



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

MAGISTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN CURRÍCULUM Y
COMUNIDAD EDUCATIVA

PERSPECTIVAS DOCENTES DE LA MODERNIZACIÓN DEL PREGRADO

El Programa de Formación General (PFG) de la Universidad de Chile

PABLO DUARTE GARCIA

SANTIAGO, CHILE, UNIVERSIDAD DE CHILE, SEPTIEMBRE 2008

A Lorena

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera dar las gracias a las personas que participaron en esta investigación, tanto a los docentes como a los coordinadores del Programa de Formación General. El tiempo, las opiniones y las impresiones personales que compartieron conmigo hicieron posible este trabajo, y me ayudaron a comprender mejor mi propia labor docente.

En segundo lugar, quisiera agradecer a mi profesor guía, Manuel Silva Águila, por su inagotable paciencia, su comprensión y sus consejos. Además, agradezco a la directora del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, y a todos los profesores, ayudantes y personal administrativo del Magíster en Educación, mención currículum y comunidad educativa, por su dedicación y atención constante.

También quiero dar las gracias a los compañeros y compañeras que estuvieron a mi lado, por el aprecio que demostraron, el intercambio de opiniones y sus incansables comentarios sobre mis avances. Quisiera recordar especialmente a Gladys Ancalaf, amiga y compañera que nos dejó este año, mujer de gran inteligencia y coraje, quien, junto con otros compañeros, me ayudó a superar algunos de los momentos más difíciles en este proceso.

Finalmente, quiero agradecer a mi familia de ambos lados del océano el apoyo moral y afectivo que me brindaron todo este tiempo. Sobre todo agradezco a Lorena, mi esposa, amiga y compañera, primera lectora de mi trabajo, por su mirada lúcida, su cariño y afecto continuo, y su permanente capacidad por transmitirme nuevas energías para seguir adelante.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
1 EL PROBLEMA Y SUS ANTECEDENTES	1
1.1 Antecedentes del problema	1
1.2 Objetivos	2
1.2.1 Objetivo principal	2
1.2.2 Objetivos secundarios	2
1.3 Hipótesis o conjetura	2
1.4 Metodología	3
2 MARCO TEÓRICO	4
2.1 Antecedentes teóricos	4
2.1.1 Educación, sociedad y universidad	4
2.1.2 Reformas universitarias: tendencias globales	6
2.1.3 Reformas en Chile y América Latina	9
2.1.3.1 Educación superior en América Latina	9
2.1.3.2 El caso chileno	11
2.1.4 Reforma educacional y rol docente	12
2.1.4.1 Cambio curricular y rol docente	13
2.1.4.2 Pensamiento y conocimiento de los profesores	16
2.1.4.3 Discurso y acción docente	17
2.2 Antecedentes empíricos	18
2.3 Caso estudiado	19
3 METODOLOGÍA Y DISEÑO	22
3.1 Diseño de investigación	22
3.2 Técnicas de obtención de datos	23
3.2.1 Documentos	23
3.2.2 Entrevistas	23
3.2.2.1 Entrevistas individuales	24
3.2.2.2 Entrevistas de grupo	25

3.2.3	Debate de grupo focal	25
3.3	Universo y muestra	26
3.3.1	Universo	26
3.3.2	Muestra estructural	28
3.4	Técnicas de análisis de los datos	31
3.5	Fiabilidad y validez	32
3.6	Consentimiento y anonimato	33
4	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	34
4.1	Valoración general	34
4.1.1	Satisfacción	34
4.1.2	Continuidad	36
4.2	Beneficios	39
4.2.1	Mirada global versus formación especializada	39
4.2.2	Reflexión versus transmisión de conocimientos	40
4.2.3	Productos derivados	41
4.3	Cultura de la Formación General	43
4.3.1	Interdisciplinariedad/Multidisciplinariedad	43
4.3.1.1	Alumnos de distintas facultades	46
4.3.1.2	Interacción y participación	48
4.3.1.3	Equipos docentes	51
4.3.1.4	Contenidos	55
4.3.2	Innovación	57
4.3.2.1	Innovación y experimentación en los CFGs	57
4.3.2.2	Modelo de modernización	65
4.4	Universitario y Facultades	68
4.4.1	Geografía	68
4.4.2	Infraestructura	69
4.4.3	Administración	70
4.4.4	Interés	71
4.4.5	Cotejo con algunas autoridades	75
4.5	Organización del Programa de Formación General	78
4.5.1	Gestión	78
4.5.2	Diseño	82

4.5.3	Uso de tecnologías	85
4.5.4	Conocimiento de los docentes	90
4.5.5	Contacto y comunicación	93
4.6	Los alumnos del programa	98
5	CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	101
5.1	Conclusiones	101
5.2	Sugerencias	105
5.3	Proyecciones	107
	BIBLIOGRAFÍA	108
	ANEXOS	

ÍNDICE DE CUADROS

	Página
CUADRO 1. COMPETENCIAS GENÉRICAS DE TUNING AL	10
CUADRO 2. FACTORES MARCO	13
CUADRO 3. CFGs s/Ámbito	27
CUADRO 4. CFGs s/Nº Semestres	27
CUADRO 5. CFGs s/Nº Docentes	27
CUADRO 6. CFGs s/Nº Alumnos	27
CUADRO 7. CFGs s/Campus	27
CUADRO 8. CFGs s/Nº Cmpetencias	27
CUADRO 9. Docentes s/Ámbito	28
CUADRO 10. Docentes s/Nº Semestres	28
CUADRO 11. Docentes s/Rol	28
CUADRO 12. Docentes s/Sexo	28
CUADRO 13. CFGs s/Ámbito	29
CUADRO 14. CFGs s/Nº Semestres	29
CUADRO 15. CFGs s/Nº Docentes	29
CUADRO 16. CFGs s/Nº Alumnos	29
CUADRO 17. CFGs s/Campus	29
CUADRO 18. CFGs s/Nº Competencias	29
CUADRO 19. Docentes s/Ámbito	30
CUADRO 20. Docentes s/Nº Semestres	30
CUADRO 21. Docentes s/Rol	30
CUADRO 22. Docentes s/Edad	30
CUADRO 23. Docentes s/Sexo	30

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Página
GRÁFICO 1. CFGs CON EQUIPOS DOCENTES	52
GRÁFICO 2. CFGs SEGÚN NÚMERO DE COMPETENCIAS	61

ÍNDICE DE MATRICES CONCEPTUALES*

	Página
MATRIZ 1. VALORACIÓN GENERAL DEL PFG	37
MATRIZ 2. DESINTERÉS EN EL PFG	38
MATRIZ 3. BENEFICIOS DE LA FORMACIÓN GENERAL	42
MATRIZ 4. CULTURA DE LA FORMACIÓN GENERAL	43
MATRIZ 5. RELACIÓN DE INTERDISCIPLINARIEDAD Y BENEFICIOS	56
MATRIZ 6. RELACIÓN DE INNOVACIÓN Y BENEFICIOS	66
MATRIZ 7. RELACIÓN DEL PFG CON UNIVERSIDAD Y FACULTADES	77
MATRIZ 8. GESTIÓN DEL PFG	97
MATRIZ 9. INTERÉS Y EXIGENCIA DE LOS ALUMNOS	99
MATRIZ 10. FACTORES PRINCIPALES QUE INFLUYEN EN EL PFG	104

*Elaboración propia

ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ABP	Aprendizaje Basado en Problemas
CFG	Curso de Formación General
CFGs	Cursos de Formación General
CMOPE	Confederación Mundial de Organizaciones Profesionales de la Enseñanza
ECTS	<i>European Credit Transfer System</i> (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de créditos)
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i> (Centro de Información de Recursos de Educación)
FB	Formación Básica
FE	Formación Especializada
FG	Formación General
FODA	Técnica de análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas
MECESUP	Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior
Nº	Número
PGF	Programa de Formación General
s/	Según
TEEP	<i>Transnational European Evaluation Project</i> (Proyecto Transnacional Europeo de Evaluación)
TUNING AL	Tuning América Latina
UFG	Unidad de Formación General
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organización de las Naciones Unidas par la Educación, la Ciencia y la Cultura)

RESUMEN

La presente investigación es un estudio de caso del Programa de Formación General (PFG), desarrollado desde la perspectiva del paradigma cualitativo con enfoque comprensivo-interpretativo, con un complemento cuantitativo. Este estudio se centra en el proceso de modernización del pregrado desarrollado en la Universidad de Chile, a través del Programa de Formación General (PFG). El PFG administra y ofrece 48 cursos al año, dictados por equipos docentes de diferentes facultades.

El objetivo de esta investigación consiste en conocer el significado que para los docentes implicados tiene el PFG, lo que repercute en su implementación y resultado. La consecución de dicho objetivo se abordó a través de entrevistas y grupos focales con los docentes y coordinadores del programa, y el análisis de documentos emitidos por dichos actores, elementos a partir de los cuales se construyó la información base para esta tesis.

Entre los resultados obtenidos se puede destacar una convergencia entre docentes y coordinadores respecto a los beneficios que el programa supone. Por otra parte, los docentes destacan obstáculos de carácter organizacional emanados de la misma unidad que administra el programa y de la institución universitaria, siendo relevantes en este segundo caso además factores de carácter político y cultural.

Palabras Clave: Reforma educacional – Educación universitaria – Rol de los docentes – Estudio de caso

1 EL PROBLEMA Y SUS ANTECEDENTES

1.1 Antecedentes del problema

En 1998, en el marco de una conferencia mundial sobre educación superior organizada por la UNESCO, se elaboró una Declaración Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998), en la que se instaba a una renovación de la educación terciaria y su adecuación a los nuevos tiempos. Hoy en día, los currículos de la enseñanza universitaria de pregrado están siendo sometidos a revisión y reforma alrededor del mundo, en consonancia con esta proclamación. Este proceso de reforma es de importancia vital, ya que perfilará la formación definitiva que los futuros ciudadanos y profesionales recibirán, o incluso están recibiendo, para integrarse plenamente en sus respectivas sociedades y, en gran medida, moldearlas de acuerdo a sus intereses y expectativas.

En Chile, diversas universidades se han involucrado en procesos de reforma del pregrado, en muchos casos liderados por la implementación de un plan o programa de formación general, que sirve de modelo para las reformas al interior de cada uno de los departamentos y facultades. Esta investigación se centra en la innovación curricular que supone la implementación de un nuevo programa de estudios, desarrollado por una unidad académica docente en el marco del proceso de reforma del pregrado de una universidad chilena tradicional, programa que, de hecho, debiera servir de modelo y orientación a los distintos departamentos y facultades de esta casa de estudios en el proceso de reforma de sus propias mallas curriculares.

El éxito del programa, como en toda reforma, dependerá en última instancia del pensamiento y el conocimiento de los profesores y equipos docentes para implementarla de manera efectiva. Más allá de la letra del nuevo proyecto, quisiera medir la efectividad de dicho programa de acuerdo a la visión que tienen los docentes involucrados.

El problema a tratar en esta investigación será, por lo tanto, **¿cuál es la visión de los profesores implicados sobre el proceso de reforma específico iniciado por la unidad docente objeto de estudio?** De esta pregunta se derivan algunas interrogantes que intentaré responder a lo largo de esta investigación, como por ejemplo: ¿Qué aporte está suponiendo la

existencia del programa? ¿Qué grado de conocimiento estratégico tienen los docentes del proyecto de reforma? ¿Qué conocimiento pedagógico tienen para implementarlo? ¿Qué voluntad presentan para implicarse en el proceso? ¿Están dispuestos a adoptar el proyecto de manera fidedigna o lo modificarán y adaptarán de acuerdo al contexto específico en el que se desenvuelven? ¿Qué factores consideran que están ayudando o entorpeciendo el desarrollo del programa? ¿Qué elementos pueden aportar ellos al desarrollo del programa?

Esta investigación está concebida como parte del proceso de desarrollo del propio programa estudiado, y pretende constituir un elemento de evaluación formativa del mismo, con la esperanza de contribuir a su mejor implementación.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo principal

Conocer la visión que los docentes implicados tienen del programa específico llevado a cabo por la unidad docente objeto de estudio.

1.2.2 Objetivos secundarios

- Revelar el pensamiento y el conocimiento (pedagógico y estratégico) que los docentes involucrados manifiestan respecto a los principios fundamentales del programa estudiado.
- Identificar los elementos que dichos docentes consideran más determinantes para la implementación del programa.
- Recoger los aportes que desde la perspectiva docente se podrían tener en cuenta en el programa.

1.3 Hipótesis o conjetura

Esta investigación fue realizada bajo el paradigma cualitativo, lo que implica un diseño abierto y flexible, que permitiese la revisión y cuestionamiento constante. Por ello, a fin de no condicionar el proceso investigativo, partí de una conjetura, elaborada a raíz de las

primeras observaciones de campo, de una primera aproximación inicial en torno al tema tratado.

De esta forma, conjeturé que los profesores involucrados en el programa de reforma tienen la voluntad de participar y contribuir en dicho proceso, cuya finalidad encuentran necesaria. Estos profesores valorarían especialmente algunos fundamentos, como la formación interdisciplinaria que proporciona a los alumnos. Sin embargo, será de esperar ciertas falencias en el conocimiento estratégico y pedagógico por parte de los docentes para implementar la reforma de acuerdo a sus principios fundamentales, como por ejemplo la enseñanza por competencias, hecho que podría estar obstaculizando el correcto desarrollo del proyecto.

1.4 Metodología

La presente investigación es un estudio de caso de una unidad docente inserta en una universidad tradicional chilena, desarrollado desde la perspectiva del paradigma cualitativo con enfoque comprensivo-interpretativo, con un complemento cuantitativo.

Las técnicas o prácticas¹ principales de obtención de datos fueron el análisis de documentos emanados de la unidad docente estudiada y los diferentes equipos docentes que la componen; la organización de entrevistas individuales, de entrevistas grupales y grupos focales, en los que participaron docentes involucrados en el proceso y los coordinadores de la unidad docente en cuestión.

Para el análisis de los resultados, se aplicaron las técnicas de análisis del discurso de teoría fundamentada.

¹ A propósito del término 'técnicas', de amplio uso en la literatura del sector, cada decir que las 'técnicas' de investigación cualitativo difieren epistemológicamente de las cuantitativas. Las técnicas cualitativas son concebidas como 'prácticas' por Ortí, quien sostiene que "la estructura metodológica específica de los estudios cualitativos no rebasa el nivel técnico de simples 'prácticas' de investigación social (tan abiertas y desarmadas en su reglamentación técnica-operativa, como potencialmente enriquecedoras por su implicación directa de la realidad social)." (Ortí en Delgado y Gutiérrez, 1999, p.91). En la literatura del ámbito, sin embargo, el término 'técnicas' es habitual. Por ello en esta investigación se usarán indistintamente ambos términos, y cuando se hable de 'técnica' deberá concebirse en el sentido cualitativo del término.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes teóricos

2.1.1 Educación, sociedad y universidad

La educación es uno de los ámbitos de mayor relevancia social. Ha sido objeto de atención desde la aparición de nuestras primeras sociedades. No se podría hablar de desarrollo social y conformación de grandes civilizaciones sin tener en cuenta los diferentes procesos educativos, más o menos formales, más o menos conscientes, ignorando la importancia que la educación ha tenido para su conformación y mantenimiento. Es a través de la educación que los futuros integrantes de la sociedad son socializados, y que se transmiten de generación en generación los conocimientos y saberes que caracterizan a cada sociedad (Berger y Luckmann, 2005), lo que convierte a la educación en un aspecto fundamental para la supervivencia de las civilizaciones.

La sociedad en la que hoy nos movemos no cabe duda de que está cambiando a pasos acelerados. Que vivimos en un mundo cada vez más globalizado parece hoy una afirmación difícil de refutar. Para ello basta consultar la obra de autores como Castells (1998) o Giddens (1999), por citar algunos, quienes dan cuenta de los procesos socioeconómicos de tendencia globalizante que están aconteciendo. El concepto globalización implica la potenciación de fenómenos como la interconexión, la intercomunicación, la interdependencia, la interculturización, pero también la homogeneización, la disensión, la fragmentación, en definitiva, la complicación o, si se nos permite, la complejización o desarrollo de la complejidad del mundo en que vivimos, y de nuestras sociedades particulares. Ante esta situación, se ha instalado el fenómeno de la complejidad como parámetro social (Morin, 1999).

Desde hace ya unas décadas, teóricos de la educación propugnan la necesidad de un nuevo paradigma, en el que la posesión y acumulación de información ya no es suficiente e, incluso, para algunos de los más destacados autores como Morin (1999) o Touraine (1997), se ha convertido en irrelevante. Ello se debe, por un lado, a la incapacidad del ser humano de absorber el inmenso cabal de información que hoy día circula por el mundo y, por otro lado,

disponibilidad casi inmediata que tenemos de dicha información. El nuevo paradigma educativo propone la potenciación de una inteligencia general (Morin, 1999), que contribuiría a la formación de verdaderos ciudadanos, más críticos y participativos en una sociedad cada vez más cambiante. Este paradigma rechaza la parcelación del conocimiento y la excesiva especialización, a la balcanización, en términos de Hargreaves, de la compartimentación de los saberes y el trabajo educacional en departamentos estancos (1995, p.236), a favor de una visión más integral del saber y el ser². Las instituciones educativas tienen evidentemente un carácter decisivo en el desarrollo de estas nuevas capacidades. El tipo de organización que hoy en día se fomenta es la organización que es capaz de adaptarse al cambio, respetando su medio y entorno, y aprovechando los recursos que este pone a su alcance. En términos de Fullan (2002), estas son las organizaciones del futuro, las organizaciones que aprenden.

La educación universitaria o terciaria, caso que nos ocupa en particular, nació como un espacio académico para la formación de unas elites intelectuales (Holmes, 1965), con el objetivo de prepararlas para la labor docente (Ong en Shulman, 2005). La importancia de su contribución a la conformación del pensamiento occidental y del modelo social que se perseguía, es innegable. Poco a poco, y especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, fue abriendo sus puertas al resto de la sociedad, a la vez que se imponía un nuevo paradigma profesionalizante que dejaba de lado la visión academicista, propia de los primeros siglos de existencia de dicha institución universitaria. En la actualidad, el paso por la universidad es un requisito casi indispensable a fin de alcanzar el grado de especialización profesional que se requiere y, en consecuencia, conseguir una exitosa inserción social. Esto se debe en gran medida no sólo a la extensión de la alfabetización, primero, y de la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria, después, sino también a la progresiva sofisticación que nuestra sociedad está experimentando. La mayor complejidad de la sociedad que antes mencionaba obliga a una extensión y mayor especialización de los mecanismos de socialización (Berger y Luckman, 2005, p.182), por lo que la importancia de la educación especializadora, es decir, de la superior, es cada vez mayor. Desde una perspectiva individual, la educación universitaria actual pretende otorgar, por un lado, una mayor capacitación y especialización profesional y, por otro, una formación ciudadana que permite una mejor capacidad de integración y adaptación a los cambios (Morin, 1999;

² Cabe decir, sin embargo, que esta visión no es nueva, ya que la promoción de un currículum de tipo integral ha sido el caballo de batalla de muchos teóricos a lo largo de la historia (al respecto, ver Colmes, 1965).

Touraine, 1997) a cada persona. Desde una perspectiva social, la educación universitaria quiere contribuir a la conformación de una sociedad más equitativa y más justa (Claro 2002, p.19). En definitiva, la universidad es hoy en día motor de la sociedad (Popkewitz, 1997, p.99), el eslabón final de una larga cadena de transmisión de los fundamentos en los que se basan nuestras sociedades, a fin de perpetuarse.

2.1.2 Reformas universitarias: tendencias globales

Los procesos de reforma del pregrado universitario están siendo diseñados de manera similar en todo el mundo, compartiendo en muchos casos no sólo experiencias educativas y contextos sociales, sino también los mismos procesos de reforma y cambio curricular. Algunas de las respuestas más significativas ante este reto se han puesto en marcha se desarrollaron en universidades como Princeton, en Estados Unidos (Rhodes en Meller y Meller, 2007, pp.223-224). Sin embargo, donde este proceso de reforma se ha generalizado y extendido con mayor fuerza ha sido en la naciente Unión Europea. El proyecto más relevante que se está desarrollando es el conocido como Proceso de Bolonia. Dicho proceso emana de un acuerdo alcanzando por los diferentes Ministerios de Educación de 29 países europeos en la ciudad de Bolonia en el año 1999, y que ahora aglutina a 46 estados. Las propuestas políticas han sido paulatinamente traducidas a legislación vigente, e implementadas en los sistemas educativos de los países firmantes del acuerdo. Su objetivo principal es el de la construcción de un sistema universitario en el espacio europeo que permita una mayor movilidad estudiantil gracias a una efectiva convalidación de los títulos universitarios de los diferentes estados europeos. La viabilidad del proyecto radica en la estructuración de las mallas curriculares de cada carrera en torno a asignaturas o ramos valorados de acuerdo a un sistema de puntos o créditos reconocibles (ECTS) por las diferentes instituciones educacionales, y la homogeneización de la duración de los ciclos educativos constitutivos del proceso de educación superior de acuerdo a un número específico de créditos por ciclo. Efectos colaterales de estos procesos serían la promoción de una educación continuada, y el fomento de la investigación universitaria práctica, con miras a una mayor participación de estas instituciones de educación en las sociedades en las que radican.

