunidad escolar. Una de las medidas propuestas por los directores entrevistados es el seguimiento de los profesores, en el cual participen universidades, municipalidades y establecimientos escolares, lo que podría devenir en un mecanismo efectivo en la definición de ejes de formación continua. Esto podría contribuir a la construcción de una política pública de formación continua, que de coherencia a la oferta de formación existente actualmente.

Los resultados revelan que, a nivel de discurso, los profesores del sistema escolar y universitario presentan una tendencia hacia una cultura innovadora. Ahora bien, es fundamental profundizar en futuras investigaciones sobre las modalidades de incorporación de estas innovaciones en el aula, determinar las dificultades para implementarlas y comprender los mecanismos que flexibilizan la gestión institucional. Más importante aún, es necesario analizar qué entienden los profesores por innovaciones educativas y cuáles son sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes.

Los dos grupos de profesores manifiestan una fuerte creencia en el valor de la investigación, no obstante, como ellos indican, investigan menos del valor asignado discursivamente. La investigación-acción es un modelo ampliamente valorado por los docentes universitarios. Además, la formación en investigación es considerada suficiente por la mitad de los encuestados. Entonces ¿por qué se produce una baja participación en investigaciones? Uno de los factores que es identificado como crítico por ambos grupos es la falta de tiempo. Por tanto, se necesita un cambio a nivel de gestión de las instituciones, que facilite la investigación y potencie no sólo a los docentes universitarios, sino también a los profesores del sistema escolar como agentes que reconozcan el valor de sus propias prácticas, y transformen sus problemáticas puntuales en problemas de investigación.

En Chile, la formación inicial docente ha sido un tema de discusión durante varios años, a raíz de lo cual se han conformado consejos de asesores para determinar las opciones de mejoramiento. El Ministerio de Educación, atendiendo a las recomendaciones realizadas por la OCDE en 2004, así como los resultados de estos consejos, ha puesto en marcha un ambicioso instrumento de política pública para renovar la formación inicial de profesores en las universidades. Este instrumento, denominado Convenio de Desempeño (CD),

busca lograr que las Instituciones de Educación Superior formen los profesores del siglo XXI que Chile necesita, con competencias profesionales de alto nivel que generen cambios notables en la calidad del aprendizaje en las aulas escolares, y en la comunidad educacional chilena, particularmente en los entornos más vulnerables (Ministerio de Educación, 2014).

Los objetivos específicos de los CD son variados, pero todos se dirigen a mejorar el aprendizaje de los futuros profesores. Uno de los objetivos específicos de estos CD es:

fortalecer el vínculo con la comunidad escolar: realizar seguimiento de los titulados en su ejercicio y progresión laboral en la comunidad escolar para verificar su contribución al aprendizaje y retroalimentar a los procesos formativos; promover una vinculación permanente de la institución de educación superior con la comunidad escolar para lograr retroalimentación y alcanzar mayor efectividad en la inserción de sus estudiantes practicantes y egresados en los centros educacionales o campos pedagógicos (MINEDUC, 2014).

Como se observa, este objetivo es muy similar a las percepciones de los docentes universitarios, profesores del sistema, y directores entrevistados. La convergencia entre las perspectivas de docentes, directores y Ministerio de Educación podría facilitar el cumplimiento de los objetivos del CD, contribuyendo así al mejoramiento de la

formación inicial docente. El fortalecimiento del vínculo entre la comunidad escolar y las universidades parece fundamental para mejorar la formación inicial docente. El desafío entonces es materializar este vínculo mediante estrategias coherentes y acciones efectivas, que se traduzcan en un mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- ALBERT, M. (2007). *La investigación educativa*. Madrid: Claves teóricas.
- AVALOS, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. MINEDUC, Santiago de Chile.
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. PREAL.
- BASCOPE, M. y SÁNCHEZ, C. (2012). Resultados de INICIA y su relación con las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes de Pedagogía Básica. Disponible en: www.ciie2012.cl/download.php?file=sesiones/281.pdf
- CANALES, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM
- CENTRO DE ESTUDIOS Y POLÍTICAS DE PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN (CEPPE). (2013). Informe final de asesorías sobre FID.
- CISTERNAS, T. (2013). Contextos, contingencia e intereses en el proceso de investigar la formación docente: Un estudio de caso. *Revista Calidad de la Educación*, 38, 116-117.
- COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Ministerio de Educación.
- CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. (2006). Informe Final. Santiago. Disponible en: [http://mt.educarchile.cl/MT/iibruner/archives/libros/ConsejoAsesor/Inf def.pdf](http://mt.educarchile.cl/MT/iibruner/archives/libros/ConsejoAsesor/Inf%20def.pdf)
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN. (2010). Memoria Institucional de la Comisión Nacional de Acreditación 2007-2010. CNA.
- COX, C., MECKES, L. y BASCOPE, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.
- CRESWELL, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods and approaches*. London: Sage Publications.
- DE VRIES, W. e IBARRA, E. (2004). La gestión de la universidad: Interrogantes y problemas en busca de respuestas *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 575-584. Disponible en

