

ECAD 

ENCUENTRO DE
CENTROS DE
APOYO A LA
DOCENCIA

6 y 7 de Diciembre de 2017
Universidad del Desarrollo
Santiago

NOMBRE DE LOS PONENTES:

Ricardo A. García H.

Rodrigo Moya S.

INSTITUCIÓN:

CeDID. Universidad Católica de Temuco

NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN:

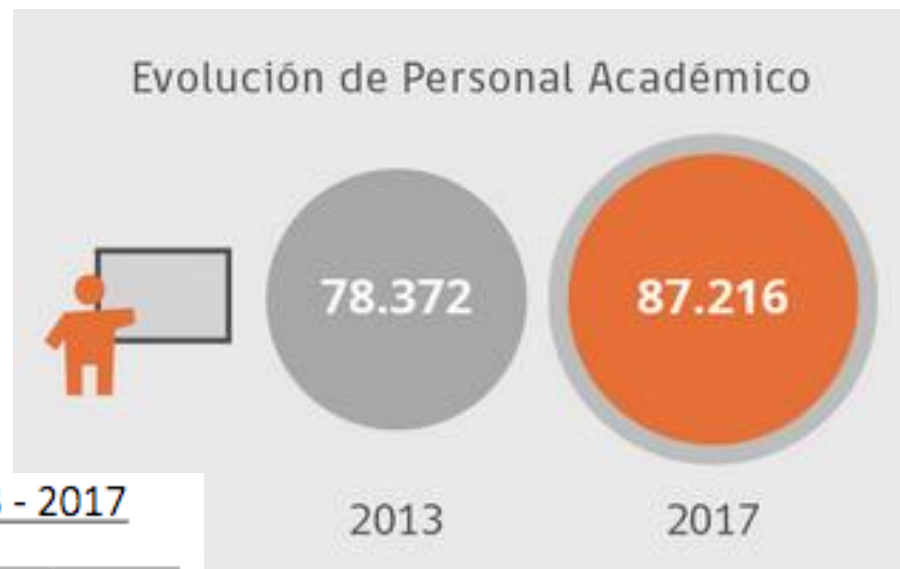
¿Por qué diversificar los procesos de acompañamiento docente?: La fluidez de los CAD.

INTRODUCCIÓN

- Contexto: las IES, su estructura y el cambio organizacional asociado a la docencia (SIES, 2017).
- Aprendizaje para la formación docente: aprendizaje profundo y percepciones positivas sobre la experiencia de aprender (González, Montenegro, López, Munita y Collao, 2011)
- Ajustes y nuevos requerimientos de un Modelo de Formación Pedagógica (Postareff, Lindblom-Ylänne, Nevgi, 2007)
- Proyecciones hacia desafíos institucionales de cobertura, evaluación y profundidad.

MARCO TEÓRICO. Contexto nacional

Registro nacional de docentes en ES en base a la contabilización de académicos únicos (head-counting).
 Registro anual al 31/05



Evolución del N° de JCE por tipo de institución 2013 - 2017

Tipo de Institución	2013	2014	2015	2016	2017
Centro de Formación Técnica	3.528	3.873	3.843	3.241	3.329
Instituto Profesional	6.942	7.807	8.572	8.246	8.157
Universidad	27.755	30.480	31.419	32.188	32.896
Total	38.225	42.161	43.834	43.674	44.383

MARCO TEÓRICO. El docente y su formación

Elementos claves:

- Formación del docente, asociado a la vinculación entre docencia y disciplina en co-dependencia (Natera, CRUCH, 2012).
- La triada profesor, ayudante y recursos educativos con apoyo de TIC permiten la transformación de cursos (Chasteem y Cols, 2011; Wood, 2009; Ueckert, Adams y Lock, 2011 y Usher y Cols., 2012)
- La formación docente entendida como una cultura de responsabilidad colectiva permite el cambio sistémico y sustentable (Fisher y Cols, 2003)
- Los modelos de formación docente, deben articularse con las políticas de desarrollo institucional (Sheerens, 2012)
- Los niveles de formación que permiten movilizar concepciones sobre la enseñanza, creencias de autoeficacia y motivación del docente, debe vincularse a análisis de eficacia de los programas formativos en función de los aprendizajes logrados por sus estudiantes (Postareff, et. Al., 2007)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

- El número de académicos en ES aumentó en un 24,9% entre 2011 y 2016, pasando desde 70.248 (2011) a 87.753 (2016).
- En el caso de la Universidad, la evolución del nº de JCE ha aumentado desde 21.428 JEC el 2011 a 31.188JCE el 2016.