El Proceso de Bolonia se ha visto complementado por otras iniciativas, como el TEEP y el Proyecto Tuning, que han venido a aportar el contenido metodológico a la propuesta administrativa que supone Bolonia. En el presente trabajo me centraré exclusivamente en el

Proyecto Tuning, el cual nace como una iniciativa de la Universidad de Deusto (Bilbao, España) y la Rijksuniversiteit Groningen (Gröningen, Holanda), que empezó a ser implementada desde el año 2000 por diferentes universidades –o facultades específicas dentro de dichas universidades– tales como el Imperial College London, la University of Edinburgh, la Universität Heidelberg, la Kobenhavns Universitet o la Universitat de Barcelona, por citar algunas. Dicho proyecto asume los principios administrativos establecidos por el Proceso de Bolonia, agregándole contenidos que más adelante expondremos.

Actualmente, tanto el Proceso de Bolonia como el Proyecto Tuning están siendo estudiados por países fuera del ámbito europeo, a fin de sopesar la posibilidad de adaptar sus respectivos sistemas de educación terciaria a las propuestas europeas. Prueba de ello son los casos de América Latina, Rusia, Australia o Nueva Zelanda.

Si bien parece que la imposición del Proceso de Bolonia y proyectos como Tuning, es ya imparable debido a su avanzado estado de implementación en el sistema universitario europeo, no se puede pasar por alto el rechazo social que ha sufrido dicho proyecto, especialmente por parte de alumnos y ciertos sectores docentes, quienes lo califican de profesionalizante (García Fernández, 2006). Al parecer de estas voces discrepantes, el Proceso de Bolonia estaría lejos de ser la esperada respuesta a los desafíos que el mundo globalizado ha impuesto a nuestras sociedades, basada en el desarrollo del paradigma holístico que anteriormente citábamos, para limitarse a ser una traducción burocrática y administrativa de las pretensiones privatizadoras del ámbito de la educación superior que el sistema capitalista neoliberal imperante persigue. Tampoco se puede ignorar el rechazo que proyectos como Tuning han despertado en ciertos sectores académicos, que por diversas razones se oponen a él. En algunos casos esta oposición se estaría debiendo a la ignorancia por parte de los afectados, a su incapacidad para comprender e implementar un cambio; en otros casos, el rechazo a este tipo de proyectos radica en la percepción de que en el fondo suponen la consagración de un paradigma profesionalizante en el ámbito universitario, en detrimento tanto de la visión académica como de la holística. En este trabajo, y por razones de tiempo, no va a lidiar directamente y en abstracto con estos enfrentamientos teóricos, sino que se ceñirá a un proceso de modernización concreto. Es probable, sin embargo, que dichas reticencias salgan a la luz en el momento de explorar las visiones de los profesores implicados en el proceso.

Uno de los principios pedagógicos sobre los que se asienta Tuning es la construcción de un perfil de egreso por licenciaturas (González y Wagenaar, 2003). El perfil de egreso debiera ser integral, y responder a las demandas sociales actuales, permitiendo así a los jóvenes la posibilidad de enfrentarse al mundo globalizante en que vivimos con mayores garantías de éxito al saber desenvolverse mejor ante sus constantes cambios y progresos. Dos elementos de esta construcción de un perfil de egreso holístico lo constituyen el desarrollo de la inteligencia general y la enseñanza por competencias. La enseñanza por competencias constituye una innovación en el proceso de enseñanza/aprendizaje, fundamentales en el Proyecto Tuning, junto con otros elementos como los créditos transferibles y la calidad académica (González, Wagenaar et al, 2006, p.6). En el mundo de la educación, el desarrollo de competencias está siendo trabajado por aquellos docentes que pretenden alcanzar aprendizajes significativos entre sus estudiantes que le sirvan para interactuar en la vida cotidiana (Alarcón, Cortés y Rodríguez, 2006, p.19). De esta manera, la enseñanza por competencias supondría la adopción de un enfoque constructivista del proceso de enseñanza/aprendizaje, en el que el alumno pasa a convertirse en el foco del proceso educativo (González y Wagenaar, 2003, p.36). La formación por competencias, en consecuencia, aparece como el instrumento más adecuado para preparar a los estudiantes para el mundo en que vivimos, al centrarse en el desarrollo de sus capacidades, y no en la transmisión de conocimientos.

Tuning Europa define el término competencias de la siguiente manera:

“Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. [...] Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden ser divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso).” (González, Wagenaar et al, 2006, p.90)

Respecto al número de competencias que se pueden trabajar en un mismo curso, el Proyecto Tuning indica que “aunque puede haber competencias que se practiquen de manera implícita a lo largo del curso, sólo las competencias que van a ser evaluadas deberían mencionarse manera explícita” (González y Wagenaar, 2006, p.11), es decir, aquellas de las

que podamos responder o que podemos manejar. Manuel Poblete (2008), coordinador del Proyecto de Competencias de la Universidad de Deusto, sostiene que una o dos competencias genéricas son suficientes para un curso semestral.

2.1.3 Reformas en Chile y América Latina

2.1.3.1 Educación superior en América Latina

Durante gran parte del siglo, la universidad latinoamericana se caracterizó por un énfasis tradicional o profesionalizante. En los últimos años, las universidades del continente están viviendo también un proceso de reforma. La tendencia actual apunta a la flexibilización, la interdisciplinariedad, la transversalidad, la tecnologización, la interacción, y la adaptación de las enseñanzas a las nuevas necesidades (Tünnermann, 1997; Claro, 2002). Tanto en el centro como en el sur de América, se está desarrollando proyectos que en muchos casos son importados desde Europa y los Estados Unidos o, por lo menos, se despliegan en sintonía con los principios que prevalecen en el viejo continente (Claro, 2002, p.11). Este el caso del proyecto Tuning América Latina, una propuesta para adaptar e implementar el proceso de reforma llevado a cabo por Tuning en tierras europeas.

El proyecto Tuning América Latina (Tuning AL) se empezó a gestar en el año 2002, con la participación de diversos representantes de universidades regionales en un encuentro mundial sobre los avances del proceso Tuning en Europa (Beneitone, Esquetini et al., 2007, p.14), aunque no se inició de manera formal hasta el 2004. Actualmente abarca un total de 190 universidades en 19 países diferentes, incluido Chile. Desde sus inicios, se han ido repitiendo reuniones anuales que han permitido a sus integrantes el intercambio de experiencias y perspectivas respecto a la actualización del pregrado en el continente.

Entre el Proyecto Tuning AL y su par europeo, existen algunas concordancias y diferencias. Concuerdan en la concreción de los principios pedagógicos en los que se basan: la enseñanza por competencias, el sistema de créditos transferibles y la calidad (Beneitone, Esquetini et al., 2007, p.15). También coincide, en gran medida, en la definición del concepto de competencia. La definición que maneja Tuning AL es la siguiente:

“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales. [...] Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) y con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio).” (p.320)

Existen, sin embargo, algunas divergencias, como por ejemplo la selección de competencias genéricas. Si Tuning Europa había seleccionado 30, Tuning AL se decanta por 27, con algunas coincidencias y otras discrepancias con su par europeo. Estas son las competencias Tuning AL:

CUADRO 1. COMPETENCIAS GENÉRICAS DE TUNING AL³

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis2) Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica3) Capacidad de organizar y planificar el tiempo4) Conocimiento sobre el área de estudio y profesión5) Responsabilidad social y compromiso ciudadano6) Capacidad de comunicación oral y escrita7) Capacidad de comunicación en un segundo idioma8) Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación9) Capacidad de investigación10) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente11) Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas12) Capacidad crítica y autocrítica13) Capacidad para actuar en nuevas situaciones14) Capacidad creativa15) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas16) Capacidad para tomar decisiones |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

³ De nuevo podemos observar que gran parte de las competencias han sido enunciadas a partir de componentes parciales de la competencia, es decir, como ‘capacidad’ (15 competencias), ‘habilidad’ (5) y ‘valoración’ (1).

- 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 socio-cultural
- 22) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
- 23) Habilidad para trabajar en un contexto internacional
- 24) Habilidad para trabajar en forma autónoma
- 25) Capacidad para formular y gestionar proyectos
- 26) Compromiso ético
- 27) Compromiso con la calidad

Fuente Beneitone, Esquetini et al., 2007, pp.44-45

A fecha de hoy, universidades de 19 países latinoamericanos participan en este proyecto. Entre las universidades chilenas, se encuentran la Universidad de Chile, la Universidad Católica de Temuco, la Universidad de Santiago, la Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad de Concepción, la Universidad Andrés Bello, la Universidad de La Frontera, la Universidad Católica de Chile o la Universidad Austral, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, la Universidad de Talca, la Universidad de Biobío y la Universidad Católica del Norte.

2.1.3.2 El caso chileno

Las reformas del pregrado universitario no son algo nuevo en Chile. Ya a finales de los años 60, en la Universidad de Chile estaba en marcha una reforma de la enseñanza universitaria (Jadresic, 2002), frustrada con el advenimiento de la dictadura militar. Durante los años 80, el nuevo régimen impuso un modelo universitario en Chile que tenía al mercado y la competencia empresarial entre instituciones como principal mecanismo de organización, y que estaba en manos de las universidades. La proliferación de instituciones de enseñanza superior y la fragmentación de las ya existentes, repercutió en la calidad y los objetivos de este tipo de educación (Bernasconi y Rojas, 2004). Es lo que se suele definir como un proceso de privatización del sector. Este es el modelo vigente hasta hoy (Austin, 2004).

En los últimos años se estaría viendo, sin embargo, un leve giro en las voluntades políticas, que demuestran una mayor voluntad política por incidir en este ámbito educativo (Bernasconi y Rojas, 2004). Sin transgredir la autonomía universitaria, el gobierno chileno está promoviendo la adaptación de los estudios superiores a los nuevos tiempos. Según indica Núñez Campusano, jefe del Departamento de Universidades e Institutos profesionales del Ministerio de Educación, “todas las universidades deben emprender estos cambios” (p.21). Para el gobierno, la reforma debe aprender las lecciones emanadas del proceso de Bolonia mediante la inclusión de mecanismos que permitan la movilidad, que mejoren la empleabilidad, que pongan el foco en el estudiante y potencien el desarrollo de competencias transversales o genéricas (pp.16-17). Muestra del interés gubernamental son las innovaciones legislativas en la forma de la Nueva Ley de Acreditación, Fomento de la Innovación, Ley de Aseguramiento de la Calidad, además de la creación del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP), vigente en su primera versión entre 2001 y 2004 y reeditado recientemente en 2005 con miras al bicentenario⁴.

Dentro de las mismas universidades chilenas hay interés por adaptarse a lo que se supone que son las nuevas tendencias en este ámbito. Son diversas las universidades chilenas que participan hoy en día en el Proyecto Tuning AL. En algunos casos, la voluntad de renovación se ha visto plasmada en la existencia de programas innovadores, como el Programa de Formación General de la Universidad de Chile (Vicerrectoría Asuntos Académicos 2006). Este último es el caso que nos ocupa, y lo que acabo de presentar es el contexto histórico, social y educacional de esta investigación.

2.1.4 Reforma educacional y rol docente

Antes de presentar el caso estudiado y la metodología de esta investigación, quisiera dar cuenta de diferentes supuestos teóricos que exponen el funcionamiento de una implementación curricular, especialmente en los casos de innovación y cambio como el presente.

⁴ Obviamente me refiero al Bicentenario de la Independencia de Chile, que se celebrará en 2010.

2.1.4.1 Cambio curricular y rol docente

El papel fundamental de la educación como elemento de preparación de los individuos para una exitosa integración social, por un lado, y para el mantenimiento de los valores y saberes de dicha sociedad, por otro, ha sido compartido, de manera más o menos explícita, por los principales actores de nuestras respectivas sociedades. Las divergencias en los modelos educacionales, sin embargo, se han ido repitiendo a lo largo de la historia, dando paso siempre a una nueva teoría, un nuevo paradigma pedagógico que redefinía los fundamentos del sistema educativo y, en definitiva, proyectaba un modelo de sociedad futura. Más allá de las visiones apocalípticas frente a los procesos de reforma educacional, los cambios en la educación han sido, son y serán, continuados, por un lado a causa de las discrepancias existentes entre los distintos actores sociales de una sociedad y, por otro, debido al natural proceso de cambio –que no forzosamente progreso– que toda sociedad humana experimenta.

Los cambios educativos se desarrollan en la forma de reformas curriculares, en un sentido amplio de la palabra. Los cambios curriculares engloban no sólo los contenidos objeto de estudio, sino la forma en que estos son socializados, los tiempos en que son compartidos, las relaciones entre docentes y estudiantes, la organización interna de las unidades docentes, etc. De acuerdo a Posner (1998), estos elementos son determinantes, y constituyen lo que denomina factores marco:

CUADRO 2. FACTORES MARCO

Factor	Descripción
Temporal	Tiempo: cantidad, frecuencia, duración, programación
Físico	Ambiente natural y construido; materiales y equipo
Político-legal	Preceptos, límites y requerimientos a nivel estatal y federal
Organizacional	Factores administrativos que comprende tamaño, agrupamientos y políticas
Personal	Antecedentes, capacidades, intereses de los estudiantes y los profesores
Económico	Costos y beneficios ampliamente concebidos
Cultural	Valores y convicciones de la institución educacional y la comunidad

Fuente: Posner 1998, p.204 (adaptado)

Posner sostiene que la viabilidad de implementar una innovación curricular pasará por estos factores marco, que determinarán “el tipo de problemas a los cuales el currículo se enfrentaría durante su implementación y el tipo de modificaciones que podrían requerirse para asegurar un cambio curricular durable” (p. 214).

El mismo autor, basándose en Doyle y Walter, sostiene que “un currículo es implementado sólo cuando un profesor lo utiliza para enseñar a los estudiantes” (Posner, 1998, p.194). Esta visión es compartida por otros autores, quienes consideran que para que la concreción y consecuente efectividad, esto es, el éxito o fracaso, de un cambio curricular, dependerá en última instancia de los docentes, de los profesores (Fullan, 2002; Gimeno, 2005). Ya en una Conferencia Regional Europea de la Confederación Mundial de Organizaciones Profesional de la Enseñanza (CMOPE), celebrada en 1981 en Luxemburgo, se declaró que “no podrá ser efectiva reforma educacional alguna sin el acuerdo y colaboración del personal docente” (Thompson, 1981, pp.96-97). Popkewitz señala que a pesar los consensos aparentes en las estrategias y contenidos de las reformas educacionales, las prácticas resultantes y sus consecuencias en la sociedad, no serán nunca neutrales, al verse modificadas por los discursos profesionales (Popkewitz, 1997, p.182). Para este autor, los docentes exigen claridad en los objetivos y los medios necesarios para colaborar en la implementación de las reformas programadas (pp.97-98). La viabilidad de la reforma radicará, así, en la cooperación de unos docentes debidamente informados, y en permanente proceso de capacitación y evaluación (Claro, 2002; Thompson, 1987).

En línea con este aspecto, cabe señalar que toda innovación curricular se compone de diferentes fases. Normalmente, en primer lugar suelde darse una fase de decisión política, seguida posteriormente de una fase de diseño curricular. Una vez diseñada, la innovación tiene que ser difundida de manera limitada, proceso tras el cual se evalúan posibles cambios. Posteriormente, la propuesta se difunde, teniendo que ser acogida por sus actores y desarrollada, llegando finalmente a ser institucionalizada, es decir, a convertirse en el nuevo currículo oficial de la institución (Bolívar, 1999; Hawes y Troncoso, 2006).

Como señalan diversos autores (Bolívar, 1999; Silva, 2001), la manera en que se implementan las reformas, es decir, la forma de difusión de los cambios curriculares es

variable. Existen tres modelos distintos, dependiendo de la mayor o menos colaboración de los docentes en el proceso:

- 1- La nueva doctrina pedagógica puede ser implementada de manera exhaustiva y fiel por los actores educacionales, respetando el espíritu y la letra del nuevo texto legal emanado desde las autoridades, proceso denominado modelo lineal o de adopción fiel. Este es el modelo que habitualmente prescriben los programas de reforma, y suele dar mayor relevancia a las innovaciones técnicas, considerando la opinión de expertos pero sin conocer la realidad de los docentes que se van a implicar en la reforma (Bolívar, 1999, pp.174-175).
- 2- La difusión también puede ser fruto de una reinterpretación o adaptación de la voluntad de la autoridad competente por parte de los diferentes actores educacionales, modelo de entronque constructivista, que reconoce al docente como sujeto reflexivo y con una valiosa experiencia (Bolívar, 1999, pp.176-177). Esta manera de difusión se ha ido imponiendo con el tiempo (Silva, 2001, p.105).
- 3- Finalmente, la reforma puede emerger de las propias prácticas educacionales, para constituirse en nuevo paradigma y ley, en lo que Silva concibe como proceso de reconstrucción (2001, p.105). Los profesores son aquí iniciadores, creadores (Bolívar, 1999, p.177), fusionándose así el rol de docente e investigador, modelo que defiende autores como Gimeno Sacristán (1998).

La importancia de cuál sea el modelo de difusión que se esté dando radica en que los distintos modelos “frenan o facilitan la concreción de las intenciones que las orientan” (Silva, 2001, p.112). Saber cuál es la recepción y reacción de los profesores del programa estudiado dará cuenta de las posibilidades de éxito que está teniendo el proyecto.

Por todo ello, se hace indispensable conocer el pensamiento y el conocimiento de los profesores, y su disposición y su capacidad para colaborar en el proceso de reforma. Si bien es cierto, como indican Coll y Solé (2002), que la clave de los procesos educacionales radica en la interacción de contenido, alumno y profesor (p.373), al tratarse este estudio de las perspectivas docentes de la reforma del pregrado, me centraré exclusivamente en el pensamiento del profesor.

2.1.4.2 Pensamiento y conocimiento de los profesores

Los seres humanos nos encontramos constantemente con situaciones ante las cuales debemos actuar (Lindsey y Norman 1983 en Marcelo, 1987). Frente a esto, tendemos a tomar decisiones que guían nuestra acción. (Mead en Ritzer, 1993, p.238). Nuestras decisiones se ven influidas por nuestro pensamiento. Ello también sucede en la actividad educativa. Las decisiones y comportamientos de los profesores se verán determinados por sus pensamientos pedagógicos, sus objetivos, sus expectativas, etc. (Coll y Solé, 2002, p.366).

Los estudios sobre el pensamiento de los profesores son habituales, y tienen por intención profundizar en la comprensión de la complejidad de tareas que los profesores deben realizar para desempeñar su labor (Popkewitz, 1997, pp.184-185)⁵. Parten de la premisa del profesor como un ser reflexivo “que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.” (Clark y Yinger, y Shavelson y Stern en Marcelo, 1987, p.16). Si bien se empezaron a desarrollar a partir de teorías conductistas, actualmente su fundamento es la psicología cognitiva (Shulman, 2005), centrándose en la manera en que el pensamiento y el conocimiento condicionan el accionar de las personas (Bower en Marcelo, 1987, p.28). Como afirma Mead, “la facultad de pensamiento capacita a las personas para actuar reflexivamente en lugar de conducirse irreflexivamente.” (Mead en Ritzer, 1993, p.238)

De esta forma, conocimiento, valores y creencias conforman el pensamiento del profesor, y determinan su planificación y accionar. Además, cabe tener en cuenta otros factores, tales como la experiencia profesional, el conocimiento, la edad, el sexo, los recursos, etc. (Mason en Marcelo, 1987), que pueden condicionar el pensamiento y el actuar del docente.