<http://alumno.ucol.mx/kkral/Articulos/gestion%20de%20la%20univ%20interrogantes%20y%20problemas.pdf>

- DOMÍNGUEZ, M., y MECKES, L. (2011). Análisis y Propuestas para la Acreditación de Pedagogías en Chile. *Calidad en la Educación* 34, 165-183.
- DONOSO, S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado? *Revista Brasileira de Educação* 13 (39), 437-593. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/03.pdf>
- GARCÍA, R. y CASTRO, Z, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria *Educación Siglo XXI*, 30 (1), 297-322. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>
- INGVARSON, L. (2013). Quality Assurance and Teacher Education: Summary of Findings. En: Ingvarson *et al.* eds., *An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality Assurance-Arrangements in TEDS-M Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Capítulo 10.
- HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- MANZI, J. (2010). Programa INICIA: Fundamentos y Primeros Avances. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds), *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, Debates y Silencios en la Reforma Educacional*. Santiago, Chile: Universidad de Chile y UNICEF. Pág. 285-307.
- MARTÍNEZ, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). Fondo de Desarrollo Institucional. Formación Inicial Docente. Disponible en: http://www.mece2.com/index2.php?id_portal=59&id_seccion=3608&id_contenido=15056
- OCDE y Banco Mundial. (2009). Revisión de políticas nacionales de educación: educación superior en Chile. Santiago: OCDE.
- OCDE. (2013). *Synergism for Better Learning: And International Perspective on Evaluation and Assessment in Education*, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*, OECD Publishing, Paris.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris: OCDE.
- OCDE. (2004a). Informe de Antecedentes del País. Evaluación de las Políticas Educativas de Chile. MINEDUC – Santiago de Chile.

- OCDE. (2004b). Revisión de políticas nacionales en educación: Chile, París y Santiago de Chile, OCDE y MINEDUC.
- PANEL DE EXPERTOS PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD (2010). Informe final. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Santiago: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/1234/doc/201012301130050.InformeFortalecerDocente.pdf>
- PÉREZ-GÓMEZ, A. (1995). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa, En: Gimeno, J y Pérez Gómez, A. I (Ed.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-136). Madrid, España: Morata.
- RODRÍGUEZ, A. (2000). Cambio y reformas en educación: el papel de los maestros, en: *El maestro, protagonista del cambio educativo*, pp. 79-159. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Cooperativa Editorial Magisterio.
- RODRÍGUEZ, J., y CASTAÑEDA, B. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25). 103-144. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>
- SHAUGHNESSY, J., ZECHMEISTER, E. & ZECHMEISTER, J. (2007). *Métodos de investigación en Psicología*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Solar, M. I. (2013, Mayo). *Innovaciones en la formación de profesionales de la educación en Chile*. Ponencia presentada en el 33rd Annual Seminar of the International Society for Teacher Education, Hong Kong.
- UNESCO (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa, Paris.
- UNESCO (1998, Octubre). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia mundial sobre la Educación Superior, Paris.

Correspondencia con autores

Claudio H. DÍAZ LARENAS

Dirección de Docencia, Universidad de Concepción. Chile

Edmundo Larenas 64-A

Santiago de Chile

e-mail: claudiodiaz@udec.cl

Teléfono: (56-041) 2661333

María Inés SOLAR RODRÍGUEZ

Dirección de Docencia, Universidad de Concepción. Chile

Edmundo Larenas 64-A

Santiago de Chile

e-mail: marsolar@udec.cl

Teléfono: (56-041) 2204591

Valentina SOTO HERNÁNDEZ

Dirección de Docencia, Universidad de Concepción. Chile

Edmundo Larenas 64-A

Santiago de Chile

e-mail: valentinasoto@udec.cl

Teléfono: (56-041) 2661393

Marianela CONEJEROS SOLAR

Dirección de Educación Continua, Universidad de Concepción. Chile

Victoria 270, Barrio Universitario

Santiago de Chile

e-mail: conejerosmarianela@gmail.com

Teléfono: (56-041) 2226511

Jorge VERGARA MORALES

Dirección de Docencia, Universidad de Concepción. Chile

Edmundo Larenas 64-A

Santiago de Chile

e-mail: jorvergara@udec.cl

Teléfono: (56-041) 2661393