¿En este escenario, cómo el CeDID se puede hacer cargo de la transformación en la calidad de la docencia considerando aspectos referidos a la cobertura creciente en la UC Temuco coherente con el escenario nacional?

METODOLOGÍA

Modelo mixto en dos etapas:

- Estudios documentales de la temática

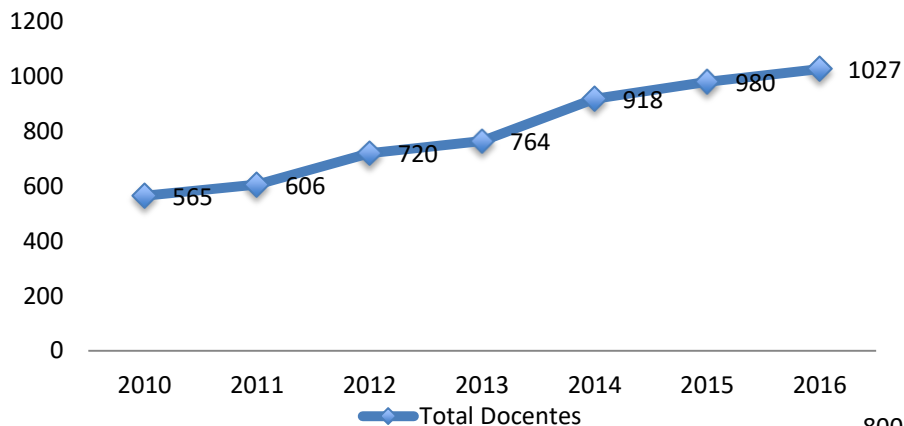
1. Análisis de tendencias mediante un enfoque de recopilación de información censal cuantitativa de postulación, acceso y frecuencia de asistencia a los programas formativos (Pérez, 2000).

2. Enfoque descriptivo, respecto de las tendencias de participación docente en iniciativas orientadas a la cobertura v/s iniciativas orientadas a la profundización.

Resultados de crecimiento de la planta docente

RESULTADOS: crecimiento planta docente

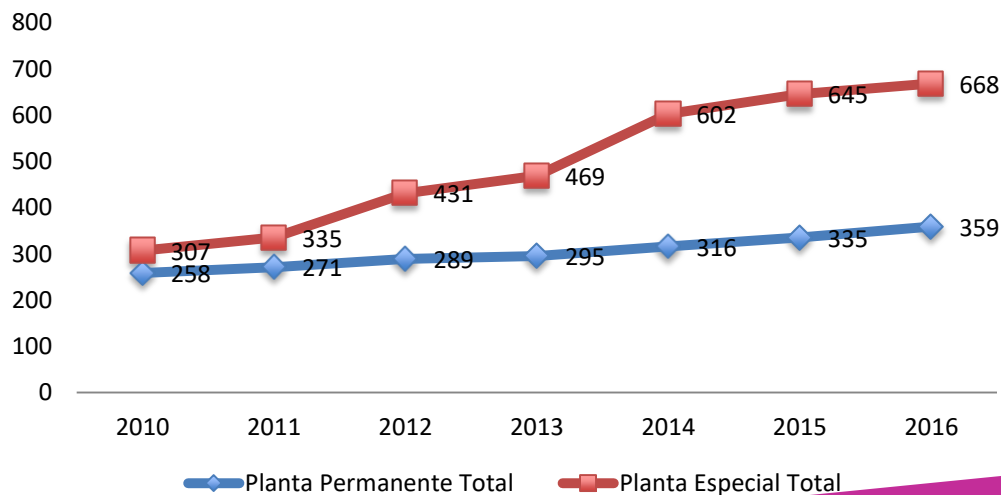
Total Docentes UCT 2010-2016



Aumento de un 81,8% en la cantidad Total de Docentes en 7 años

Docentes planta especial
 aumenta en un 117,5% y
 Docente planta
 Permanente 39,1% en 7
 años