Al referirnos a conocimiento del docente cabría puntualizar a qué tipo de conocimiento se hace referencia. Shulman (2005) señala la existencia de tres tipos de conocimientos que definen la competencia global del profesor como tal: el conocimiento de la materia, que

⁵ En el mismo texto que señalamos, Popkewitz señala que este tipo de estudios de pensamiento de los profesores está vinculado con “planes de acción estatales orientados a una formación más eficaz del profesorado, y a dirigir los procesos de clase.” (1995, p.185) Es precisamente desde esta perspectiva que comentaba al principio de este trabajo que esperamos sea concebido como aporte al desarrollo del programa por las autoridades académicas correspondientes.

denomina propositivo; el conocimiento pedagógico asociado a la materia, que llama conocimiento casuístico; y el conocimiento del programa de estudio, que califica de conocimiento estratégico (p.214). El tipo de conocimiento que interesa en este caso de estudio es, principalmente, el conocimiento estratégico, ya que, al tratarse de un caso de innovación curricular, estará profundamente determinado por los principios y objetivos del programa. Para Shulman, a través del conocimiento estratégico “el profesor es capaz de la reflexión necesaria para llegar a aprender por sí mismo, es capaz de esa conciencia metacognitiva que distingue al dibujante del arquitecto, al contador del auditor.” (p.222)

En un segundo término, será necesario focalizarse en el conocimiento pedagógico de los docentes, en especial por aspirar esta reforma a un cambio en las metodologías de enseñanza/aprendizaje.

2.1.4.3 Discurso y acción docente

Como ya hemos visto, el accionar del profesor, su comportamiento en el aula, estará determinado por su pensamiento y conocimiento. Acceder a estos constructos permitirá deducir la acción posterior, sin necesidad de observarla directamente.

De acuerdo a Mead, el pensamiento sólo es posible a través de expresiones como el lenguaje. De hecho, este autor define ‘pensamiento’ como “una conversación implícita o interna del individuo consigo mismo por medio de estos gestos.” (Mead en Ritzer, 1993, p.226). De esta manera, la comprensión del lenguaje será esencial para acceder al pensamiento y comprender la realidad (Berger y Luckmann, 2005, pp.52-54). Es por ello que resultará esencial poder recoger el discurso de los docentes implicados a fin de conocer su pensamiento. Para introducirnos entonces a estos procesos internos, se deben emplear métodos de investigación basados en la verbalización y el discurso (Marcelo, 1987, p.123). Como veremos más adelante, entrevistas y grupos focales, entre otros, permitirán acceder a tal pensamiento. Estas dos técnicas son de especial interés, pues es en el proceso de interacción, y sobre todo en la interacción cara a cara, en el aquí y ahora que definen Berger y Luckmann (2005, pp.44-50), donde se expresará mejor el pensamiento de los informantes (Mead en Ritzer, 1993, p.239), algo de especial relevancia de cara a este estudio.

2.2 Antecedentes empíricos

En sintonía con lo declarado por Shulman en 1986, la mayoría de las investigaciones en torno al pensamiento de los profesores hoy en día se están desarrollando “bien fundamentados, metodológicamente complejos y argumentados lógicamente, orientados al uso de métodos cualitativos y estudios de casos.” (Shulman, 2005, p.210). Entre las técnicas más habituales para emprender este tipo de investigación, la teoría declara que se encuentran el cuestionario y la entrevista (Marcelo, 1987, p.126), algo que se puede atestiguar de acuerdo a los antecedentes empíricos encontrados y que expondré brevemente a continuación.

Diversos estudios muestran la necesidad de acceder a las creencias y visiones de los profesores para poder comprender el alcance de una implementación curricular, especialmente en el caso de tratarse de una innovación (Díaz y Solar, 2007; Goldrine y Rojas, 2007; Messina y Rodríguez, 2006; Acevedo, Vázquez et al., 2003; Handal y Herrington, 2003). Estas investigaciones suelen tomar la forma de estudios de caso, y son desarrollados bajo el paradigma cualitativo. (Díaz y Solar, 2007; Goldrine y Rojas, 2006; Messina y Rodríguez, 2006; Castorina, 2004; Handal y Herrington, 2003). Los instrumentos que suelen usarse en estos estudios son cuestionarios abiertos y previos, observación etnográfica no participante, entrevistas semi-estructuradas en profundidad, entre otros, trabajando siempre con muestras pequeñas. Todo ello avala las decisiones conceptuales y metodológicas asumidas en nuestro trabajo.

También existen estudios que indagan el pensamiento del profesor desde un enfoque cuantitativo, a partir de cuestionarios de respuestas cerrada (Howse, 2006; Acevedo, Vázquez et al., 2003, 2005; Estrada, Batanero y Fortuna, 2003, 2004). En caso de ser posible, se usaría un cuestionario de carácter cuantitativo para recoger el pensamiento de una muestra mayor a la que consultaremos desde la perspectiva cualitativa. Este tipo de instrumentos no serán considerados debido a la naturaleza exploratoria de este estudio, y en consonancia con las tendencias actuales.

En el ámbito de la reforma de la educación superior, se encuentran también diversas investigaciones (Hawes, 2001 y 2002; Cabrera, 2007; Oficina de Educación Médica, 2007), en algunos casos proyectos mecesup, en otros ponencias presentadas como estado de avance

de los procesos reformativos, que enuncian el desafío actual que encuentran dichos proyectos de trabajar con los profesores: su voluntad de participar en la reforma, su capacidad, su formación, etc. Con este mismo propósito el Consejo de Evaluación de la Universidad de Chile abrió recientemente un proyecto de evaluación de la marcha del proceso general de reforma en esta universidad. Este trabajo quiere contribuir precisamente a este tipo de iniciativas.

2.3 Caso estudiado

La unidad docente objeto de estudio empezó a funcionar en el año 2000 como Unidad de Formación General (UFG)⁶. Hoy en día ha extendido sus funciones a la Formación Básica, la Formación Especializada y la enseñanza del inglés. Esta investigación se focalizará, sin embargo, en su labor dentro del ámbito de la Formación General (FG). La UFG se encuentra inserta en la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Chile. De esta manera, no está adscrita a ninguna facultad o departamento específico, sino que incluso su labor pretende ser modelo y apoyo en el proceso de reforma curricular que las distintas facultades y departamentos están desarrollando. La unidad educacional está compuesta por una directora, una coordinadora, una asesora de investigación, un metodólogo⁷, una secretaria, dos diseñadores gráficos y dos técnicos informáticos. De cara a este estudio, y siempre que sea pertinente, cuando haga referencia a ellos me referiré a los *coordinadores* o a los *administradores* del programa en forma genérica. El objetivo de ello es ofrecer una visión conjunta de lo que es el programa.

Desde esta plataforma se empezó a desarrollar e implementar el Programa de Formación General (PFG), sobre el que se realizó esta investigación. Se compone de 24 cursos semestrales de formación general (CFGs), agrupados en 6 áreas o ámbitos de estudio, a saber: Tecnológico, Científico, Matemático, Filosófico, Social y Cultural. Cada semestre se ofrecen 4 asignaturas dentro de cada área. Los cursos están abiertos a todos los alumnos de la Universidad, quienes deben cursarlos como asignaturas de libre elección, reconocibles como parte de su malla curricular, y en un número que varía dependiendo de la facultad y departamento de procedencia de cada alumno. Los CFGs tienen una carga de una sesión presencial de 90 minutos a la semana. Los responsables académicos de cada uno de estos

⁶ Si bien puede considerarse importante la preservación del anonimato en este tipo de estudios, en este estudio se identificará a la unidad de estudio por petición expresa de sus administradores.

⁷ Se incorporó durante los meses en que se desarrollaba la investigación.

cursos son generalmente profesores de las diferentes facultades y departamentos de la Universidad. Los cursos ofrecidos a través del programa suelen ser renovados periódicamente, aunque no es infrecuente que algunos de ellos se repitan. De hecho, algunos de los cursos impartidos actualmente a través del PFG forman parte de él desde la creación de éste.

Los objetivos del PFG conciben con los promovidos por el Proyecto Tuning AL y, por ende, con las reformas europeas del pregrado que antes mencionábamos. Uno de ellos es la contribución a la construcción de un perfil de egreso, común a todos los estudiantes de dicha Universidad que, por un lado, sea más homogeneizador, permitiendo así la posibilidad de crear una especie de sello o marca unívoca que todo egresado de dicha institución acarrearé y aportará a la sociedad. Por otro lado, se pretende que dicho perfil de egreso manifieste las características del perfil holístico o integral. Para ello, se propone trabajar en el desarrollo de competencias. El PFG conlleva la “adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias acorde a los perfiles” deseados (Vicerrectoría, 2006b, p.4). El programa asume como propias las 27 competencias genéricas del Proyecto Tuning AL.

El correcto uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación es otro elemento característico de la reforma que está desarrollando la unidad docente objeto de estudio. Si bien este aspecto es tratado en sí mismo como una competencia (ver competencia 8 en CUADRO 1), más allá de la especificidad de su desarrollo puntual como tal, el hecho de que el PFG cuente con una plataforma virtual es un factor que condiciona el desarrollo del programa. Para poder inscribir los cursos, los alumnos pueden buscar la información en la plataforma. En ella se encuentran los programas de cada ramo, con alusión específica a los contenidos generales del curso, objetivos, competencias genéricas y específicas a desarrollar, metodología, equipo docente, evaluación, etc. Una vez inscrito el curso, la plataforma proporciona acceso al material y otras informaciones relevantes de cada uno de los cursos. Lecturas, imágenes, recursos audiovisuales, vínculos de interés e incluso blogs suelen figurar como instrumentos al alcance de los estudiantes. Además, los mismos profesores suelen realizar sus presentaciones mediante programa como Power Point, presentaciones que son colgadas posteriormente en la página específica del curso en la plataforma.

Hay que señalar que el caso estudiado, el del Programa de Formación General, es un fenómeno particular de innovación curricular dentro de una institución macro, la

Universidad de Chile, en la que una unidad específica, la Unidad de Formación General, intenta implementar y desarrollar una innovación curricular. De cara a las conclusiones de este estudio es importante tener en cuenta esta situación.

Esta ha sido una breve presentación de la UFG. En el proceso de análisis podremos ver cuáles son los objetivos fundamentales del programa de acuerdo a los profesores implicados, contrastándolos con la visión de los coordinadores y administradores del PFG.

3 METODOLOGÍA Y DISEÑO

3.1 Diseño de investigación

Este proyecto de investigación se desarrolló desde la perspectiva del paradigma cualitativo con enfoque comprensivo-interpretativo. El hecho de adoptar esta visión se debe, por un lado, a la relativa novedad del tema estudiado, lo que requiere una metodología de carácter exploratorio, el desarrollo de una estrategia de acercamiento a la materia estudiada (Dávila en Delgado y Gutiérrez, 1999). Como sostiene Ortí:

“las prácticas cualitativas entrañan un proyecto estratégico libre de comprensión totalizadora de los procesos sociales para la intervención institucional/reafirmadota, modificativa o transformadora de los mismos, como criterio y eje central pragmático de la propia investigación, al que deben tácticamente todos sus momentos e intervenciones” (en Delgado y Gutiérrez, 1999, p.91).

Por otro lado, se escogió este enfoque por la naturaleza de la materia objeto de estudio: al tratarse de un estudio del pensamiento de los docentes, esta investigación podría ser un aporte para la misma unidad docente que desarrolla el programa estudiado, algo habitual en este tipo de investigaciones de acuerdo a la literatura existente, como se señaló anteriormente (ver Popkewitz, 1995), contribuyendo, en términos de Ortí, a la reafirmación o transformación del programa en el proceso de implementación de la innovación curricular.

Al tratarse de un caso específico como el de la UFG, se utilizó un diseño de estudio de caso, y más en concreto de un estudio intrínseco de caso simple o único, como lo describe Stake (1999), en el que se combinaron diversas técnicas de recolección de datos. Como ya se ha señalado anteriormente, el estudio de caso desde el paradigma cualitativo, es el método de investigación preferido en situaciones como la que nos ocupa, y la entrevista semi-estructurada y en profundidad, una de sus prácticas principales (ver Huber y Mandl en Marcelo, 1987, p.125).

3.2 Técnicas de obtención de datos

3.2.1 Documentos

Distintos documentos emanados de la UFG, así como también de los mismos cursos, sirvieron de base para el desarrollo de esta investigación. Al tratarse de un estudio de cambio curricular, el primer paso a realizar fue establecer cuáles son los elementos fundamentales de dicha reforma. A su vez, a cada curso le corresponde un programa, cuya información resultó de gran utilidad para hacerse una primera idea de la aplicación de la reforma por parte de cada equipo docente. Además, proporcionó información indispensable sobre la composición de dichos equipos, lo que sirvió para describir nuestro universo y conformar la muestra.

Con la finalidad de obtener una visión global del funcionamiento de los cursos del programa en el semestre estudiado, se revisaron no sólo los programas de los 12 cursos cuyos docentes participaron en la investigación, sino también los de los otros 12 que no fueron entrevistados. Además, se hizo referencia en algunos casos a la información derivada de programas de cursos impartidos en ediciones anteriores.

3.2.2 Entrevistas

La entrevista, en sus diferentes formatos, fue la técnica o práctica principal de investigación. Con el propósito de garantizar el desarrollo de la entrevista en un contexto habitual para el entrevistado, ésta se efectuó en un lugar escogido por el mismo, generalmente su lugar de trabajo, u otro espacio de su facultad, como las salas de clase, el patio o la cafetería. El objetivo era conseguir un ambiente que permitiera una sensación de comodidad, lo que permitirá establecer la empatía y confianza que llevará a la confidencia necesaria en este tipo de entrevistas. El hecho de haber participado como docente en este programa desde hace cuatro años, al igual que los entrevistados, entiendo que ayudó a la creación de este ambiente, y que no se me viera como a un extraño.

El número total de entrevistados fue de 26 (17 docentes, 7 coordinadores y 2 autoridades de distintas facultades), los cuáles fueron entrevistados en un total de 18 entrevistas: 12 individuales y 6 de grupo. En detalle, se puede especificar de la siguiente manera:

- 12 entrevistas individuales: 8 de ellas a docentes (D1, D2, D3, D4, D5, D13, D16 y D17), 2 a coordinadores (C1 y C6) y 2 a autoridades universitarias (F1 y F2).
- 6 entrevistas grupales: 3 entrevistas a tres grupos de dos docentes (D6 y D7, D8 y D9, D14 y D15), 1 entrevista a un grupo de tres docentes (D10, D11 y D12), y 2 entrevistas a dos grupos de dos coordinadores (C2 y C3, C4 y C5).

Es evidente que los dos tipos de entrevista aportan de manera distinta, lo que se detalla a continuación.

3.2.2.1 Entrevistas individuales

Con la intención de reforzar la información obtenida a partir del análisis de los documentos del PFG, se entrevistó a sus coordinadores o administradores. Para profundizar en la perspectiva de los docentes en torno al PFG, objeto principal del estudio, se hizo uso principalmente de la entrevista abierta, semi-estructurada y en profundidad. Este tipo de práctica permite “la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo” (Alonso en Delgado y Gutiérrez, 1999, p.228).

Se buscó ir cubriendo los objetivos propuestos al principio, por lo que los temas cuestionados tuvieron relación con lo indicado. A su vez, se fueron modificando y añadiendo preguntas a medida que iban surgiendo nuevos temas. Para ello, se consideró la posibilidad de realizar un FODA del funcionamiento del PFG. Los temas principales que guiaron la elaboración de las preguntas fueron: su experiencia global; la visión general del programa; el conocimiento de sus principios estructuradores; los aspectos positivos y negativos del programa y de su propio curso; las dificultades que creen que enfrentan tanto el programa como su propio curso; las potencialidades que albergan y los riesgos que enfrentan ambos; la relación con los administradores del programa; el conocimiento de los otros CFGs y los otros equipos docentes; las características específicas de su curso con respecto a los otros CFGs; la relación entre su curso y los otros CFGs y equipos docentes; la relación entre su CFG y otros cursos que dicta en la universidad; aportes y sugerencias que ellos puedan tener.

En aquellos casos en que fue necesario, se incluyeron preguntas directas a algún elemento específico y fundamental del PFG, como la enseñanza por competencias, el uso de

la plataforma virtual, etc. Se consideraron tantas entrevistas como fueron necesarias hasta saturar el espacio simbólico de las perspectivas docentes en torno al proyecto reformador en estudio.

3.2.2.2 Entrevistas de grupo

En esta investigación se desarrollaron además diversas entrevistas grupales a grupos naturales, es decir, y en palabras de Fritz, “existente en la vida cotidiana” (2004, p.129). Este tipo de situaciones se originó de manera espontánea, debido, como ya se vio, a la existencia de equipos docentes a cargo de los CFGs. La solicitud de las entrevistas dejó abierta la posibilidad de que éstas fueran individuales o grupales, para mayor comodidad de los entrevistados.

Como señalan Canales y Peinado, en este tipo de entrevista “se escucha en grupo pero se habla como entrevistado singular y aislado” (en Delgado y Gutiérrez, 1999, p.296). Es de esperar, sin embargo, que dicha escucha grupal permita aportar al proceso alguno de los beneficios de la técnica del grupo focal o de discusión, técnica que para Patton resulta

“sumamente eficiente [ya que proporciona] algunos controles de calidad sobre la recogida de datos, ya que los participantes tienden a proporcionarse controles y comprobaciones los unos a los otros que suprimen las opiniones falsas o extremas... y es bastante sencillo evaluar hasta qué punto hay una visión relativamente coherente compartida... entre los participantes” (en Flick, 2004, p.127).

Tras estos comentarios, veamos la última práctica utilizada en esta investigación: el grupo focal.

3.2.3 Debate de grupo focal

La última instancia de recolección de datos de esta investigación consistió en un debate de grupo focal, constituido por un grupo natural compuesto por 4 de los actuales coordinadores del programa. Cabe señalar que esta instancia no tuvo un formato puramente de grupo focal, pues partió con la presentación de un avance de los resultados, especialmente en cuanto a la información expresada por los docentes se refiere. Dicha información fue

comentada libremente por los coordinadores asistentes, quienes desarrollaron una discusión sobre el funcionamiento del programa a la par que comentaban lo presentado. Mis intervenciones como investigador se limitaron, en la medida de lo posible, a presentar los datos, a fin de darla la dirección formal que este tipo de práctica requiere (Flick, 2004, p.130) y responder dudas o preguntas respecto a su interpretación. Esta instancia sirvió para contrastar y completar las declaraciones iniciales de los coordinadores y corroborar, en gran medida, lo expuesto por los mismos docentes, como se expuso anteriormente respecto a instancias grupales de discusión.

3.3 Universo y muestra

3.3.1 Universo

El universo se compone de los 9 administradores o coordinadores antes mencionados y 77 docentes⁸. A los cursos y profesores del programa los clasificamos de acuerdo a los siguientes datos:

- ámbito del conocimiento al que pertenece la asignatura;
- número de semestres en los que el/la docente ha impartido un CFG y/o número de semestres en que se ha dictado el curso;
- número de integrantes por equipo docente;
- número de alumnos en el curso;
- campus en el que se dictaba el curso;
- número de competencias seleccionadas;
- rol del profesor en su equipo docente;
- y sexo del docente.

⁸ 77 es el número de docentes identificados con nombre y apellidos en los 24 programas del semestre en el que se desarrolló esta investigación. Se da el caso también de que algunos programas anuncian la presencia de invitados ocasionales, sin especificar el número ni el nombre. Entre los entrevistados para este estudio, éste fue el caso de uno de los cursos.

Esta sería la descripción del universo de cursos de acuerdo a los aspectos destacados:

Tecnológico	4
Científico	4
Matemático	4
Filosófico	4
Social	4
Cultural	4
Total	24

9 o 10	2
7 u 8	0
5 o 6	4
3 o 4	5
2	5
1	8
Total	24

6 o 7	2
5	5
4	4
3	2
2	6
1	5
Total	24

Más de 190	2
De 150 a 170	5
De 135 a 140	4
De 100 a 120	4
De 75 a 90	5
De 45 a 65	4
Total	24

Andrés Bello	5
Beaucheff	3
Central	2
Derecho	2
Gómez Millas	6
Norte	4
Sur	2
Total	24

19 a 22	4
10 a 15	6
8 o 9	6
4 o 5	8
Total	24

A continuación, el detalle del universo de docentes del programa, según los datos indicados anteriormente:

Tecnológico	14
Científico	20
Matemático	8
Filosófico	11
Social	13
Cultural	11
Total	77

9 o 10	3
7 u 8	3
5 o 6	8
3 o 4	6
2	11
1	46
Total	77

Responsable	24
Equipo	33
Ayudante	15
Invitado	5
Total	77

Femenino	16
Masculino	61
Total	77

Para confeccionar estas tablas, se tuvieron en cuenta los datos correspondientes al semestre en el que se realizó la investigación, es decir, el primer semestre (marzo a julio) de 2008.

3.3.2 Muestra estructural

En una investigación de este carácter, el tipo de muestra estructural, en el que más que al cantidad de informantes, prima la calidad, el cubrir la variedad de opiniones y testimonios, los huecos y los silencios, a fin de saturar la estructura, los lugares de enunciación de discursos, en definitiva, el espacio simbólico sobre el tema investigado (Dávila en Delgado y Gutiérrez, 1999, pp.77-78). De acuerdo a los criterios enunciados anteriormente, esta es la descripción de la muestra final obtenida de cara a este estudio. En primer lugar, la caracterización de los CFGs en los que participaban los profesores y profesoras entrevistados:

CUADRO 13. CFGs s/Ámbito	
Tecnológico	1
Científico	2
Matemático	2
Filosófico	3
Social	2
Cultural	2
Total	12

CUADRO 14. CFGs s/Nº Semestres	
9 o 10	1
7 u 8	0
5 o 6	3
3 o 4	0
2	3
1	5
Total	12

CUADRO 15. CFGs s/Nº Docentes	
6 o 7	1
5	3
4	2
3	2
2	4
1	2
Total	12

CUADRO 16. CFGs s/Nº Alumnos	
Más de 190	0
De 150 a 170	3
De 135 a 140	2
De 100 a 120	3
De 75 a 90	2
De 45 a 65	2
Total	12

CUADRO 17. CFGs s/Campus	
Andrés Bello	2
Beaucheff	3
Central	1
Derecho	0
Gómez Millas	4
Norte	1
Sur	1
Total	12

CUADRO 18. CFGs s/Nº Competencias	
19 a 22	1
10 a 15	4
8 o 9	3
4 o 5	4
Total	12

A continuación, el detalle de la muestra de docentes entrevistados, según los criterios anteriormente señalados:

Tecnológico	1
Científico	3
Matemático	2
Filosófico	4
Social	5
Cultural	3
Total	18*

*Un entrevistado participa en dos cursos

9 o 10	1
7 u 8	0
5 o 6	3
3 o 4	1
2	4
1	8
Total	17

Responsable	9
Equipo	5
Ayudante	3
Invitado	0
Total	17

Más de 60	5
50 a 59	4
35 a 49	3
Entre 25 y 34	5
Total	12

Femenino	3
Masculino	14
Total	17

Cabe señalar que para la muestra es posible incluir la edad de los entrevistados, algo que para el conjunto del universo resulta más complejo de realizar.

3.4 Técnicas de análisis de los datos

Para analizar los datos obtenidos en el proceso de recolección, se utilizó el análisis de contenido cualitativo por teorización, tal como lo presenta Muchielli (2001, pp.69-77). El corpus a analizar se constituyó, de esta manera, por el texto de los programas de los CFGs y las transcripciones de las entrevistas y grupo. Cabe decir que el proceso de análisis de la data se inició incluso antes de tener las transcripciones completas, partiendo en muchos casos de las notas tomadas durante la entrevista, así como también de los documentos en su versión audio, antes de ser transcritos. Este análisis inicial contribuyó a la evolución de las entrevistas en la búsqueda por las preguntas más pertinentes en cada caso.

En el proceso de análisis, en primer lugar se fueron rastreando los temas emergentes en las distintas entrevistas, esto es, temas que se iban repitiendo de manera y que permitían ir codificando la información. En una segunda instancia, estos conceptos eran agrupados y abstraídos, se buscó identificar el fenómeno al que hacían alusión para así generar categorías. En la presentación del análisis y la interpretación de los datos obtenidos, se irán señalando las categorías construidas en el proceso, indicando además las distintas dimensiones que componen cada una de las categorías establecidas.

Posteriormente se buscó establecer la relación existente entre las distintas categorías. A lo largo del proceso de análisis se fueron indagando por tanto estas relaciones, que se van presentando en la exposición del proceso de análisis e interpretación del capítulo 4. Al final de subcapítulo o de cada apartado de un subcapítulo, se presentarán diversos modelos o matrices conceptuales que ilustrarán el esquema de relaciones que se establece entre las distintas categorías que se generaron. Las distintas matrices conceptuales que se fueron creando sirvieron para profundizar y complejizar el análisis de los datos, identificándose los elementos principales que condensan el núcleo del tema tratado. Esto se fue representando en nuevas matrices conceptuales que recogían los esquemas que reflejaban las relaciones de las distintas categorías. Al tratar esta investigación un proceso de innovación curricular, y estar buscando los elementos que influyen en su proceso de implementación y desarrollo, se compararon los resultados obtenidos en este proceso con los factores marco establecidos por Posner como condicionantes de un proceso de este tipo (ver Posner, 2005, pp.193-236). El objetivo fue no sólo entender mejor el fenómeno estudiado a la luz de esta teoría, sino contrastar también contrastar y profundizar en dicha teoría. El resultado del proceso fue la

creación de un modelo conceptual que se presenta al final del capítulo 4, y que viene a sintetizar, como indica Muchielli, “las relaciones estructurales y funcionales que caracterizan el fenómeno principal esclarecido al término de la operación de integración” (2001, p.76).

Todo ello permitió la posibilidad de aventurar una teoría que dé cuenta del fenómeno investigado, en este caso, del funcionamiento del Programa de Formación General de acuerdo a la visión de los docentes implicados, como un ejemplo de innovación curricular que podría ser contrastado en otros casos semejantes.

3.5 Fiabilidad y validez

A fin de fundamentar la investigación y de reforzar su fiabilidad y validez, se optó por algunas alternativas de triangulación, como la que describe Flick (2004). Por un lado, se estableció una triangulación de datos, al proceder estos de fuentes distintas (administradores de la UFG, docentes del programa, autoridades universitarias ajenas al mismo, teóricos de la modernización y del Proyecto Tuning), producidos en formatos y tiempos distintos.

En segundo lugar, se elaboró una triangulación metodológica doble, tanto dentro del método como entre metodologías. Esto se consiguió al utilizarse distintas técnicas de obtención de datos (análisis de documentos, entrevistas y grupos focal), y también al usar dichas técnicas de manera variada, como fue la entrevista individual o grupal.

Por último, se produjo un último refuerzo de la validez de la investigación al ser sometida a la consulta de expertos, principalmente en la persona del profesor guía del proyecto, pero también consultándolo con otros profesores y especialistas en el ámbito de la investigación educacional y, finalmente, a la sistemática consulta de pares. Todo ello permitió un monitoreo constante en el proceso de desarrollo de esta investigación.

Complementariamente, la transcripción de las entrevistas fue enviada a los entrevistados a fin de que revisaran lo expresado, verificando de esta manera que los datos analizados respondían al pensamiento de los docentes.

3.6 Consentimiento y anonimato

Antes de cada entrevista, los participantes en la investigación recibieron y firmaron un formulario de consentimiento escrito (ver Anexo 1). Dicho formulario tenía un doble objetivo: por un lado, informar a los entrevistados de la naturaleza de la investigación en la que estaban participando, además de los datos del investigador y la institución en la que se estaba desarrollando. Por otro, formalizar su disposición a participar en la investigación mediante la entrevista o instancia similar. Dicha participación se decidió que fuera de carácter anónimo, lo que se pensaba que podía permitir una mayor profundización en el proceso de búsqueda de significado.

Por ello, los entrevistados serán referidos en el capítulo de análisis a partir de una sigla: P para los profesores y profesoras; A para los administradores de la UFG; y U para las autoridades universitarias y de facultades no vinculadas al programa. Cada sigla irá acompañada de un número identificatorio, que corresponde al orden en que los informantes fueron entrevistados. Así, tendremos los siguientes informantes: D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16 y D17, en el caso de los docentes; C1, C2, C3, C4, C5, C6 y C7 en el caso de los coordinadores de la unidad docente (en algunos casos, al haber intervenido en dos instancias distintas, entrevista y grupo focal, algunos de ellos serán identificados también como C1b, C2b y C3b, lo que significa quiere indicar una segunda instancia de participación, distinta de la primera); y, por último, encontraremos a F1 y F2 como informantes adscritos a un cargo dentro de su facultad, ajenos al PFG. Al final de este trabajo, se podrán encontrar la transcripción parcial de las entrevistas efectuadas (ver Anexo 2), en las que se han ocultado deliberadamente algunos datos que permitirían la identificación de los informantes, sin que ello signifique una modificación en el significado de lo expresado. El objetivo del formato de presentación de las transcripciones y del proceso de análisis en general es, como e ya se ha indicado, ofrecer un panorama global y conjunto de lo que es el pensamiento de los docentes que participan en el programa. Veamos, entonces, los datos que fueron recogidos y su análisis.

4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

A continuación, se presenta el análisis y la interpretación de los datos obtenidos en esta investigación. Se dará cuenta de las diferentes categorías generadas a partir del corpus de datos analizado, y sus dimensiones. Al final de cada apartado o subcapítulo, se mostrarán las relaciones que se pueden establecer entre las categorías construidas, siempre teniendo en cuenta el discurso de los entrevistados. Posteriormente, se dispondrá la integración de los datos a fin de ir dando cuenta de la problemática principal.

4.1 Valoración general

En general, los docentes del PFG consideran que esta es una experiencia única, tanto dentro de la universidad (D3) como en el panorama universitario chileno (D13): “como programa como tal es un programa importante, ninguna universidad tiene en Chile un programa de interacción de estudiantes como puede ser este.” (D13). De hecho, consideran que es un gran impacto, teniendo en cuenta la envergadura de la universidad en la que se ubica (D2). Esta visión del programa como algo único e impactante es evidentemente compartido por los propios coordinadores del programa (C1, C2, C6), que incluso consideran que puede servir de modelo para otras universidades: “hay varias universidades que lo han estado siguiendo como algo interesante, es conocido en el país” (C6).

4.1.1 Satisfacción

Una de las categorías principales es la satisfacción existente entre la mayoría de los docentes. Se pudo constatar que la mayoría de los profesores entrevistados mostró un alto grado de satisfacción con la experiencia vivida, que consideran “bastante positiva” (D6), “muy gratificante” (D2, D8) o “entretenida” (D2).

Hay quienes destacan positivamente la experiencia docente en su curso en particular (D4), que califican de “excelente” (D5); o hacen referencia a la experiencia del programa en general, que les parece “interesante” (D10). Hay incluso quien declara haber aprendido “un montón” (D1) con la experiencia.

De hecho, algunos consideran que impartir clase en el PFG es una experiencia que todos los académicos de la universidad deberían vivir: “ojalá todos los académicos de la universidad tuviésemos la posibilidad de enfrentarnos a esto” (D7). Se puede asegurar que la satisfacción recogida se manifiesta indistintamente entre profesores de diferentes ámbitos, edades, género o experiencia en el mismo programa.

Las razones de esta satisfacción son menos homogéneas, pero puede deberse a la naturaleza diferente del trabajo en estos cursos (D4, D7), el interés demostrado por los estudiantes (D8) o el hecho de trabajar con grupos de más de 100 alumnos (D2). Estas razones particulares no son compartidas por más de un profesor, y en algunos casos incluso las mismas situaciones serán causa de descontento en otros integrantes de los equipos docentes, como veremos más adelante.

Una última razón de la satisfacción de los docentes es que son profesores devotos de la docencia: “(D5) dar clases, que me encanta, el primer semestre doy para pregrado y el segundo semestre siempre doy para postgrado”, explica D5. Consideramos que esta característica será de gran importancia y un elemento común de la mayoría de los profesores del programa, como se verá más abajo cuando hagamos alusión a su tendencia a la actualización permanente de los cursos que dictan. Todo ello se correspondería con la visión expresada por los miembros de la Unidad de Formación General (UFG), que consideran que los profesores del programa son “choros” (C1), calificativo que a juicio de los entrevistados, tanto docentes como administradores, no podría ser aplicado a otros profesores de la universidad (C1, C2, D5).

A pesar de todo lo anterior, el proceso de implementación del PFG es considerado lento (D1, D4, D5), algo que sin embargo es considerado habitual en los procesos de reforma. “Creo que como todo proceso de aprendizaje es lento. Creo que es difícil que un profesor cambie sustancialmente de la noche a la mañana la forma en porque haya tomado un curso, creo que es lento pero creo que hay logros...” (D5). Alguno de ellos considera, no obstante, que en este caso particular, la lentitud es excesiva: “me da la impresión de que de alguna manera como que esto partió tipo caballo de carrera pero ha seguido más bien con un trote cansino.” (D13)

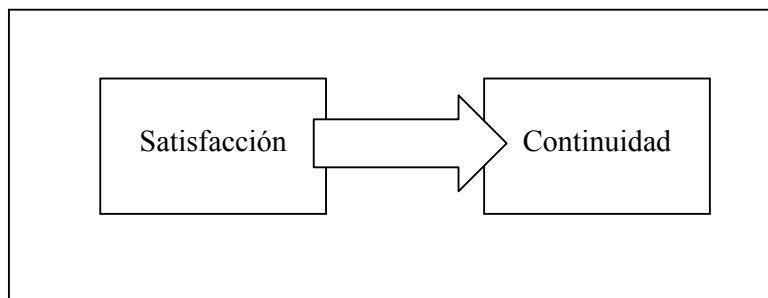
Esta opinión podría explicar en parte la impresión que tienen algunos de los entrevistados de que el programa tenía pocos años de desarrollo, entre uno (D2) y cuatro (D7), en contraste con los ocho que en realidad se ha venido realizando. De todas formas, en general los profesores se muestran muy interesados en participar en el programa.

4.1.2 Continuidad

Otra categoría es la voluntad de continuidad. El alto grado de satisfacción declarado por los profesores refuerza su voluntad de continuar trabajando en el programa, especialmente entre aquellos que estaban repitiendo experiencia (D3, D13, D14), lo que es considerado por los administradores como un indicador de la buena marcha del programa (C2). Los profesores primerizos en el programa mostraron una actitud más reservada respecto a su posible continuidad, por haber tenido solamente dos meses de experiencia en el momento de la entrevista (D10). Se dio incluso el caso de más de un profesor colaborador entrevistado, quienes no sólo pretendían continuar colaborando en el curso en el que actualmente se encuentran trabajando, sino que incluso desearían ofrecer un curso nuevo y propio (D3), lo que en algunos casos les había llevado a diseñarlo y presentarlo a consideración de la UFG (D7). Esto es algo que también ven los mismos administradores, quienes consideran que los docentes sienten que en el PFG uno tiene “la posibilidad de dar el curso que siempre quisiste dar y que nunca pudiste.” (C3)

El deseo de continuidad de los profesores en ciertos casos va más allá: “yo tengo mucha esperanza de que no nos vayan a matar esto”, confiesa (D3), lo que da a entender su deseo de que no sólo su CFG continúe, así como su compromiso de participar en él, sino que espera que todo el PFG se mantenga, hecho que refuerza la impresión de satisfacción. La relación que se establece aquí es que la satisfacción con el PFG estimula la voluntad de continuar trabajando en el mismo.

MATRIZ 1. VALORACIÓN GENERAL DEL PFG



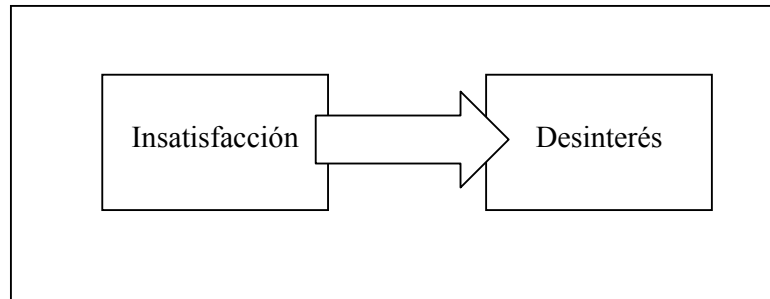
Quisiera destacar, sin embargo, que durante la investigación se dio una voz disonante, la de un profesor que confiesa explícitamente estar perdiendo el entusiasmo: “Me da la impresión de que la dinámica fue muy buena en el principio y bajó un poquito el entusiasmo [...]” (D13). Si bien es cierto que al tratarse de una sola voz, su testimonio no debería tomarse en cuenta, es precisamente uno de los elementos que el mismo profesor destaca lo que llama la atención: “Me da la impresión de que se pueden ir profesores” (D13). Comprobando la nómina de profesores que ha participado en el programa, se puede confirmar que efectivamente profesores que estuvieron implicados en algún momento, se han desvinculado de él. Es cierto que se podría considerar el flujo de profesores como un elemento positivo⁹, que permite precisamente que todos cada vez más profesores pasen por la experiencia del Programa de Formación General. Sin embargo, sería interesante recoger los testimonios de los profesores que en algún momento se desvincularon del programa, para conocer las razones que les llevaron a ello¹⁰. De acuerdo al testimonio de D13 una de las razones que llevó a uno de los profesores a abandonar el programa podría ser “que sentía que estaba haciendo el loco, era un curso más del sistema” (D13). Esto contrasta con la visión de algunos administradores, quienes sostienen que no recuerdan que ningún profesor haya abandonado el programa con una mala impresión: “no recuerdo algún profesor que... nunca más hago FG.” (C2) Este testimonio da cuenta de una dimensión rescatable de la categoría de la voluntad de continuidad, que es el desinterés por continuar. Este desinterés es generado

⁹ De hecho, algunos profesores valoran este mismo aspecto “(D10) El programa me parece interesante, y el hecho de que vaya renovando los cursos.” Esta visión de renovación constante, no obstante, no es compartida por un grupo importante de entrevistados, como veremos más adelante en el subcapítulo 4.5. Cabe considerar que D10 participa por primera vez en el programa, situación que puede afectar a su percepción del proceso global.

¹⁰ Es probable que la ausencia del testimonio de dichos profesores pudiera considerarse una falencia de este estudio, pero considero que el objetivo de indagar el pensamiento de los profesores actuales del programa impuso un diseño metodológico que dejaba fuera otros potenciales informantes. Espero que estas voces puedan ser recogidas en futuras investigaciones.

por la insatisfacción que produce el programa, dimensión que contrasta con la satisfacción positiva antes presentada.

MATRIZ 2. DESINTERÉS EN EL PFG



Los testimonios ya expuestos de varios docentes que sostienen que el programa avanza de manera lenta, así como este testimonio explícito, dan pie a la posibilidad de que existan otras voces disonantes. Más tarde volveremos a este tema.

4.2 Beneficios

Como ya se vio en la exposición del marco teórico, uno de los objetivos del programa es la constitución de un perfil de egreso común a toda la Universidad de Chile, lo que es sostenido por sus coordinadores. Este aspecto es valorado también por los docentes como uno de los aportes del programa (D7, D9). Como sostiene D7, lo bueno de los CFGs es “que puedan dar un piso común a toda la universidad” (D7).

4.2.1 Mirada global versus formación especializada

Para la mayoría de los profesores entrevistados, el CFG que dictan es un curso de “divulgación” o “difusión” cultural (D1, D2, D3, D5), que proporciona a los alumnos un “barniz cultural” (D9). Este acopio cultural es considerado uno de los mayores beneficios del PFG, pues permite dotar a los alumnos de una mirada más amplia (D13), más global (D4) e informada (D1) sobre los problemas más importantes y actuales que se están dando en el país y en el mundo (D2, D3, D4, D13). Como resume D3:

“[...] lo que uno quisiera entregar en un CFG [es] un poco de educación general, de cultura, tener una opinión más fundada, hacerse cargo de que hay mundos que uno no ha visto que hay gente que le puede dar acceso a uno a esos mundos con relativa sencillez [...].” (D3)

Los temas tratados en la clase son de actualidad, contemporáneos, cercanos a la preocupación de los mismos estudiantes (D2, D6, D10, D15, D16), incluso cotidianos, pero tratados desde una perspectiva más académica, más informada y reflexionada: “Es la [realidad] en la que viven, tomamos problemas álgidos [...], son temas que vive cualquier estudiante todos los días, que se enfocan desde una perspectiva más intelectual.” (D10)

En definitiva, los CFGs no pretenden una formación técnica o especializada, algo para lo que no estaría preparado la mayoría de los alumnos debido a su procedencia diversa (D1, D3), sino que se trata de que los estudiantes desarrollen una nueva mirada de mundo y de país, más global y actualizada, que les permitirá “situarse en el mundo” (D3), para que sea más fácil “que los chiquillos entiendan esos problemas” (D4, D6, D13), y de esta manera

“poder opinar en forma correcta” (D4) sobre los problemas más relevantes y cercanos a los estudiantes (D3). Culturización, amplitud de miras y actualidad serían las dimensiones de una categoría, la mirada global, que se constituye en uno de los aportes de la FG.