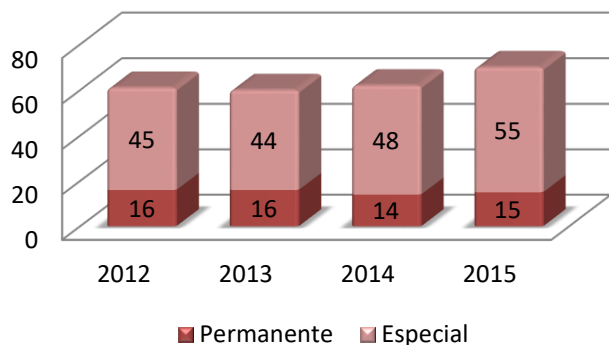
Cantidad Total por tipo de docente 2010 - 2016



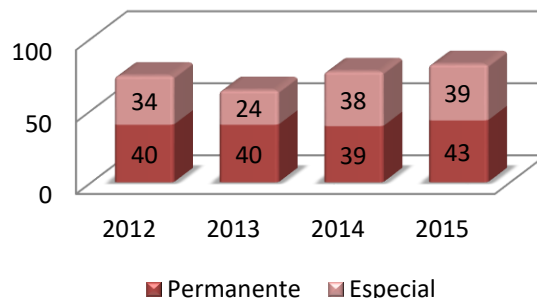
RESULTADOS: Distribución del crecimiento de la planta docente por facultad

El crecimiento de docentes en la Universidad no es proporcional en cada Facultad, debido al nivel del ciclo de vida de las carreras.

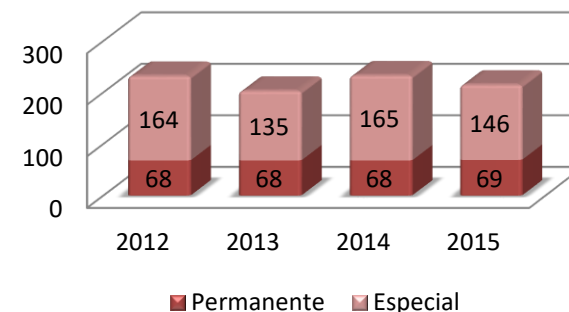
Facultad de Ciencias Jurídicas



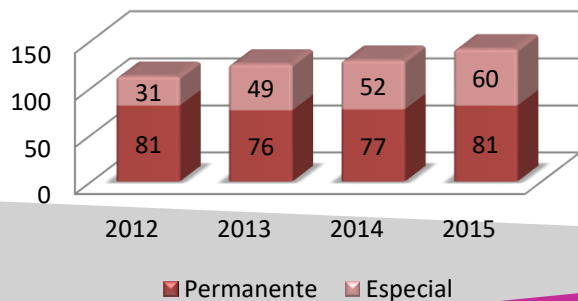
Facultad de Ciencias Sociales



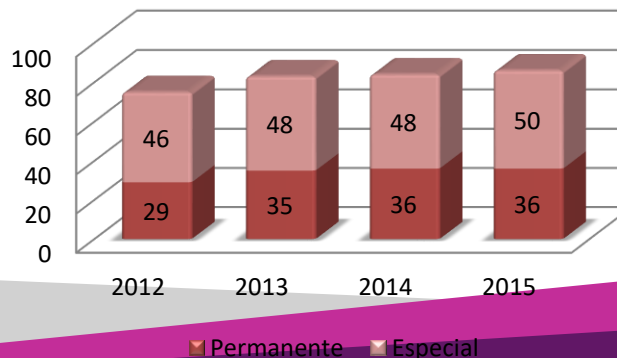
Facultad de Educación



Facultad de Recursos Naturales



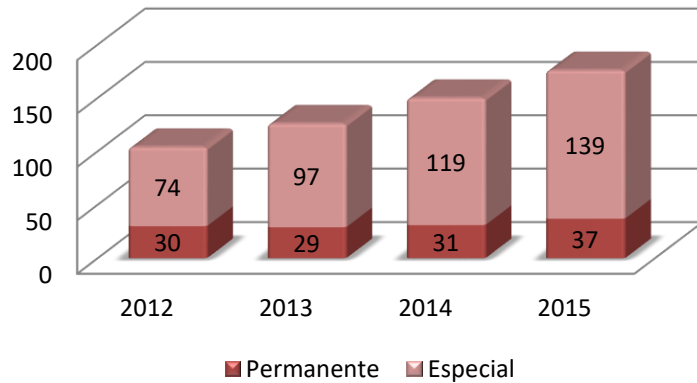
Facultad de Artes y Humanidades



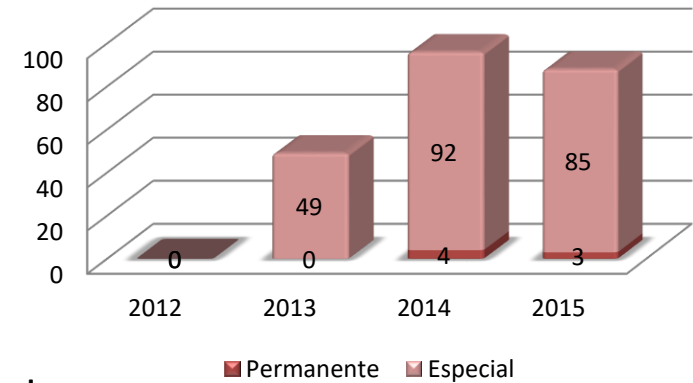
Etapa de madurez