Coinciden en este aspecto los coordinadores del programa, quienes consideran que uno de los aportes del PFG a la construcción de este perfil único es la mirada más global, la visión de mundo, que les otorga a los alumnos de la universidad (C1, C2, C6). “El PFG da esa amplitud de mirada”, sostiene C6, lo que permite profundizar en el conocimiento: “Tú profundizas no solo cuando enfocas la mirada a un punto, sino también cuando tienes una amplitud de mirada.” (C6)

4.2.2 Reflexión versus transmisión de conocimientos

En general, los profesores del PFG consideran que el programa no está destinado a que los alumnos adquieran conocimientos: “la verdad es que un CFG no pretende en estricto rigor que el tipo adquiera conocimientos” (D13). Son conscientes de que “la variación de conocimiento es tan grande que esta pretensión de enseñar todo a los estudiantes de pregrado y dejarlos preparados para toda su carrera profesional, es una locura” (D3). Para la mayoría: “lo más importante es hacerles pensar y reflexionar [a los alumnos] en lugar de meterles contenidos que son bastante complejos, mucha información, y que es imposible que adquieran en un tiempo tan breve¹¹.” (D14)

El objetivo es, por lo tanto, permitirles a los alumnos la posibilidad de reflexionar, de pensar, lo que les convertirá en seres más reflexivos (D9, D14, D17) y sensibles (D2), en mejores personas, lo que redundará en una mejor capacidad profesional (D3, D8), porque “lo que sirve para el mundo sirve para el espíritu, y viceversa” (D8). En general, entienden que esta formación de la persona no está siendo desarrollada por la universidad (D8), excepto a través de este programa (D3). Este objetivo es también desatacado por los administradores del PFG, quienes declaran que los objetivos del PFG “son tres cosas muy fundamentales: velar por la criticidad de los alumnos; promover la reflexión [...]” (C1). La reflexión se convierte, por lo tanto, en otra categoría que constituye el aporte de la FG.

¹¹ Sobre el efecto de las constricciones temporales volveremos más adelante, en el subcapítulo 4.5.

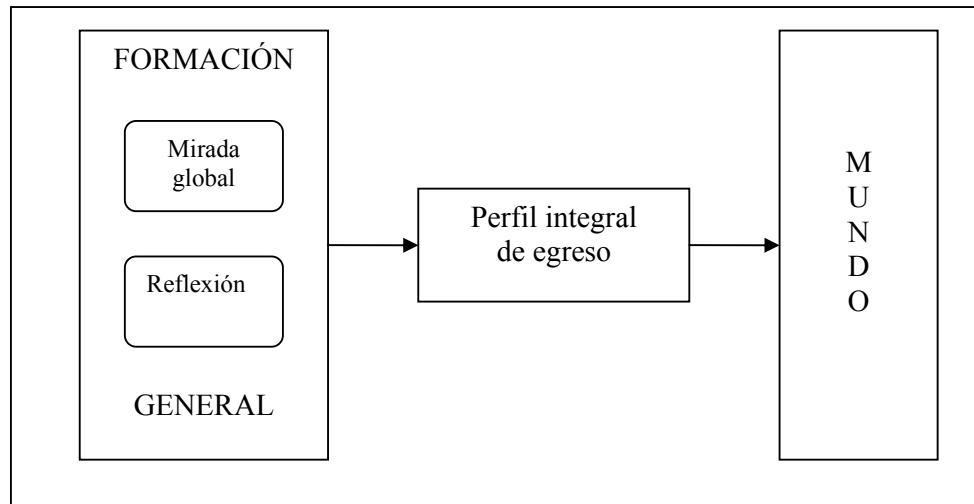
4.2.3 Productos derivados

Hay una serie de productos derivados del PFG, que no siempre son considerados: “ha habido subproductos del programa que a veces pasan desapercibidos” (C6). Generar documentación actualizada, difundir los cursos por radio, abrirlos a estudiantes secundarios y adultos mayores son algunos de los elementos extraordinarios que produce el hecho de dictar los CFGs. Esta gama de productos derivados es considerada por algunos profesores como un aliciente que o bien forma parte de sus objetivos (D16, D17) o debiera ser potenciado por el programa (D1).

* * *

Acabo de mostrar que los profesores consideran la implementación de una formación general para todos los alumnos de esta institución el aporte principal del PFG. De esta manera, estarían coincidiendo, a grandes rasgos, con los valores que los coordinadores del PFG consideran definitorios y fundamentales, esto es, con el factor cultural del mismo, que a su vez se considera el aporte del mismo, es decir, el factor económico, ya que son estos valores los que se quieren inculcar para un mejor desarrollo de los alumnos. En definitiva, y en conexión con las teorías de Morin y Touraine, entre otros, expuestas anteriormente en el marco teórico (pp.6-7), se puede ver que tanto los coordinadores como los docentes del programa, entienden que este tipo de proyectos permite a los estudiantes prepararse mejor para enfrentar el mundo en que vivimos. Podríamos esquematizar esta visión de la siguiente manera:

MATRIZ 3. BENEFICIOS DE LA FORMACIÓN GENERAL

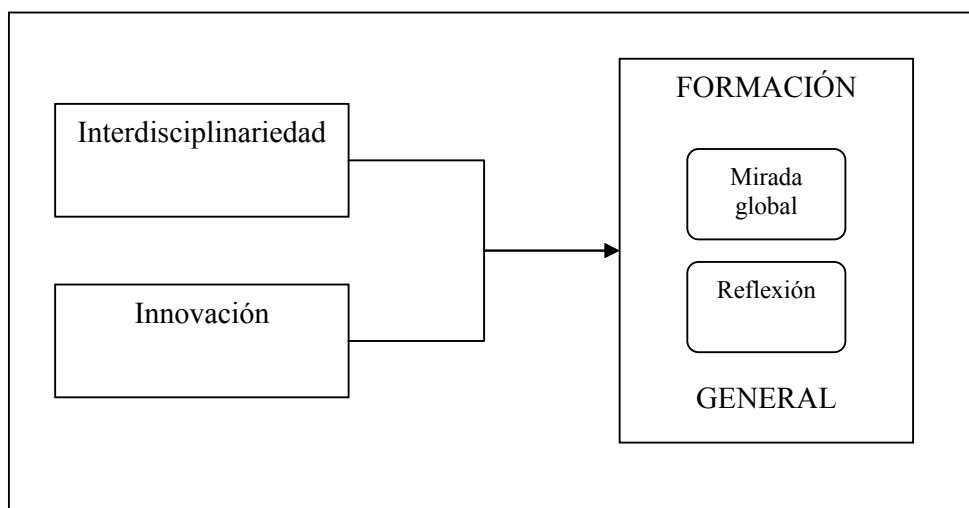


A continuación, veremos los elementos que intervienen para que se puedan desarrollar estos principios de la formación general, de acuerdo a la perspectiva docente.

4.3 Cultura de la Formación General

Los beneficios del Programa de Formación General, esto es, una culturización generalizada que permita una formación de la persona, son alcanzados a partir de la implementación de ciertos elementos que, en conceptos de Posner, conformarían el marco cultural de este programa. De la información obtenida al analizar los datos, se pueden establecer dos categorías: la interdisciplinariedad y la innovación.

MATRIZ 4. CULTURA DE LA FORMACIÓN GENERAL



Veamos a continuación cómo perciben los docentes implicados la presencia de estos elementos.

4.3.1 Interdisciplinariedad/Multidisciplinariedad

Definición de conceptos

El primero de los elementos a tener en cuenta es, pues, la interdisciplinariedad. Antes de proceder a mostrar el pensamiento de los profesores, quisiera realizar unas aclaraciones al respecto de este término. A pesar de la diferencia evidente entre los conceptos

interdisciplinar y multidisciplinar¹², la literatura no suele evidenciar separación entre ambos conceptos¹³, por lo menos en cuanto a su realización práctica se refiere. Ambos suelen hacer referencia a la mera presencia de diversas disciplinas, lo que a su vez estaría ligado a la transversalidad, que es concebida como el esfuerzo consciente de relacionar diversas disciplinas a partir de un tema o problema¹⁴.

Por otro lado, existe el concepto ‘diversidad de perspectivas’, que se refiere a la mera presencia de distintas perspectivas. Los tres términos anteriores (multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transversalidad) pueden ser concebidos como sinónimos o cuasi-sinónimos, por lo que en este estudio los usaré de forma indistinta. Sin embargo, no pueden mimetizarse con el concepto ‘diversidad de perspectivas’, pues a pesar de que comprendan la presencia de distintas perspectivas, éstas deben pertenecer a disciplinas diversas, algo que no sucede con el término ‘diversidad de perspectivas’. Veamos cómo se manejan ambos conceptos, interdisciplinariedad/multidisciplinariedad versus diversidad de perspectivas, en el discurso de los profesores.

Consideración de la interdisciplinariedad

Los profesores que participan en el PFG conocen que la interdisciplinariedad es uno de los elementos constitutivos del programa y los CFGs (D3, D10, D16, D17).

“Hay una definición de la FG, y en el contexto de esa definición yo creo que los cursos que se tratan, este en el que participo, concurren con la idea central de que el estudiante tenga perspectivas diferentes de aquello a lo que se está dedicando, y perspectivas razonables e informadas” (D3)

Como D3 afirma, la formación general en la Universidad de Chile consistiría en aportar a los alumnos una perspectiva de otra disciplina, distinta “de aquello a lo que se está

¹² El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) de la lengua estipula que multidisciplinar o multidisciplinario se usa para referirse a aquello que abarca diversas disciplinas, pero interdisciplinar o interdisciplinario hace referencia a un proceso o producto en el que no sólo están presentes las distintas disciplinas, sino que cooperan.

¹³ La base de datos internacional *Education Resources Information Center* (ERIC) considera ambos términos (interdisciplinary approach y multidisciplinary approach) sinónimos, siendo la mayoría casos de multidisciplinariedad más que interdisciplinariedad.

¹⁴ Interdisciplinary/cross-curricular teaching involves a conscious effort to apply knowledge, principles, and/or values to more than one academic discipline simultaneously. The disciplines may be related through a central theme, issue, problem, process, topic, or experience (Jacobs, 1989).

dedicando” (D3), visión coincidente con la concepción que tienen los administradores del programa: “sacar a los profesores de su facultad de origen y ponerlos en un plano de pregrado en otra facultad es ya una experiencia en sí misma”. (C2)

Contra atomización del saber

Además, hay quórum en reconocer las bondades de esta visión interdisciplinar o multidisciplinar (D1, D6, D9, D14), pues rompe la “tonta atomización del saber” (D2), permite salir del ambiente “consanguíneo” de sus propias facultades (D4), de los límites estrechos de la formación profesional (D3), lo que a su vez les permite estar “mejor preparados para enfrentarse a estos temas, porque lo hacen con mucha libertad, sin prejuicios disciplinares” (D11). Es la interdisciplinariedad, por lo tanto, la que permite esta formación general, no especializada pero necesaria, que los docentes consideran como beneficio del programa:

“En el sentido de que es muy transversal, entonces. Tú puedes llegar con tus temas, porque yo no pretendo que salga un [especialista], lo que yo pretendo es que ese futuro [profesional de distintas áreas] [...] cuando se enfrente al fenómeno del cual estoy hablando sepa de qué estoy hablando, qué [es lo que está pasando].” (D5)

En consonancia con esta visión, los administradores consideran que la multidisciplinariedad aporta, de esta manera, a la construcción de una cultura universitaria no especializada, cultura que se quiere recuperar (C2).

Conocer otros campus

Este acceso a una formación multidisciplinar, si bien puede darse asistiendo a cursos de ámbitos distintos dentro del mismo campus (D13), se puede representar en muchos casos a partir de la movilidad estudiantil, lo que implica el acceso a otros campus, lo que es valorado de manera positiva (D9, D13). “Quisiera que mis estudiantes supieran que hay otros campus, donde se piensa un poco diferente, ni mejor ni peor, hay otro mundo y ese mundo hay que conocerlo.” (D3)

La interdisciplinariedad se estaría produciendo, por tanto, al exponerse los alumnos a cursos de ámbitos distintos al habitual, especialmente aquellos dictados en campus distintos al suyo. La importancia de salir del campus propio es reconocida por los administradores del programa (C2, C4).

Alumnos, equipos docentes y contenidos son las dimensiones más relevantes de esta categoría que es la interacción, todos ellos atravesados por la interacción, elemento que dará cuenta de las posibilidades de una verdadera interdisciplinariedad.

4.3.1.1 Alumnos de distintas facultades

Una de las dimensiones de la multidisciplinariedad para los administradores del programa es la presencia de alumnos de diversas facultades (C1, C4, C5, C6), hecho que fomenta la reflexión (C1). A continuación, veremos qué percepción tienen los profesores de esta experiencia.

Los profesores en general tienen la impresión de que se está dando una procedencia diversa de alumnos hasta el punto de considerar que los alumnos “de aquí son muy pocos” (D10), la mayoría de alumnos vienen de otras carreras y facultades, en contra de lo esperado. Como sostiene D9: “curiosamente uno hubiera esperado que gran parte de los inscritos fuera de [nuestra facultad], pero no fue así”. Sin embargo, a pesar de ser alumnos de distintas carreras, reconocen que gran parte del alumnado procede el mismo campus: “Hay alumnos importantes de este campus, de las carreras de este campus, [...] la mayoría”. (D4) Las estadísticas arrojan una visión intermedia: el 50% de los alumnos del semestre estudiando cursó un CFG en su mismo campus (elaboración propia a partir de UFG, comunicación personal, 27 de mayo de 2008).

La recepción de esta heterogeneidad suele ser positiva. Los profesores suelen sorprenderse positivamente, por ejemplo, de la capacidad de comprensión (D2) que presentan alumnos de ámbitos distintos a los del CFG, y declaran que se muestran incluso más atentos que los de su propia facultad (D11), o que aportan una mirada diferente a problemas que les son cercanos pero ajenos profesionalmente hablando (D10). Incluso hay quien piensa que es una buena oportunidad porque permite a los profesores salirse del

esquema habitual de enseñanza/aprendizaje instalado en su propia carrera o facultad (D3). Como señala D14:

“Ha sido interesante porque creo que es una oportunidad tener estudiantes de toda la universidad, entonces uno se acostumbra a enseñar a personas de las mismas áreas, hay ciertos puntos de vista generalmente compartidos, hay una formación común, lo que no se da acá, uno se da cuenta que estudiantes de [otras facultades] están atentos a otras cosas que no precisamente los estudiantes [de nuestra facultad].” (D14)

Sin embargo, esta multidisciplinariedad es percibida en algunos casos como un elemento negativo, ya que pone de manifiesto las diferencias de formación y hábito de estudio de los alumnos de las distintas facultades (D4, D12, D15), lo que obliga a una nivelación (D6).

“Una vez tuvimos de [la facultad X] que sí que se fueron del curso antes de, porque hablan un lenguaje más distinto, [...] otra forma de trabajo, quizás el de [la facultad Z] es más estructurado, al estudiar más constante, y los alumnos de [la facultad X] están acostumbrados a hacer tareas de taller y para la casa, y no quizás a un estudio más sistemático.” (D4)

Incluso esta multidisciplinariedad puede ser definida como ‘disparidad’, una situación adversa que obliga a tomar medidas: “dadas las condiciones del curso [...] la disparidad, la diferencia entre ellos, vienen alumnos de todas las carreras de la universidad, hace que en realidad nosotros los profesores asumamos esta situación.” (D12)

En este caso se estaba haciendo referencia a la imposibilidad de desarrollar una educación centrada en el alumno –uno de los elementos destacados en el marco teórico como fundamental en el proceso de modernización e innovación que impulsan Tuning y otros proyectos–, lo que obliga a centrar ciertos aspectos del curso, como la multidisciplinariedad, en los profesores (D5).

Retomaré el tema del enfoque metodológico más adelante. Ahora quisiera ver la visión de los docentes respecto a lo que pasa con esta multidisciplinariedad de los alumnos en clase, a cómo se articula, es decir, cómo interactúan los alumnos para poder aprovechar esta situación interdisciplinar.

4.3.1.2 Interacción y participación

Como habíamos visto, hay una opinión positiva generalizada entre los profesores de esta presencia de alumnos de distintos campus y facultades. Más concretamente, al decir de D4, lo positivo sucede al poder interactuar los alumnos: “Es bueno, porque primero se conocen alumnos de los distintos campus, nuestro campus igual es más aislado, y tienen más interacción entre ellos.” (D4) La interacción entre alumnos es considerada como un valor, un aporte a la interdisciplinariedad que se persigue en la clase (D5, D1, D9).

Percepción de la interacción y la participación

Generar interacción, sin embargo, no es sencillo, no es habitual (D1, D5). Es más probable cuando quien se encuentra impartiendo la clase es un profesor joven (D1, D17). Como declara D17:

“he observado que se produce más cuando expongo yo y el profesor no está, no sé si tiene que ver con miedo, con la costumbre de ver al catedrático, parado, en altura, este año estamos en altura y hablamos por micrófono, esa jerarquización que se produce en la sala, se refuerza con el profesor, siendo que él hace una exposición mucho más cercana, soy yo el que hago cuestiones más teóricas, pero sin embargo recibo más preguntas, puede tener que ver con el estatuto que nos dan a cada uno.” (D17)

Esta percepción puede corroborarse con declaraciones menos explícitas pero que evidencian un mayor grado de interacción en las clases que imparten los entrevistados más jóvenes, especialmente menores de 40 años (D4, D7, D9, D14, D15, D17), quienes dan cuenta de clase más participativas, por ejemplo enfocando la construcción de la clase desde la visión de los alumnos, quienes ayudan a construirla:

“lanzo preguntas al tiro qué es [éste tema], empiezo a recibir lo que ellos me dicen, escribo en la pizarra, y a partir de eso voy haciendo el desglose de lo que yo venía preparado para instalar la problemática [del tema que tratamos], en general siempre lo que hago partir con preguntas para los estudiantes sobre el tema de la clase sobre

las intuiciones que ellos tengan y eso profundizándolo a partir de la clase que llevo preparada.” (D14)

La interactividad también se da en el desarrollo de actividades de índole práctica, como presentaciones orales (D9) o talleres computacionales (D7).

No obstante lo anterior, tanto en las clases de profesores más jóvenes como de aquellos de más edad, una de las dinámicas de interacción y participación más habitual en la clase es a través de preguntas (D1, D2, D4, D5, D6, D10, D13, D17). Este tipo de interacción es interpretada tanto de manera positiva o suficiente, como de manera negativa o insatisfactoria, sin que se establezca un patrón detectable por el momento de acuerdo a las características de los informantes.

Por un lado se encontraron entonces profesores que tienen una visión positiva de este tipo de interacción (D2, D4, D6, D10), quienes consideran que la interacción en la clase es “bastante buena, lo noto porque preguntan” (D2). Por otro lado, hay un grupo de profesores que demuestran insatisfacción con este tipo de interacción (D1, D5, D13), y sostienen que “la respuesta [de los estudiantes] en general es más bien baja” (D13), y que en caso de producirse estas preguntas, no son generalizadas (D3) ya que “provienen de un grupo chico de gente” (D1). Como anhela D5: “Y entonces [con la interacción] unos se enriquecerían con los otros desde las diferentes áreas del conocimiento”, para concluir que “la verdad es que no ocurre.” (D5)

Pasividad cultural

Esta falta de interacción suele atribuirse, entre otros fenómenos a un problema cultural. “La regla me indica que los estudiantes son más bien pasivos”, sostiene D13 en consonancia con la visión de D5:

“[...] en general somos en promedio, de lo que uno puede hablar, muy para adentro, muy introvertidos, con mucho temor al ridículo, con mucho temor a que lo vean, a sentirse desnudo, a preguntar alguna estupidez, es mucho, es muy grande, entonces eso hace que la gente en general, los alumnos y nosotros mismos digamos lo

mínimo, de la manera en que tú empiezas a comentar algo, estás haciendo una proposición o expresando una forma de pensamiento.” (D5)

Este fenómeno no sería exclusivo del PFG: “Y a eso [la participación] le tiene pánico la gente, y eso es igual en el curso [que dicto en mi facultad] y del CFG” (D5). En general, entonces, se da un problema de vergüenza, que fomenta la pasividad y, en consecuencia, la ignorancia: “ese es otro terrible problema, la poca capacidad de la gente de desnudarse, en beneficio de aprender algo, es preferible que sea un ignorante.” (D3) Este mismo profesor considera que la vergüenza es especialmente significativa entre alumnos de la misma disciplina, “porque ellos sospechan que ellos debieran saberlas y piensan que van a quedar muy mal si preguntan delante de sus compañeros cosas que supuestamente debieran saber.” (D3) A este respecto, él mismo considera que en Formación General eso no ocurre, por la presencia de alumnos de procedencia distinta. Veíamos antes que la contribución a la disciplina propia de los alumnos de otras facultades era considerada como un elemento positivo por otros docentes (D10, D11), pues aportan una mirada diferente, desprovista de prejuicios disciplinares. Sin embargo, algunos profesores veían que este efecto no se está produciendo al no haber interacción entre alumnos de distintos ámbitos, a pesar de estar reunidos en la misma sala de clase: “No pasa nada porque en general se sientan en grupo, [los de cada facultad con los de su misma facultad], vienen en segmentos” (D5). O como sostiene D6: “Entonces están las tribus, los minigrupos que llegan de cada facultad, que sí seguramente interactúan pero es difícil, habría que cambiar el diseño, incorporar horas de taller, hacer otro tipo de cursos para facilitar este tipo de escenarios.” (D6)

Más allá de este conflicto disciplinar, el hecho de que la participación e interacción pueda verse mermada por problemas culturales se ve reforzada por la percepción de que los alumnos extranjeros suelen ser los más participativos. “En este caso había una austriaca que participaba y unos norteamericanos, que hablaban después”, comenta D15. También D13 valora el aporte de alumnos extranjeros: “yo tuve la oportunidad de varios cursos atrás de este mismo, de tener a un grupo de estudiantes americanos” (D13), quienes se mostraron interactivos y participativos dentro del grupo.