RESULTADOS: Distribución del crecimiento de la planta docente por facultad

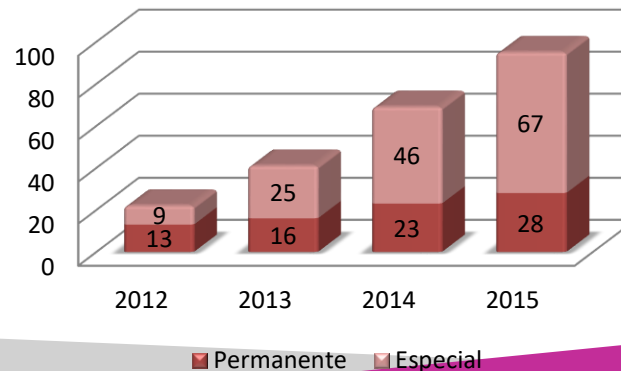
Facultad de Ingeniería



Facultad Técnica



Escuela de Ciencias de la Salud



Etapa de introducción y crecimiento

Resultados sobre participación docente

Análisis de micro-talleres

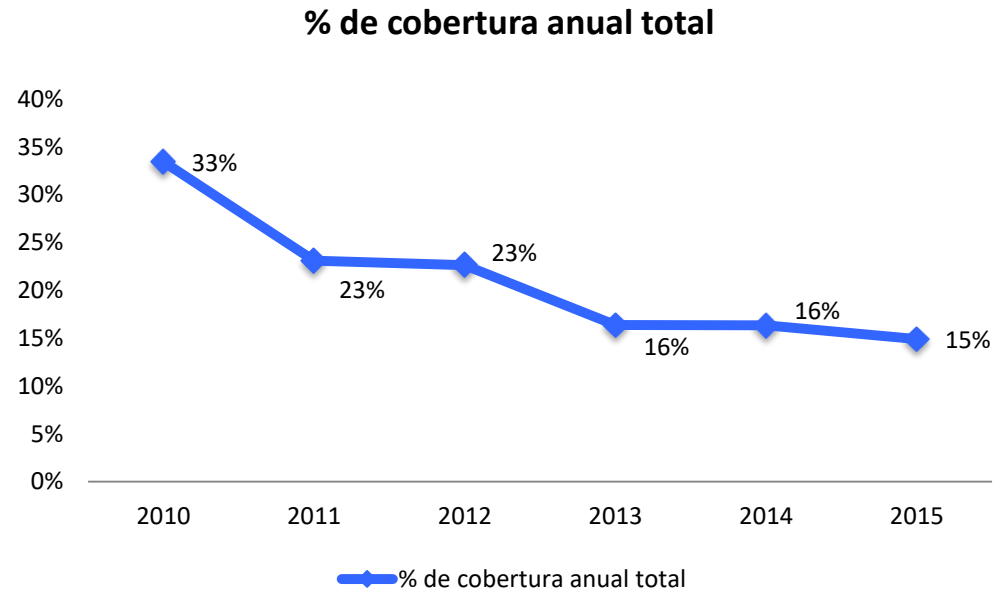
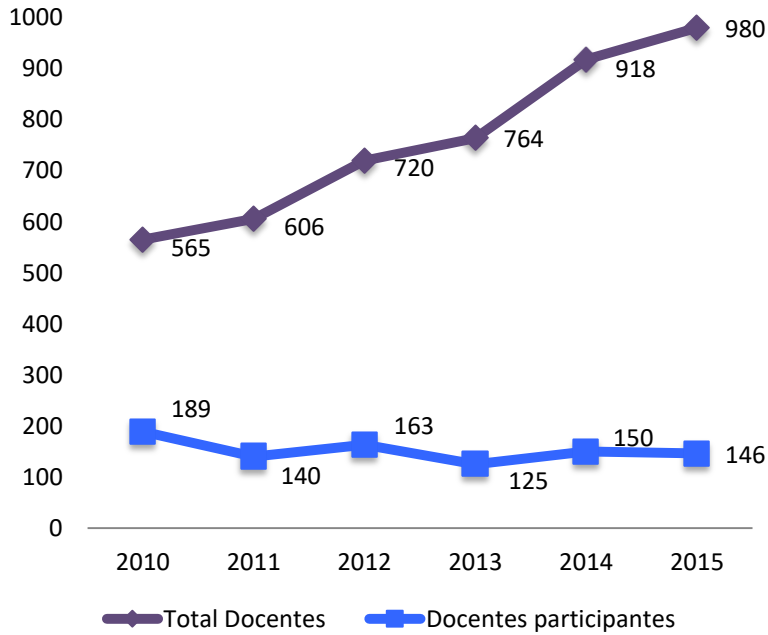
Análisis de Apoyo Focalizado