Alternativas de interacción

Otra de las instancias en las que los profesores juzgan que se está produciendo algún tipo de interacción es en las evaluaciones (D2, D3, D17). Como sostiene D2: “no es que pregunten tanto, pero esencialmente me doy cuenta en la prueba.” Como veremos más adelante, las pruebas serán en general de corte tradicional, tipo examen o ensayo, de elaboración individual, lo que puede constreñir la posibilidad de interacción a una instancia única de evaluación no formativa, en la que el alumno devuelve al profesor lo recibido durante el curso.

El blog u otras herramientas virtuales también pueden ser vías de participación e interacción (D4, D9, D17), pero no suelen aparecer en el discurso de los profesores entrevistados, y en caso de hacerlo, suelen referirse a grupos pequeños o limitados de alumnos que contribuyen al proceso a través de esta vía, y en gran medida en referencia a temas administrativos. Esta apreciación de falta de interacción por parte de los profesores es confirmada por los propios administradores, quienes encontraron testimonios similares en una investigación paralela a esta que realizaron con tres profesores durante el mismo semestre, verificados además por la observación etnográfica (C3b).

La conclusión que extraen los docentes a este respecto es similar a la encontrada en el subcapítulo anterior: ante la falta de interacción entre los alumnos, este intercambio se produce principalmente con los profesores: “De los profesores, yo diría principalmente, se interactúa con los alumnos, pero principalmente de los profesores.” (D10) La conformación de los equipos docentes y su trabajo en términos de participación y multidisciplinariedad será, por lo tanto, indispensable. Veamos qué piensan al respecto los mismos profesores.

4.3.1.3 Equipos docentes

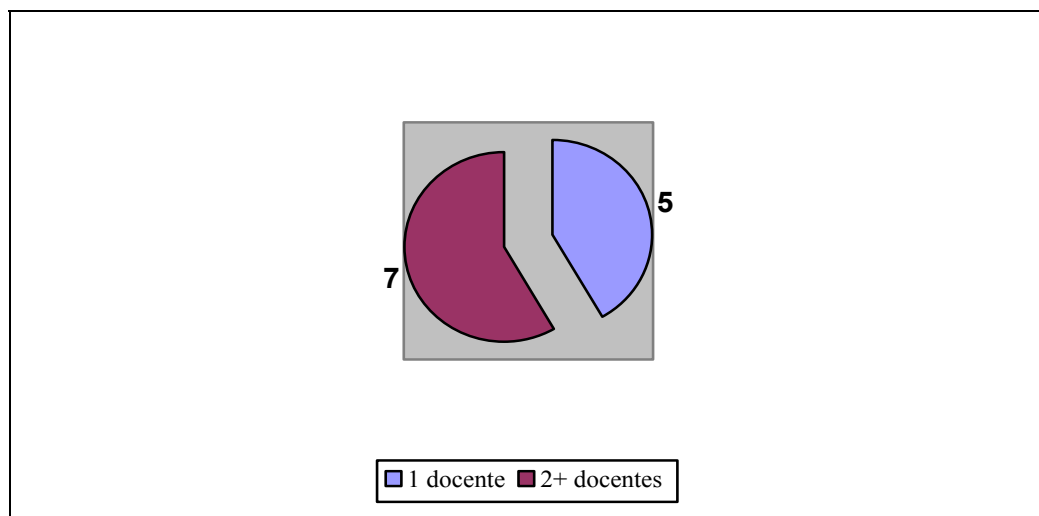
Como indican los propios coordinadores del CFG, otra de las dimensiones de la multidisciplinariedad requerida en el programa es la conformación de equipos docentes, en la medida de lo posible multidisciplinarios (C1, C2, C3): “nosotros promovemos que sean equipos docentes, eso es lo ideal, que sean equipos docentes por una parte, y a la vez que sean equipos docentes multidisciplinarios, que el tema que elijan sea visto y expuesto por un equipo multidisciplinario...” (C2).

De acuerdo a su observación, el 75% de los CFGs cumplen con este objetivo de conformar equipos docentes multidisciplinares (C1). Contrastaré ahora la visión que tienen los mismos docentes de este aspecto. Empecemos con la constitución de estos equipos docentes.

Número de integrantes

En algo más de la mitad de los cursos cuyos profesores fueron entrevistados, estos docentes declaran trabajar con colaboradores, lo que se condice con los datos que se publican en el programa respectivo. Sin embargo, un número significativo de ellos (5) trabaja solo o con un colaborador/ayudante, es decir, un segundo profesor que ejerce de ayudante del curso pero que en algunos casos, más o menos programados, puede llegar a impartir una o más clases:

GRÁFICO 1. CFGs CON EQUIPOS DOCENTES



Si bien en dos de los cinco cursos en los que trabaja un solo docente suelen contar con la presencia generalmente de un invitado, en rigor se puede hablar que la posibilidad de establecer un trabajo en equipo se limita a los siete cursos en que hay más de un profesor como parte regular del equipo, de los doce que participaron en este estudio. Entre los equipos docentes que no participaron en la entrevista, la proporción de cursos con un solo profesor (o un profesor con ayudante) y cursos con dos profesores o más, es idéntica. De esta forma, la multidisciplinariedad de docentes sólo sería posible como máximo en catorce de los

veinticuatro CFGs impartidos este semestre, esto es, un 58% del total, de acuerdo al número de integrantes.

Valoración del trabajo en equipo

En cualquiera que sea el caso, es decir, tanto para aquellos profesores que efectivamente trabajan con un equipo de pares, como de aquellos que no lo hacen en la actualidad, el trabajo en equipo, o la conformación de dichos equipos docentes, suele ser vista como un valor, sea por la entretención que aporta al curso (D5), la diversidad de miradas (D4, D10) o el conocimiento particular que aporta cada profesor (D1, D13, D14). En palabras de D13: “Idealmente estos cursos, independientemente del hilo conductor, deberían tener mucha más interacción con profesores colaboradores, es una manera de darle mucho más sentido al concepto de Formación General”. (D13)

No obstante lo anterior, se encontraron algunas declaraciones contrarias al trabajo en equipo, incluso entre profesores involucrados en equipos docentes. Se da el caso de que algunos docentes encuentran que trabajar con diversos profesores puede quitarles tiempo para cubrir el programa del curso (D1), especialmente en caso de producirse imprevistos que afectan la consecución de los módulos de los que se encarga cada profesor (D7, D9). Esta rigidez que impone el trabajo en equipo puede verse en la declaración de D13:

“[...] como te digo lo he reducido a lo mínimo necesario por estos problemas estructurales, decirle a un profe hay un paro, podrías cambiarte para otro día, buscar que el profesor venga, que no se le olvide, no resulta fácil llevar muchos colaboradores.” (D13)

Por otro lado, la conformación de equipos docentes puede implicar una cierta heterogeneidad metodológica que complica el curso:

“Mira, eso depende bastante del profesor que haga la clase, ahí uno podría reconocer que una de las deficiencias que tiene el curso para los estudiantes, es que tiene muchos profesores y cada profesor tiene la libertad de trabajar con su metodología y en el fondo hay mucho cambio para los estudiantes al recibir los contenidos [...]”

D14

Dicha heterogeneidad también podría dar la impresión de que el curso carece de estructura. Como señala D13: “Y además queda de repente la idea de que al final tu curso puede estar en manos de puros colaboradores, también hay que cuidar un poco eso”. (D13)

Ayudante

Un aspecto relevante en referencia a la conformación de equipos docentes, es la presencia de un ayudante. Como ya he avanzado, el ayudante suele ser un profesor que forma parte del equipo docente, y que generalmente es seleccionado por el profesor responsable. Los administradores suelen destinar una parte del presupuesto a costear los gastos de este, si bien no es suficiente para todos los cursos. En la medida de lo posible, desde la coordinación del programa se quiere incentivar la asunción de estos costos por parte de las facultades.

Gran parte de los docentes consideran que el aporte del ayudante es o sería positivo (D1, D2, D4, D5, D6, D7); incluso alguno sostiene que sin el ayudante no podría dictarse el curso (D13), algo que comparten en algunos coordinadores (C4, C5), ya que hay “cursos que sin el ayudante no existe el curso” (C4). Sin embargo, no siempre está asegurada la posibilidad de contar con uno (D1), y en algunos casos trabajan *ad honorem* (D4).

Interdisciplinariedad o diversidad de perspectivas

Volviendo al tema de la interdisciplinariedad que antes mencionábamos, cabe señalar que en aquellos casos en que trabaja más de un profesor, en todos ellos los profesores participantes trabajan en el mismo departamento o la misma facultad. Si bien en algunos casos los mismos entrevistados declaran que sería deseable que se trabajara con profesores de diferentes ámbitos o facultades (D3, D13), esto no suele ser habitual¹⁵. Es normal, sin embargo, que algunos componentes de los distintos equipos docentes sostengan que realizan un trabajo interdisciplinar o multidisciplinar (D10) que, como veíamos antes, vendría a suplir

¹⁵ En el PFG hay equipos docentes en los que, de acuerdo a la información del programa, colaboran profesores de distintas facultades. Lamentablemente, durante el proceso de selección de informantes, los equipos con estas características que fueron contactados no respondieron a la solicitud de participar en la investigación. Sería interesante a futuro poder entrevistar a alguno de ellos para conocer su opinión en torno al desarrollo de un trabajo multidisciplinar.

la falta de trabajo interdisciplinar de los alumnos, algo muy relacionado con la interactividad en las clases, como ya hemos visto.

Respecto a la posibilidad de que el trabajo realizado se limite a una visión desde múltiples perspectivas, en una de las entrevistas, el profesor D4 afirmó que “el tema central de la discusión [...] es muy interdisciplinar, están los que se oponen y no” (D4). El hecho de que la interdisciplinariedad fuese especificada como una oposición o contraste de visiones, sugirió la posibilidad de que se estuvieran confundiendo los términos ‘interdisciplinariedad’ y ‘diversidad de perspectivas’ que, como se indicó anteriormente, son distintos. Por ello, se interrogó al entrevistado con mayor profanidad, quien reconoció que “no es multidisciplinariedad, aunque si bien hay un tema ético que también se toca, pero sí hay un tema de diversidad de visiones” (D4). Si bien no interrogamos a todos los entrevistados de manera tan directa, es probable que este no sea el único caso. En resumen, en algunos de estos catorce equipos docentes con más de dos integrantes, la multidisciplinariedad podría verse limitada a la presentación de diversas perspectivas.

4.3.1.4 Contenidos

En referencia a esta última dimensión, quisiera considerar brevemente la posibilidad de que se fomente la interdisciplinariedad a partir del tratamiento de la materia, independientemente de la existencia de equipos docentes multidisciplinarios o incluso de equipos docentes en absoluto. Esta posibilidad es considerada por la coordinación del programa:

“[...] es mucho mejor que haya 6 gallos dando la clase y toda la cuestión, pero si tú eres tú, y resulta que tú trabajas la perspectiva histórica, trabajas el lenguaje, trabajas la parte sociológica, ahí también estás trabajando la multidisciplinariedad.” (C1)

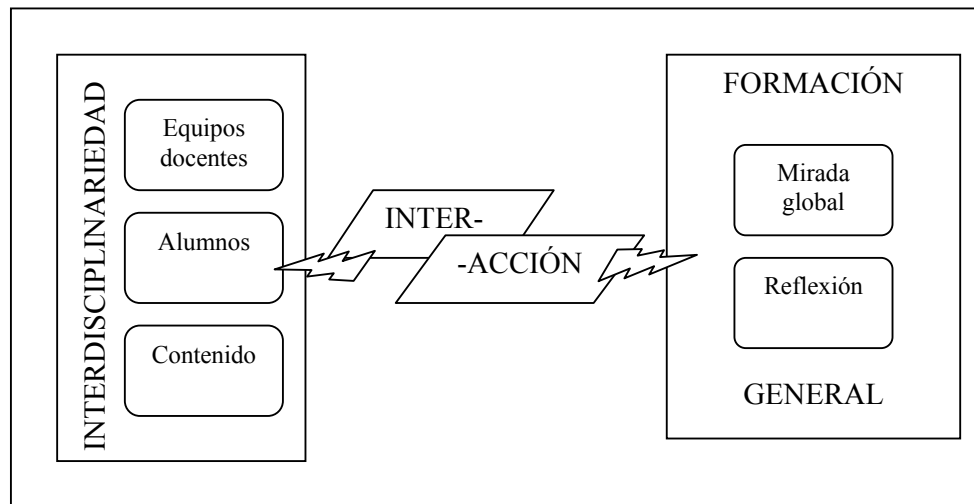
Si se hace referencia a los programas de los CFGs, encontraremos que en gran medida sucede lo mismo que con los equipos docentes: si se produce algún tipo de interdisciplinariedad, está será siempre dentro del ámbito de las temáticas de la propia facultad. Aunque es cierto que existe una voluntad por dar un panorama más amplio dentro de la propia asignatura, esta ampliación suele significar el aporte de una perspectiva histórica del problema (D1, D6). En conclusión, sólo en tres casos de los doce escrutados podríamos

observar un tratamiento interdisciplinar de los contenidos, mientras que en los otros nueve casos, la temática está elaborada desde una perspectiva disciplinar única, aunque ciertamente con una visión panorámica de la misma.

* * *

Para concluir este apartado, se puede señalar que los profesores consideran la multidisciplinariedad como un elemento destacado en el proceso de la formación general, presente en gran medida en la configuración de los equipos docentes y en la presencia de alumnos de diversas facultades. Sin embargo, la falta de interacción entre los alumnos podría estar mermando los resultados que esta interdisciplinariedad podría aportar. La presencia o ausencia de la interacción es el elemento clave en la relación entre esta categoría constituyente de la formación general y el beneficio que ésta aporta.

MATRIZ 5. RELACIÓN DE INTERDISCIPLINARIEDAD Y BENEFICIOS



Desde la coordinación del programa se reconoce que la multidisciplinariedad en su conjunto es un tema en el que tienen que trabajar más: “[hay que hacer] respetar los criterios de multidisciplinariedad de los temas, yo creo que eso hay que enfocarlo mucho.” (C1)

4.3.2 Innovación

La innovación es otra de las categorías que permiten la construcción de la FG. Como se vio en el marco teórico, la innovación y la calidad son elementos constitutivos de la modernización que Tuning fomenta, algo que reconocen los mismos administradores del PFG (C1, C2, C6). Estos elementos debieran reflejarse en la visión que los docentes tienen de su CFG.

4.3.2.1 Innovación y experimentación en los CFGs

Oportunidad de innovar

La innovación es uno de los elementos constitutivos de la modernización del pregrado, lo que debiera reflejarse en la práctica de los CFGs. Así lo entienden de forma unánime los coordinadores del programa (C1, C2, C3, C4, C5, C6) “No habría que ver el PFG solamente como el PFG, sino que yo diría que es un laboratorio para probar diversas cosas: ECTS, introducción de competencias genéricas, metodología de cómo se trabajan las competencias” (C6). Como señala C2, el PFG y la innovación van de la mano, algo que los profesores reconocen: “en el fondo hacerse cargo de un curso de FG es tener en cuenta la innovación curricular” (C2). Eso es así porque “son profesores choros, o sea como capaces de jugársela ¿me entiendes? Yo creo que es como eso, de disfrutar su docencia, pero también de no ser tan dogmáticos” (C1). Para conocer cómo se está llevando a la práctica la innovación, resulta interesante primero conocer qué piensan los profesores al respecto de este concepto.

El PFG es visto por algunos docentes como el lugar idóneo para experimentar e innovar en la educación (D3, D9). Esto es así por el bajo riesgo que tiene el programa (D3), debido al peso relativamente ligero en las mallas:

“Y bueno son todos temas muy interesantes que generan debates, se utilizan medios tecnológicos de enseñanza, se aprovecha de utilizar metodologías nuevas, y en caso de que no funcione no es tan terrible porque es un CFG y para muchas carreras cuenta como electivo (D9).”

Si bien los coordinadores del programa están de acuerdo en la naturaleza innovadora del programa, les preocupa que esta preferencia por parte de los docentes por experimentar e innovar en los CFGs se deba precisamente a la poca relevancia o peso específico de los CFGs, lo que podría denotar un menosprecio del programa (C1b). En opinión de D3, esto no es así, sino más bien lo contrario. Como sostiene este profesor:

“Hay que hacer experimentos en alguna parte, pero la Formación General es un lugar para hacer experimentos. Yo creo que no es por menospreciarlo, es exactamente al revés, hago experimentos donde me interesa, este es un lugar para experimentar, para probar cosas nuevas, para volar [...]” (D3)

Esta preferencia por la innovación se encuentra en el discurso de otros profesores como una necesidad ante una carencia actual, que para subsanarla habría que inventar algo a fin de que los CFGs alcancen sus objetivos de manera más satisfactoria (D1, D2):

“Hay que armar un sistema más, inventar más, cómo llamarlo, tipos de ejercicios, como este de las fotos, o de repente pedirles que [hagan cosas y experimenten]... [...]. Hay que encontrar, yo no lo tengo todavía, hay que inventar sistemas que permitan que estos estudiantes sean capaces de hacer pequeños [productos], a través de qué vías, pero eso sería fascinante.” (D2)

Más adelante volveré a este tema, al tratar la capacidad y el conocimiento de los docentes para implementar las innovaciones necesarias. Veamos ahora algunas de las dimensiones en las que se desarrolla la innovación, como son la metodología docente, la evaluación y la actualización de los cursos.

Metodología

En general las clases suelen ser metodológicamente tradicionales. Consultados los programas de los 12 cursos que participaron en esta investigación, pude observar que en la mayoría de los casos, las clases suelen presentarse como expositivas con la posibilidad de que se genere algún tipo de debate o preguntas a raíz de las presentaciones o de las lecturas entregadas. Como declara CP: “Entonces básicamente hacemos un curso de lo más tradicional, es decir, con presentación de transparencias, someter preguntas a la audiencia”

(D13). Ello viene refrendado por los bajos niveles de participación e interacción, limitada a preguntas esporádicas durante o, sobre todo, al final de la clase, como veíamos en el apartado anterior.

Sólo en 4 casos de los 12 estudiados el programa del curso propone algún tipo de innovación metodológica docente. En uno de ellos se menciona el uso de una metodología Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Cotejando lo propuesto en el programa y lo declarado por los profesores, si bien se adopta una perspectiva múltiple para abordar el problema tratado, la clase parece desarrollarse en forma expositiva, de acuerdo a las declaraciones de los docentes que dan cuenta de una participación en forma de preguntas al final de la clase. Como indica D10: “Normalmente en cualquier minuto hay consultas y al final hay un espacio de intervención para redondear ideas, pedirles la opinión a ellos...”. Ante la pregunta sobre la existencia de un trabajo grupal o en forma de taller, a fin de desarrollar esta metodología, la respuesta fue negativa por falta de tiempo y el gran número de alumnos en el aula¹⁶, temas ambos que retomaré más adelante (D10, D11, D12).

En los otros casos de innovación, se enuncia algún tipo de innovación metodológica en el programa, del tipo: “Se utilizarán en el desarrollo de la cátedra diversas actividades que privilegien al alumno como constructor de su propio aprendizaje” (D10); “La estrategia metodológica será participativa, basada en la enseñanza-aprendizaje [...] La parte del curso que ocupará un mayor número de sesiones que las anteriores por separado, consistirá en la exposición de los alumnos a determinadas exigencias [de desempeño]” (D7). Como se señaló en el marco teórico, uno de los elementos innovadores es la focalización del proceso de enseñanza/aprendizaje en el alumno, por lo que estos enunciados estarían en consonancia con este precepto. Se da la circunstancia de que en todos estos cursos hay un profesor o ayudante joven, en torno a los 30 años de edad, con un rol prominente. En algunos casos, es precisamente el profesor joven quien se hace cargo de implementar la innovación metodológica. Como señala D9 respecto a su curso, en el que el profesor responsable es de mayor edad que sus colaboradores, entre los que se encuentra el mismo D9: “decidimos dividir el curso en una primer parte más teórica a cargo del profesor [responsable], y en una segunda parte que iba a ser más práctica”. (D9)

¹⁶ El uso de una metodología ABP requiere forzosamente un trabajo enfocado en el alumno a partir del trabajo en talleres o grupos participativos, de acuerdo a las propuestas de Barrows y Tamblin (1980).

En otro de los casos, el del CFG de D14, “cada profesor tiene la libertad de trabajar con su metodología”. En un principio, las clases parecen ser expositivas: “Las clases de D15, las del profesor [responsable] y las mías que son más [teóricas], lo que se hace es trabajar o instalar ciertas preguntas desde un texto importante, y se trabaja en la clase tanto exponiendo en la clase como interpelando a los alumnos con ciertas preguntas” (D14). Sin embargo, declaraciones posteriores dan cuenta de que por lo menos el trabajo de D14 se acerca más a una metodología enfocada en el alumno: “en general siempre lo que hago partir con preguntas para los estudiantes sobre el tema de la clase sobre las intuiciones que ellos tengan y eso profundizándolo a partir de la clase que llevo preparada” (D14).

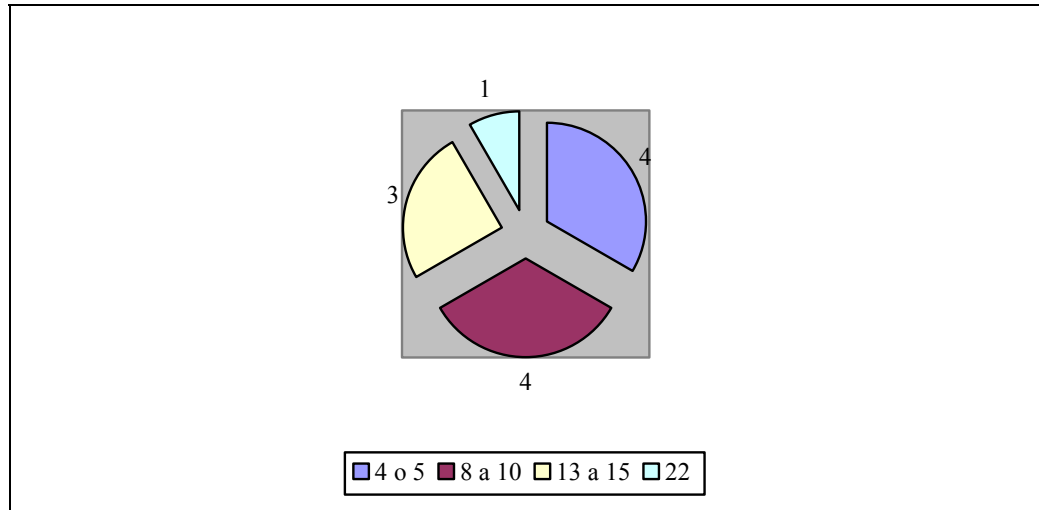
Incluso en otro CFG, cuyo programa da cuenta de una metodología tradicional, el profesor de menor edad declara trabajar algún tipo de innovación, al menos en una sesión: “una de clases los llevo a la sala de computación y la tarea que tenían que entregarme era en formato blog” (D7).

Enseñanza por competencias

La enseñanza por competencias es una de las innovaciones más relevantes dentro del PFG. De hecho, fue este tema el tema que trabajé en las primeras investigaciones que desarrollé en torno al PFG. En aquella ocasión, pude comprobar que en la elección de competencias que hacía cada equipo docente había una gran disparidad en el número seleccionado, entre otros aspectos (Duarte, 2006). Los resultados de aquella investigación fueron presentados a los coordinadores del programa en su momento, quienes hoy consideran que fue un error que han ido corrigiendo (C1). Actualmente, si bien no es necesario que los docentes manejen la teoría al respecto (C3), en el programa se considera que los docentes implicados deberían saber a qué se hace referencia con este tipo de enseñanza (C2).

Sin embargo, parecería que esto no es así. La disparidad en el número de competencias seleccionadas sigue hoy vigente. El número de competencias seleccionadas en cada curso oscila entre 4 y 22. Si segmentamos la información, cuatro cursos seleccionan 4 o 5 competencias; cuatro cursos seleccionan entre 8 y 10 competencias; otros tres seleccionan entre 13 y 15; y uno selecciona 22. Estos serían los datos graficados:

GRÁFICO 2. CFGs SEGÚN NÚMERO DE COMPETENCIAS



Como se expuso en la metodología, respecto a los cursos que no participaron en esta entrevista, los datos son similares: cuatro seleccionaron 4 o 5 competencias; cuatro marcaron entre 9 y 11; uno seleccionó 12; y los otros tres, entre 19 y 22.

Al obtener estos datos, surgió el interrogante de si habría alguna relación entre la innovación metodológica general antes observada y el trabajo por competencias en concreto. Seguramente no es casual que en los cursos en los que se declara o se demuestra algún tipo de innovación, la enseñanza por competencias sea implementada de manera consciente (D7, D10, D17). Como declara D14: “el curso está configurado sobre la base de esas competencias” (D14). Por su parte, D8 señala que:

“Las competencias están absolutamente en el centro de nuestra preocupaciones, sobre eso se construye la teoría simplemente como andamiaje, no es un ejercicio teórico de decir mira así es [esta disciplina] o así es el mundo, porque la verdad lo que nos interesa no es que la persona sepa que así es [esta disciplina], porque creo que no hay nada que saber, lo que hay es que mañana a las 10.20 de la mañana yo tengo cosas que hacer en este mundo y lo importante son las competencias.” (D8)

Los integrantes de estos CFGs, además, declaran haber reflexionado sobre este tema, a través de recursos propios o una asesoría interna, sin retroalimentación por parte de la coordinación del programa (D9, D14, D17). De ello pueden derivarse ciertas discrepancias

entre la visión de competencia que se tiene en el programa, y la que manejan estos docentes que admiten tenerlas en cuenta.

Un número significativo de profesores, sin embargo, declaran no hacer uso de las competencias (D1, D2, D5, D13, D16). Al decir de D16: “yo no he manejado de ninguna manera ni me parece oportuno tener un concepto de competencia” (D3). Esto puede darse entre profesores que recién están ofreciendo su curso por primera vez, como es el caso de D16, como en aquellos CFGs que llevan más tiempo en el programa, como el caso de D1 o D13, para quien el cambio que se produjo a la enseñanza por competencias en 2006 no significó grandes cambios:

“Supuso poco, la verdad, porque a ver, yo revisé básicamente el programa del curso y un poco traté de hacerlo calzar con el sistema de competencias con las indicaciones que enviaron desde la organización central del sistema y actualicé un poco el programa en función de las competencias, [...]. Pero después en la práctica yo he tenido que seguir haciendo el curso como lo he hecho tradicionalmente.”
(D13)

En dos casos, además, los docentes entrevistados declararon no tener idea de lo que es la enseñanza por competencias (D2, D5). D2 cuenta: “Me preguntaron sobre el sistema de competencias. Yo no conozco el sistema por competencias” (D2), algo que no sería deseable, de acuerdo al testimonio de los coordinadores expuesto en este mismo apartado. Ante esta falta del trabajo por competencias por parte de la mayoría de los entrevistados, o la reinterpretación del concepto para su aplicación por parte de otros, se puede afirmar que estamos ante un caso de adaptación, esto es, de transformación del propósito inicial del programa, según los conceptos de Silva y Bolívar expuestos en el marco teórico (pp.20-21).

Evaluación

La evaluación es otra de las posibles instancias de innovación dentro del proceso de modernización. Algunos profesores declaran hacer uso de instancias evaluativas relativamente innovadoras como la presentación de proyectos en forma de blog (D7), o la demostración de la adquisición de competencias (D9, D14). También se produce alguna

innovación en la forma en que la evaluación es realizada, como en el caso de D4, quien desarrolla sus pruebas en modalidad on-line.

No obstante lo anterior, en la mayoría de los casos la evaluación es tradicional, incluso en los ramos en los que se produce algún tipo de innovación. De acuerdo a los programas, en siete cursos hay un solo tipo de evaluación, mientras que en los otros cinco son dos los diferentes tipos de evaluación implementados. En nueve de los doce cursos el tipo de evaluación es de ensayo, *paper*, o algún otro tipo de trabajo de reflexión y análisis sobre un tema específico. En tres de estos casos, el ensayo es grupal, por lo que se puede desarrollar un trabajo en equipo que de todas formas no suele ser potenciado en las clases. En siete ocasiones se usa algún tipo de prueba o control para evaluar a los alumnos, siendo las pruebas tanto de opción múltiple, de respuesta corta como de desarrollo temático. La evaluación de carácter más práctico como el descrito por D7, no es recogido en el programa respectivo.

Respecto a este tema, surge también una inquietud en algunos docentes, quienes consideran que resulta difícil evaluar la adquisición o desarrollo de la formación general (D1, D3, D13) o, específicamente, el desarrollo de competencias (D3). Al respecto de la evaluación, los coordinadores consideran que todos los profesores deberían evaluar, siendo este un elemento ineludible. Consideran que los profesores que no evalúan no encajan en el programa (C2): “porque ellos piensan que esa cuestión, que quién es uno para ponerle nota a los alumnos, que los hay también, ese personaje no sirve acá” (C3).

Actualización de los cursos

El último componente de la innovación en los CFGs que quisiera considerar es el de la actualización de los mismos. La actualización es un elemento fundamental para asegurar la calidad y la pertinencia de los cursos, características que tanto los profesores como los coordinadores del programa declaraban fundamentales. Los profesores son conscientes de esta necesidad de actualización, que consideran forma parte del proceso de modernización (D1, D5, D6).

Esta consciencia de la necesidad de actualizar sus cursos se demuestra en numerosas declaraciones de distintos profesores (D1, D4, D5, D6, D13, D14). “Siempre los vamos

modificando [los temas], agregando algunas cosas, sacando otras que ya no están, que están entre comillas pasados de moda y agregando temas que son más interesantes que se han ido produciendo y que nos importa a nosotros”, comenta D4.

Esta necesidad y voluntad de actualización implica que el docente tiene que estar atento a los cambios que se van produciendo: “tengo que estar atento, por ejemplo lo que yo mencionaba, si va a pasar esto [que es novedoso], en este libro aparece una idea de divulgación de esa área, eso uno tiene que leerlo” (D1).

Para estos profesores, el trabajo de actualización, a pesar de ser costoso y exigente, no suele ser reconocido por la institución universitaria. Como explica D1, se considera que los cursos no requieren mayor esfuerzo: “hablando con el director de la escuela me decía llevas varios años haciendo esta cuestión, no debe tomarte tiempo, yo le decía que no” (D1). Esta visión podría deberse a que lo habitual es que los cursos no sean actualizados, hecho que destacan los docentes entrevistados: “Lo canónico es el hecho que se dicten siempre los mismos cursos”, declara D5. “Eso es pésimo”, asegura, pero “en el caso mío no va a ocurrir porque yo no soy así” (D5).

La necesidad de innovar por lo tanto es algo característico de los profesores del PFG. De hecho, es algo que practican tanto en los CFGs como en los cursos que dictan en sus propios departamentos para los alumnos de la carrera en la que suelen trabajar. “Sí, normalmente en todos los cursos que dicto voy actualizando los contenidos año a año porque van apareciendo cosas nuevas y van quedando cosas obsoletas” (D4). O como señala D1: “a mí no me gusta hacer lo mismo que hice la clase pasada, a lo mejor termina siendo lo mismo pero al menos le di vueltas, cómo se puede hacer esto, cómo se puede hacer esto otro” (D1). Además, estos profesores consideran que esta característica debería estar presente en todos los cursos de todos los profesores de la universidad, sean de FG o no: “sería algo deseable en general. Tú no puedes ir contando el mismo cuento 20 veces idéntico. Es muy aburrido” (D5). Si ello no le emerge de manera natural al profesor, para que no se repitan los mismos cursos siempre D5 sostiene que “debería haber algún seguimiento de que no sea así, uno lo puede hacer dos veces, tres veces, pero no más.” (D5)

Como hemos visto, la innovación es fundamental para la realización del programa. Las posibilidades de innovar, sin embargo, son pocas. En la coordinación del PFG son

conscientes de que uno de sus focos de preocupación en el futuro inmediato es el fomento de la innovación en los CFGs:

“Creo que el desarrollo de FG no va por el incremento de cursos por ahora, sino que va por hacer más densa y más consistente la discusión de lo que es la innovación curricular, y de cómo realmente un programa basado en competencias se evalúa, se usa metodológicamente, se plasma en el aula.” (C2)

Hay que tener en cuenta que esta innovación debiera servir como modelo para otros procesos de reforma que se están desarrollando en la universidad, como veremos a continuación.

4.3.2.2 Modelo de modernización

Como se acaba de indicar, otra de las implicaciones fundamentales de la existencia del Programa de Formación General es su rol pionero en el proceso de modernización del pregrado. La experiencia en el programa debiera servir como ejemplo y referencia para los procesos acontecidos en las distintas facultades y departamentos. Los coordinadores así lo conciben (C1, C2, C3, C6), cuando definen que el PFG “es el núcleo de la transformación que se está haciendo” (C6). Como veíamos antes, el objetivo es que se practique la innovación en los CFGs, y que esta instancia sirva a los profesores para difundir este tipo de experiencias: “yo creo que los profesores en estos cursos aprenden, y eso me parece valioso, porque ellos se instalan como irradiadores de nuevas lógicas de enseñanza aprendizaje en sus propios entornos.” (C3) Desde la unidad se aspira a apoyar las reformas de las facultades, esa es su razón de ser: “la idea es de apoyo, de guía con los procesos que se están llevando a cabo en las facultades. Además, si no fuese así, nosotros como unidad no existiríamos.” (C1). Conozcamos la opinión de los profesores al respecto.

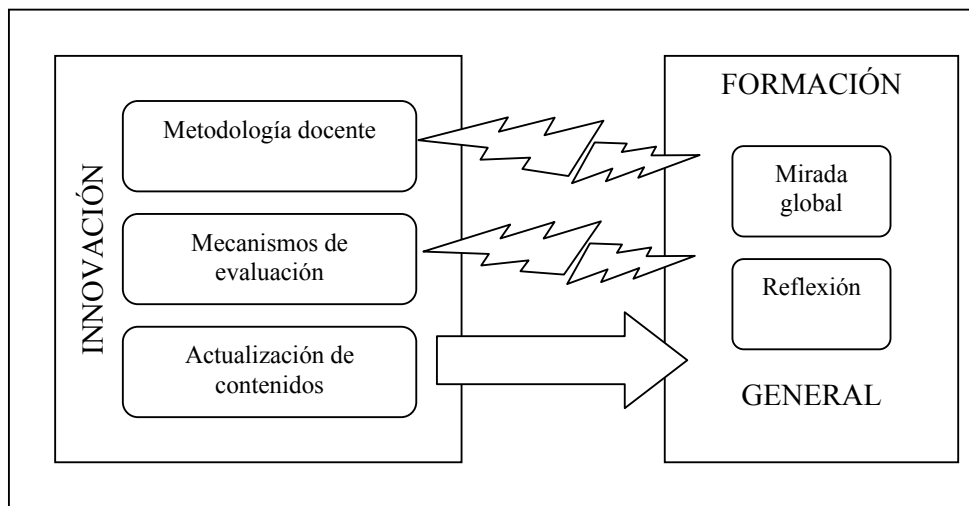
La mayoría de profesores reconoce que en su facultad se está desarrollando un proceso de modernización, en el cuál incluso algunos han participado de manera activa. En algunos casos, se muestran conscientes de la existencia de concomitancias entre el proceso vivido en su facultad y el desarrollado en el conjunto de la universidad (D6), incluyendo el alentado desde la UFG. “Es que es la misma entre comillas filosofía, de hacer primero hacer los cursos en competencias como lo hace en Formación General”, sostiene D4.

A pesar de ello, un grupo de docentes no le ven relación alguna a los distintos procesos de modernización desarrollados en la universidad (D1, D3, D5, D13), lo que sería aplicable también a un eventual intercambio de experiencias entre lo que sucede en el PFG y lo acontecido en las facultades respectivas (D1).

“Yo creo que en la universidad todas las instancias de modificaciones se hicieron o se han hecho de forma particularizada, es decir, cada facultad trabaja por su cuenta y echa a andar las cosas como cada uno considera, y cree que está haciéndolo bien.”
(D13)

Es decir, que el PFG no es visto como modelo de modernización para las facultades, pues cada una trabaja este aspecto por su cuenta de manera aislada, y con sus propios recursos. Esta visión responde a la falta de relación que los docentes detectan entre los elementos integradores de la innovación y los beneficios de la FG señalados anteriormente.

MATRIZ 6. RELACIÓN DE INNOVACIÓN Y BENEFICIOS



En este subcapítulo he intentado mostrar la opinión que tienen los profesores entrevistados en torno a la innovación, segundo elemento que contribuye a la Formación General, juntamente con la interdisciplinariedad. Como en el caso anterior, la carencia de algunos elementos constitutivos de la dimensión revisada, como el uso de metodologías

docentes innovadoras o de mecanismos de evaluación novedosos y pertinentes a una metodología enfocada en el alumno, está mermando la efectividad de desarrollo de una verdadera FG, si bien hay que considerar la presencia puntual de aspectos imprescindibles, como lo es la actualización de los cursos, aspecto que sin embargo no está garantizado en todos los CFGs, de acuerdo a la visión de los docentes entrevistados.

En resumen, tras el análisis del discurso docente en el PFG realizado hasta el momento, se vislumbra la existencia de algunos obstáculos que estarían impidiendo la plena implementación de la interdisciplinariedad y la innovación, fundamentos estructurales para alcanzar la Formación General. Si bien ya se han expuesto brevemente algunas de estos posibles obstáculos, en el siguiente subcapítulo los exploraré más a fondo, siempre desde la mirada de los docentes implicados.

4.4 Universitario y Facultades

En gran medida, la marcha del PFG depende de su encaje en una estructura mayor como lo es la Universidad de Chile y las 17 facultades que la componen. Entre los elementos destacados por los entrevistados, vinculados a este complejo encaje, se pueden establecer las siguientes categorías: la geografía, la infraestructura, la administración y el interés de la universidad.

4.4.1 Geografía

Existe entre los profesores la impresión de que la universidad sufre problemas geográficos estructurales serios: “esta universidad tiene problemas geográficos serios”, asegura D13 algo que también es percibido por otros profesores, especialmente al referirse al aislamiento físico en el que se encuentra su facultad o campus (D4, D6, D9, D13). El efecto que dicho aislamiento produce es visto como negativo: “en el caso de [nuestra facultad] es aislado, nosotros estudiamos solos, no hay ninguna otra carrera ahí, nos hace muy mal” (D9).

Una de las consecuencias que antes mencionábamos era la presencia de alumnos del mismo campus en un CFG, factor reconocido por algunos profesores (D4, D6), los propios coordinadores del programa (C3), y avalado por los datos estadísticos del PFG, que arrojan que en el periodo en el que se realizó esta investigación, un 50% de los alumnos cursó un CFG que se impartía en su campus (UFG, comunicación personal, 27 de mayo de 2008). En este sentido, algunos docentes entienden que esta decisión está motivada por la cercanía (D3, D4): “lo toman acá porque es el que está en su facultad, es más cerca” (D4). El hecho de impartir el curso en un campus distinto suele producir una mayor afluencia de alumnos de otros campus, como declara el mismo D4: “Otro año cuando lo dictamos en casa central era más variado”. Y explica: “ahí llegaban más por cercanía con tantas facultades.” (D4)

Para ello, uno de los objetivos del programa es “instalar cursos como atípicos” en los distintos campus, porque “eso hace que siempre cambie la audiencia” (C3). Entre los entrevistados, existe una cierta disposición a impartir el curso en cualquier campus, donde sea necesario (D1, D5, D13). Si bien en algunos casos varios de estos mismos docentes han podido experimentar la posibilidad de dar su CFG en un campus distinto al suyo (D1, D4),

durante el semestre en el que fue realizada la investigación ocho de los doce cursos que participaron en la entrevista, incluidos los recién citados, fueron dictados en el mismo campus en el que el entrevistado trabaja, o muy cerca de donde los profesores tienen sus oficinas y, por ende, dónde se da un mayor porcentaje de alumnos de su mismo ámbito. Las causas de ello son diferentes: disponibilidad de infraestructura en su propia facultad (D5), falta de tiempo para desplazarse (D4, D14), falta de reconocimiento por parte de su facultad si el curso no es dictado en sus mismas dependencias (D1), falta de interés de darlo en otros campus (D6).