Análisis de Diplomado en Docencia Universitaria

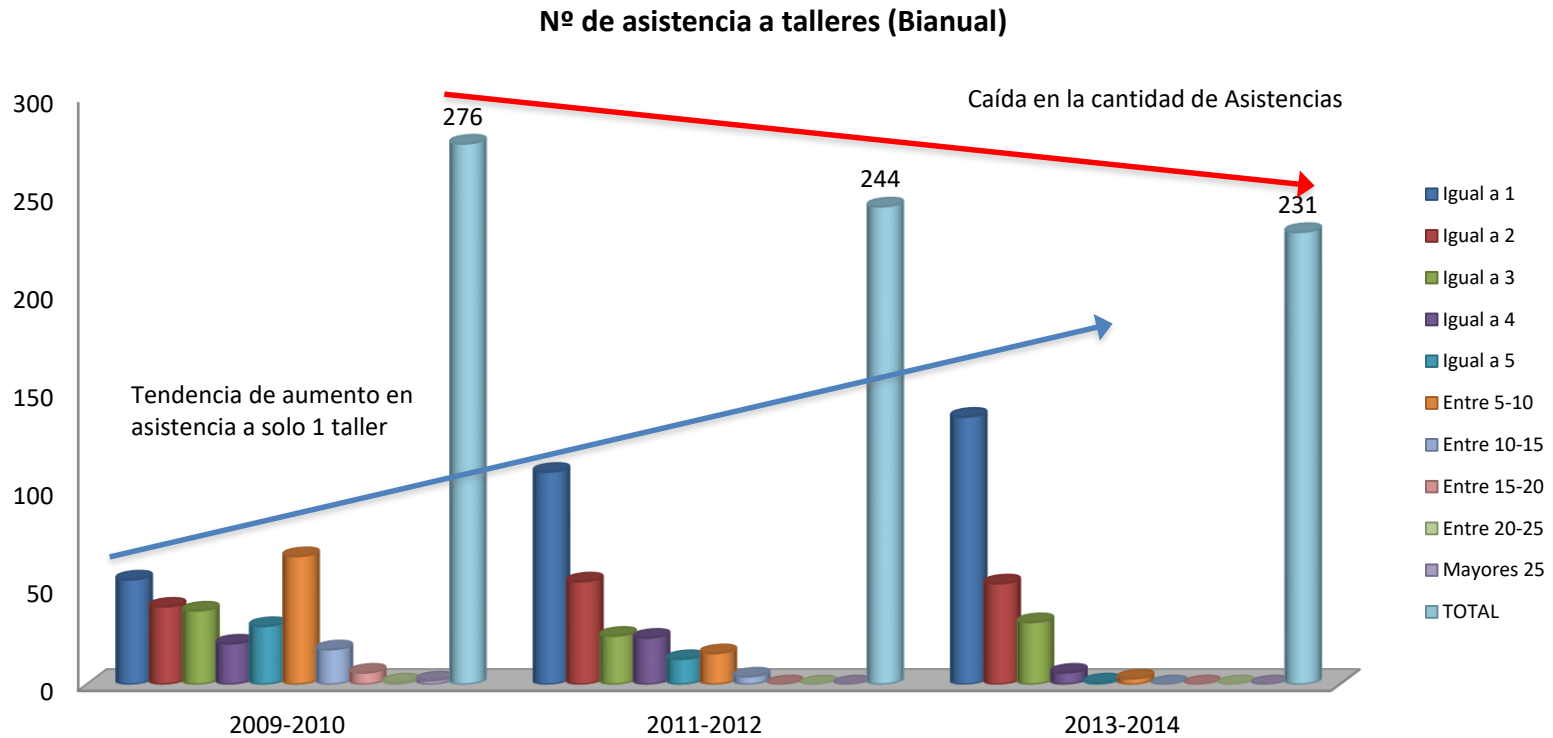
Análisis de Comunidades de Aprendizaje



RESULTADOS: Microtallerres. Cobertura

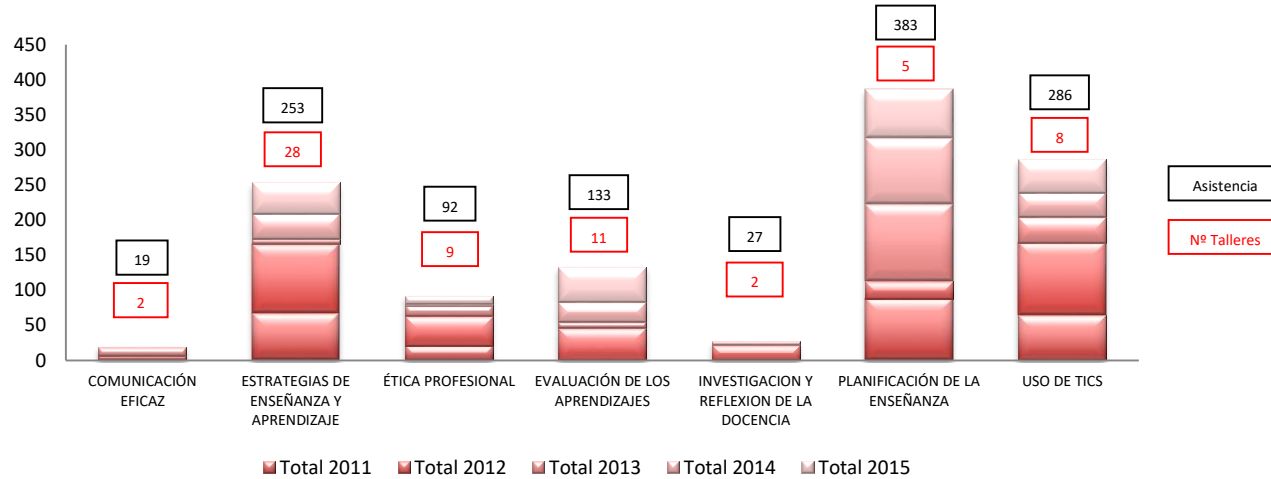


RESULTADOS: Microtallerres. Cobertura

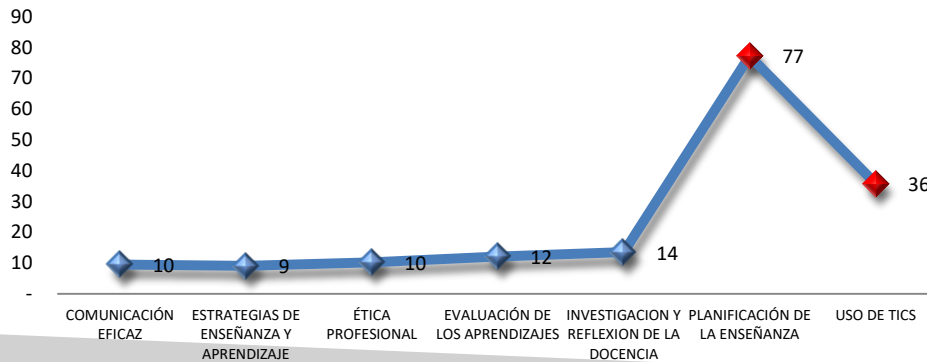


RESULTADOS: Microtallerres. Cobertura

Participación total según tipos de competencias PED 2011-2015



Preferencia según promedio de asistencia talleres



RESULTADOS: ADF. Cobertura



Año	Nº Actividades de apoyo	Nº Asistentes
2013	9	121
2014	2	22
2015	3	21
2016	10	113
Total	24	303

Resultados sobre participación docente

Análisis de micro-talleres

Análisis de Apoyo Focalizado

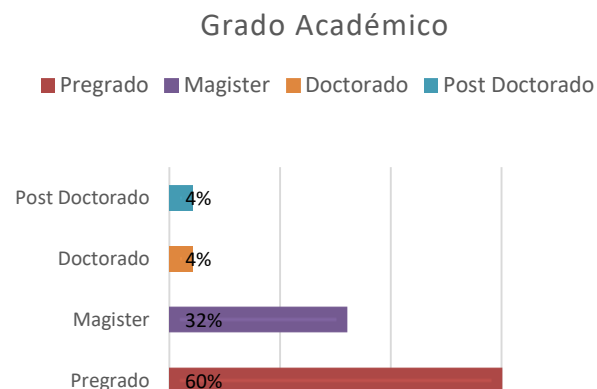
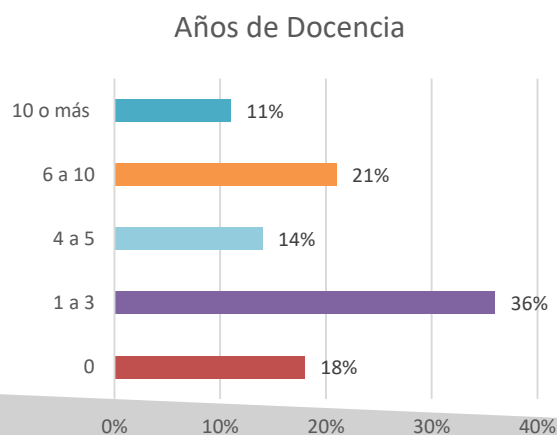
Análisis de Diplomado en Docencia Universitaria

Análisis de Comunidades de Aprendizaje



RESULTADOS: Diplomado en Pedagogía Universitaria

Docentes Participantes Año 2016 primer y segundo semestre	Número de Cursos y Secciones Asociados	Número de inscripciones en los cursos
Totales	94	2.211
Total Inscripciones Cursos 2016 en la Universidad	87.925	2,5%
Total Docentes Participantes	22	



RESULTADOS: Comunidades de Aprendizaje. Cobertura

Comunidades de Aprendizaje	Número Docentes	NºCursos 2016
Total Docentes en Comunidad	75	96
Numero Total de Comunidades	15	

Comunidades de aprendizaje	Número de inscripciones 2015	Número de inscripciones 2016
Total Inscripciones en Comunidad	3.515	5.240
Total Inscripciones	81.118	87.925
Cobertura Total	4,3%	6%

RESULTADOS GLOBALES

Número de Docentes por servicios

Nº Docentes	2013	2014	2015	2016
Microtalleres	125	150	146	85
Apoyo Focalizado	121	22	21	113
Diplomado	-	-	-	22
Comunidad de aprendizaje	15	25	31	4

DISCUSIÓN

¿Como mejorar la sistematización de información institucional respecto de la docencia que ayuden a focalizar los requerimientos de formación? (Hu, et. Al., 2015)

¿Cómo definir un enfoque de variables adecuadas para medir el impacto directo e indirecto en la docencia, derivado de los apoyos brindados desde el CeDID? (Sheerens, 2012).

¿Bajo qué criterios definimos servicios para el desarrollo de la conceptualización básica (masivos) y de servicios colaborativos (profundos) permiten niveles de desempeño y solidez en aspectos cognitivos y afectivos en los docentes? (Postareff, 2007).

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

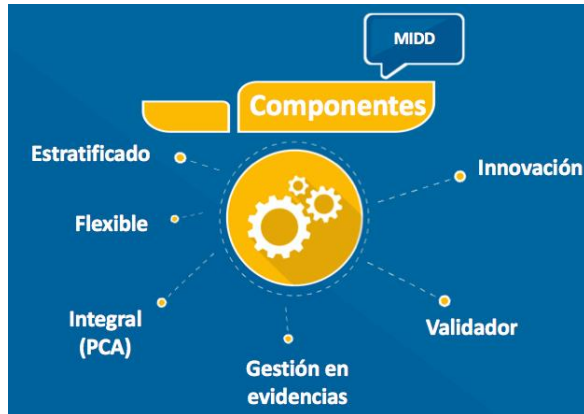
Los niveles de participación de los docentes en los diversos programas que ofrece el CeDID dependen de:

- El nivel de desarrollo en el que se encuentran las Facultades y carreras (Kotler & Armstrong, 2003).
- El vínculo directo entre los programas de apoyo docente y los incentivos institucionales que lo reconocen.
- La experiencia de los docentes en la institución y en ES.
- La vinculación entre los apoyos y su relación con la disciplina.
- La conformación y apoyo permanente de instancias colaborativas de trabajo y perfeccionamiento docente.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

- Los lineamientos institucionales respecto de la gestión de los docentes y del ámbito de la docencia, debieran “academizarse”.
- Es necesario ampliar los efectos (directos e indirectos) de la formación pedagógica en los docentes a variables de niveles cognitivos, curriculares y de aprendizaje (Postareff, 2007).
- Trabajar sobre un nuevo Modelo de formación de la Docencia.

Modelo Integral de Desarrollo de la Docencia



Modelo centrado en servicios de formación en pedagogía Universitaria
 Bajo un enfoque principalmente colectivo y multi-agente
 Con niveles de impacto diferenciados y estratificados



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergsmann E., Schultes, MT., Winter, P., Schober B., Spiel, C. (2015). Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and Program Planning*. 52. 1-9.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Ed. La Muralla. Madrid. España.
- Díaz, L., Martínez, I., Roa, G. y Sanhueza, J. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, vol. 9, n. 25, 421-436.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Hu, Y., Van der Rijst, R., Van Veen, K. & Verloop, N. (2015). The Role of Research in Teaching: A Comparison of Teachers from Research Universities and those from Universities of Applied Sciences. *Higher Education Policy*, 28, (535–554).
- Imbernon F. (2007) Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, No 1. Pp 65-76.
- Kotler, P., & Armstrong, G. (2003). *Fundamentos de marketing*. Pearson Educación
- Ministerio de Educación de Chile. SIES (2016). Informe personal académico en Educación Superior 2016.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, Vol 18. Nº2 pps. 261-287.
- Scheerens, J. (2012). School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies. In *Research briefs*. Springer.
- Segovia J.(2010) Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 54.Pp 65-86.
- Stabback, M. (2015). Qué hace a un curriculum de calidad. UNESCO. Reflexiones en progreso Nº 2 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje.



ENCUENTRO DE
CENTROS DE
APOYO A LA
DOCENCIA

NOMBRE DE LOS PONENTES:

Ricardo A. García H.

Rodrigo Moya S.

CORREO ELECTRÓNICO:

rgarcia@uct.cl

jmoya@uct.cl