Ante esta dificultad de carácter meramente geográfico, en principio, los mismos docentes plantean algunas soluciones (D13), o reconocen estar dispuestos a cambiar de espacio geográfico si se propusieran éstas (D6), como la centralización de todos los CFGs en un campus, por razones de accesibilidad. Otros profesores dan cuenta de las ventajas experimentadas en experiencias pasadas en el PFG, al hacer uso de tecnologías como la video-conferencia (D3, D4, D13). Como señala D4: “estar en esta facultad es un obstáculo para que alumnos de otros lados puedan tomar el curso, un obstáculo geográfico real pero es subsanable con la video conferencia que lo hace más interactivo, con el tema del *streaming*”.

4.4.2 Infraestructura

Este aspecto no es, sin embargo, el único que está obstaculizando el pleno desarrollo del PFG. Como ya hemos visto brevemente en este mismo capítulo, algunos profesores detectan grandes diferencias de recursos e infraestructuras entre las distintas facultades (D2, D5, D14). Este tema no es menor, especialmente si se tienen en cuenta que el PFG es un proyecto modernizador, y la modernización del currículo exige modernización de infraestructuras. Si bien algunas facultades empiezan a estar equipadas para el nuevo desafío (D5), otras están todavía en las primeras fases del proceso (D4). A este efecto, D4 señala precisamente que:

“también hay una cosa de infraestructura adecuada a la facultad, porque en el fondo cambiar a un sistema con más trabajo personal de los alumnos requiere tener habilitado salas más pequeñas donde puedan trabajar grupos más pequeños [...]. Esa infraestructura no existe, entonces en el momento hay una cosa híbrida.” (D4)

Los coordinadores del programa son conscientes de estas diferencias (C2, C3, C4, C5). Como veremos a continuación, sin embargo, estos no son los únicos obstáculos derivados de este encaje del PFG en la estructura global de la universidad.

4.4.3 Administración

Parte de los profesores entrevistados, especialmente los más jóvenes o aquellos que ocupan u ocuparon cargos de responsabilidad en su facultad o en la universidad, declaran que esta institución padece un problema de organización (D6, D7, D10, D16). Si ya hemos visto ciertos desencuentros debidos a la dispersión geográfica y a la desigualdad de recursos, los profesores ahora hacen hincapié en la fragmentación de carácter administrativo. Los docentes detectan deficiencias en la administración de las facultades (D3), disparidad de horarios y de calendario entre las mismas (D14, D16), o ausencia de los instrumentos necesarios que permitan una mayor movilidad e intercambio estudiantil, como un sistema de créditos transferibles (D6) . En definitiva, los profesores encuentran que la universidad está fragmentada D14, devastada (D15), compuesta por facultades aisladas (D7), es decir, que en la universidad “las facultades funcionan más bien como feudos” (D9). Al decir de D14, cuando uno va de una facultad a otra tiene la sensación de estar en otra institución. Esta visión de la universidad es compartida de manera unánime por los coordinadores del programa (C1, C2, C3, C4, C5, C6), quienes sostienen que “siempre la Universidad de Chile ha actuado como islas, no es cierto, islotes de facultades y no como Universidad de Chile” (C1), y que de hecho “la FG al ser transversal hace que surjan todos los problemas” (C6). Esta descripción de la devastación que padece la universidad, y que la existencia del PFG hace más evidente, se asemeja al concepto de balcanización de Hargreaves, que se mencionó brevemente en el marco teórico, y que quiere ser precisamente uno de los elementos a los que se opone el nuevo paradigma educacional de la formación integral, en la que la Formación General juega un rol fundamental.

Al parecer de estos docentes, esta desestructuración afecta al buen funcionamiento del Programa de Formación General: “Padecemos acá en la Universidad de Chile de un problema estructural para tener un PFG que funcione bien [...]. Para que un programa como este que requiere una universidad bien organizada” (D14). Esto es algo de lo que son bien conscientes los administradores del programa (C2): “son cosas que pueden parecer como que no tienen mucha relación con nosotros pero finalmente redundan en que los alumnos tengan una mala percepción de la plataforma o haya profesores que no quieran trabajar” (C5).

4.4.4 Interés

La falta de decisión política es destacada por los coordinadores del programa como un elemento importante a la hora de definir los obstáculos con los que se encuentran por parte de la universidad y las facultades (C1, C6): “Otro es un problema político de decisión verdadera de la universidad que siempre ha sido ambigua [...] Hay una indefinición política fuerte, y creo que esa es la base del problema y resuelve los problemas prácticos, y produce que haya un alineamiento” (C6).

Los docentes entrevistados coinciden en esta visión. Advierten que es precisamente a través de instancias como el PFG que la universidad vuelve a estar unida: “en estos procesos comunes es cuando volvemos a ser universidad, dejamos de ser facultades aisladas” (D7). Si bien hay coincidencia en que esta administración tienen que arreglarse (D3), que modernizarse (D9), es importante destacar la necesidad de que haya voluntad para ello (D3). Como señala D3: “la solución están la mano de la autoridad, la solución es bien sencilla, es casi administrativa, pero hay que tener pantalones” (D3). En el discurso de algunos de ellos subyace una cierta desconfianza respecto al verdadero interés de la universidad o de las facultades hacia el Programa de Formación General (D1, D3, D6, D16, D17). A pesar de un constante llamado por parte de los coordinadores del PFG a una mayor implicación de las facultades y la universidad, aportando recursos, haciéndose co-responsables del proyecto (C6), los docentes del programa consideran que el apoyo brindado hasta el momento por estas instancias no ha sido suficiente. “La autoridad central debe dar un apoyo constante a este tipo de iniciativas”, considera D6, “no pueden sustentarse en la buena voluntad de profesores que quieren seguir adelante con esto”, añade. Esta buena voluntad de los docentes se representa en el desempeño de un trabajo para el que no cuentan con todos los recursos necesarios. “Pedí un auxiliar”, explica D1, pero la facultad se lo denegó. Incluso se podrían

estar dando casos en los que la docencia realizada en los CFGs no es reconocida formalmente por la facultad (D7), o implica alguna renuncia por parte del docente: “me ha costado en el sentido que ha requerido un enorme esfuerzo, y ese esfuerzo en esta facultad no es reconocido, pregunté si me tomaban en cuenta este curso y dijeron que no, porque no era para [la facultad]” (D1).

Ante esto, la solución fue impartir el CFG en las instalaciones de la misma facultad, perdiéndose así la posibilidad de que se impartiera en un campus distinto, lo que implica una transformación del objetivo inicial del programa, una nueva adaptación del currículum, en palabras de Silva y Bolívar. Se da la circunstancia de que este CFG era dictado por uno de los profesores más convencidos de la necesidad de trabajar en distintas localizaciones en pro de la interdisciplinariedad. Esta realidad, además, no parece única. D3 advierte que no en todas las facultades los CFGs cuentan en la memoria anual de actividades docentes. Si bien este no es un problema para él, como tampoco lo es para la mayoría de los entrevistados (D3, D4, D5, D6), reconoce que “si vas a otras facultades es posible que te digan que no”, y añade: “me consta en facultades donde se hace, pero me parece mal, me parece pésimo” (D3). Este problema también es reconocido por los coordinadores del programa (C1, C3).

Esta falta de apoyo e interés podría deberse, de acuerdo a testimonios diversos, a la existencia de intereses particulares en las facultades (D3). Prueba de ello es que en algún caso me recomendaron que para tener una visión global del PFG, debía entrevistar a las autoridades de las facultades, quizás menos interesados en el proceso de reforma y modernización (D7). En concreto, se estaría produciendo un desinterés por parte de las facultades por los cursos transversales como los CFGs (D3, D15), al preferir la formación profesionalizante:

“Entiendo que en el sistema de la universidad que son cosas así, depende de las facultades, pero de nuevo es un asunto mecánico, porque probablemente las facultades no le han dado la importancia que tiene porque siguen pensando en las competencias profesionales como el centro de su preocupación.” (D3)

Para los coordinadores, se debería al temor al cambio, a que la “Universidad de Chile tiene una resistencia al cambio impresionante” (C1).

Exigencia

Una de las dimensiones del desinterés de la Formación General por parte de las autoridades se estaría viendo a raíz de la imposición de un aumento de la exigencia en las evaluaciones de los CFGs, al ser introducidos en las mallas curriculares respectivas.

“yo creo que [el profesor responsable] recibió alguna instrucción más corporativa, entre otras cosas porque yo sospecho que como la FG fue embutida en las distintas carreras de la universidad, [...] pero la cuestión es que embutir estos cursos en las mallas significa que los cursos deben tener alguna respetabilidad. Eso significa que si no hace pruebas no es un curso. Yo creo que esa imagen es lo que ha obligado a esto otro, lo que no creo que sea una buena dirección, porque le quita algo de sabor, le quita la posibilidad de que las personas aprendan a hacerse cargo de sus cosas.”
(D3)

Esta imposición afectaría en definitiva a la posibilidad de modernizar el proceso evaluativo en los CFGs, en desmedro de la experimentación y la innovación que debieran ser características en el programa.

Traspaso del PFG a las facultades

Tanta es la desconfianza que algunos docentes tienen de la consideración que las facultades muestran por la Formación General, que desaconsejarían la gestión de los CFGs por parte de las facultades (D3, D7):

“la Vicerrectoría es la única instancia que puede asegurar que eso se mantenga así, porque el día que le reglamos esto a alguna facultad se muere para esos efectos, pero las orientaciones van a ser solidarias con cada facultad, y ya sabemos que cada facultad tiene sus propios afanes legítimos, pero alguien tiene que salvaguardar la integridad de la universidad, que es lo que yo creo que defiende un programa como este.” (D3)

Antes bien, consideran que si se tiene producir un cambio en la gestión de este tipo de formación es precisamente en la otra dirección: que las facultades cedan la oferta de formación general que todavía generan al PFG: “las carreras van a tener que dejar de dar cursos que daban, externalizándose a la plataforma” (D7).

Esta visión, que constituye una nueva dimensión de esta falta de interés, no es compartida por los coordinadores del programa. Ya se vio un poco más arriba que desde el PFG se está reclamando una mayor implicación de las facultades en el proceso de coordinación de los cursos, llegando incluso el día en que la competencia esté traspasada a las facultades.

Docencia e investigación

Para los administradores el Programa de Formación General pretende la recuperación de la docencia (C2), y es destacable que grandes profesores, considerados eminencias, decidan impartir clase en el programa (C1, C2, C3, C4, C5, C6). Algunos docentes entrevistados entienden, sin embargo, que parte del desinterés que la universidad y las facultades muestran por el PFG estaría ligado precisamente a que no ven la docencia como prioritaria (D1, D3, D4, D8). D1 considera que la posible preocupación por la docencia expresada por ciertos decanos es una fachada:

“y sale el decano y dice... son puras pamplinas, no importan para nada, para salvar la cara. Es como decir tú tienes que tener una profesión y tienes que tener un hobby, y el hobby sería cómo enseñar mejor, pero hobby, si le dedicas mucho tiempo, pierdes el tiempo.” (D1)

Para D8, el problema radicaría en la ausencia de un apoyo a la docencia:

“es que uno no siente que haya una infraestructura de apoyo para el servicio a los muchachos, sino que más bien uno tiene que luchar con la burocracia para lograr que las cosas salgan adelante, desde luego que hay algunas cosas que ayudan, pero no es fácil.” (D8)

Este desprecio de la docencia, sin embargo, no sería exclusiva de las autoridades, si no que se haría extensiva a gran parte del cuerpo docente de la universidad: “A la mayoría de gente que está haciendo investigación la docencia le resulta una molestia soportable solo en la medida en que después tienen que llenar un formulario de calificación que dice que tiene que hacer docencia [...]” (D3)

De esta manera, la investigación es, con algunas excepciones, como la de D5, el obstáculo para la buena docencia (D3, D4): “la docencia es una cuestión que es como de segunda categoría, vende más publicar un *paper*”. (D3) Es la investigación el factor más decisivo a la hora de conseguir promociones de categoría o financiamiento (D3, D4). A juicio de D4, la universidad debería revisar sus prioridades si de verdad quiere promover mejor docencia, porque combinar ambas dedicaciones parece complicado: “[...] hay muy poca gente que de verdad está comprometida con eso y a la vez puede hacer buena investigación”, señala D3, y quien parece estar dispuesto a ejercer ambas, lo hace a costa de su propia vida privada (D4): “La mayoría de los profesores de la universidad finalmente que son muy productivos, terminan solos”. La preferencia por la investigación o la docencia es otra de las dimensiones que ponen de relieve el desinterés de las facultades.

4.4.5 Cotejo con algunas autoridades

A fin de poder contrastar esta visión de los docentes sobre el encaje del PFG en la estructura de la universidad y las facultades, se entrevistó a diversas autoridades universitarias. Cabe destacar, en primer lugar, que por lo menos tres de los entrevistados ocupan u ocuparon un cargo de responsabilidad dentro de su facultad o de la misma universidad. Este hecho da una idea de que entre algunas autoridades, por lo menos las señaladas, existe una cierta predisposición al fomento de la formación general. También hay que recordar que todas las autoridades universitarias son a su vez docentes o profesores, incluso los entrevistados que no formaban parte del PFG. Entre las autoridades entrevistadas, se pudo acceder a un secretario de estudio y a un director de pregrado de distintas facultades, lo que no permitió saturar este ámbito, pero sí aportar una visión introductoria. Este tema podría ser profundizado en una futura investigación.

El sondeo sirvió para constatar la existencia de opiniones diversas y radicalmente opuestas. La primera oposición se dio precisamente en la valoración general del programa,

que podía variar desde una acogida y consideración de pertinencia, debido a la necesidad de implementar una educación interdisciplinaria, más humana (F2), hasta la concepción de la carencia de utilidad del PFG tal como está ahora, por considerarla una bachillerización, una mera divulgación cultural, propia de un centro cultural y no de la enseñanza universitaria (F1). Este mismo profesor, sin embargo, consideraba la posibilidad de que se potenciara la libre elección, permitiendo a los alumnos asistir a cursos regulares de otras facultades (F1). El beneficio de esta medida sería garantizar la profundidad con la que se trataría el tema estudiado, lo que no está sucediendo en el PFG.

Curiosamente, sin embargo, esta percepción dispareja y contraria de las autoridades entrevistadas respecto al PFG, no responde a una mayor apertura al proceso general de modernización, pues mientras F2 considera que el proceso de modernización no está todavía en marcha en su facultad, si bien existe interés en ello, F1 da cuenta de un cierto estado avance del proceso en su facultad, proceso en el que él mismo está implicado de manera constructiva. A pesar de las opiniones vertidas en torno al PFG, tanto F1 como F2 confirman que, por lo menos en su facultad, los CFGs son reconocidos en la malla curricular y en la memoria académica, como cualquier otro curso de la facultad. Las autoridades contactadas pertenecientes a la facultad que había sido nombrada por alguno de los entrevistados como poco abierta a considerar el trabajo en el PFG, no respondieron a nuestro llamado, aspecto que podría ser retomado a futuro. Finalmente, este sondeo introductorio permitió confirmar la impresión que algunos docentes del PFG tenían respecto a la preferencia de los alumnos por tomar los cursos dictados en su mismo campus, a pesar de coincidir en las bondades de conocer otros campus, de acuerdo a F2.

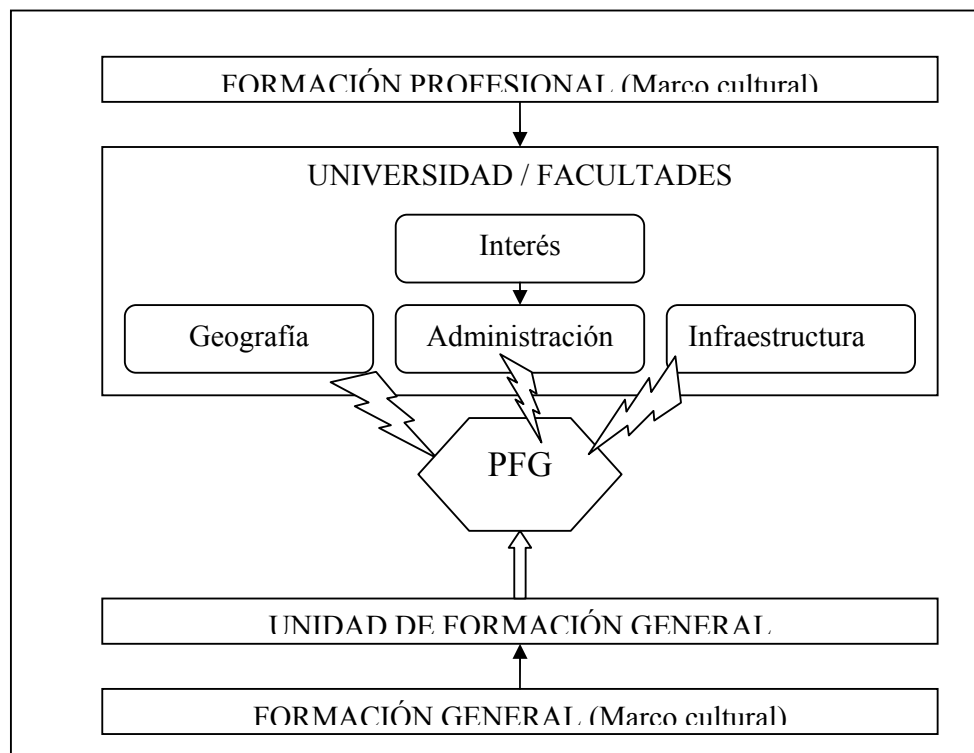
Esta primera aproximación al pensamiento de las autoridades apunta a la necesidad de profundizar la visión que tiene este estamento acerca de la modernización del pregrado, la innovación que esta supone y el PFG en concreto, que quizás pueda encontrar mayor oposición en algunas facultades específicas y en cargos de mayor peso político.

* * *

En definitiva, en este subcapítulo he querido mostrar cómo los docentes creen que la existencia del PFG saca a la luz algunas de las falencias estructurales de la universidad y las fricciones que se producen por “la naturaleza distinta de cada facultad” (D7), que podrían

deberse a decisiones políticas, aspecto que habría que profundizar. Pero más allá de desvelar estos conflictos, el discurso de los docentes entrevistados da cuenta de un choque de culturas, la representada por las facultades y la que trae el PFG, en conflicto al interior de la universidad. Esto no debería sorprender, ya que el objetivo del programa, como el de todo proceso de innovación curricular, es el de producir un cambio, que va más allá de lo administrativo, y que implica un cambio de cultura. Esta sería la relación entre las distintas categorías que representa este encaje del PFG en la universidad, según el significado que le atribuyen los docentes entrevistados:

MATRIZ 7. RELACIÓN DEL PFG CON UNIVERSIDAD Y FACULTADES



Tras haber expuesto ya la percepción que los profesores tienen de cuál es la cultura de las facultades y como la despliegan, veremos a continuación precisamente cómo desarrolla el PFG la cultura de la formación general, con la que se vio que los docentes del programa comulgan, pero sobre la que tanto ellos, los docentes, como las propias autoridades, tienen algunos comentarios.

4.5 Organización del Programa de Formación General

Hasta ahora he destacado los elementos dentro de la estructura universitaria a los cuales los profesores atribuyen parte de las deficiencias en el desarrollo del PFG. A continuación veremos cómo los docentes consideran que, además, desde la misma UFG se están dando condiciones que obstaculizan la correcta implementación del programa. Son distintas las categorías que se pueden establecer aquí: gestión del programa, diseño, uso de las tecnologías, conocimiento de los docentes y contacto entre docentes y administradores. Empezaré con la administración general:

4.5.1 Gestión

Administración

Una primera dimensión de esta categoría es la administración del programa. Los profesores del PFG suelen dar cuenta de problemas con la inscripción de los alumnos (D3), el manejo de listados del curso (D5, D9), y la gestión de las notas (D3). Como explica D5: “Hasta ahora¹⁷ yo no tengo ninguna planilla, de hecho la información oficial que me llega la plataforma es que el veintitanto de junio nos van a entregar las planillas definitivas para colocar las notas finales”

Y añade que por falta de listados oficiales desde le principio “los muchachos tienen que llenar 20 veces su nombre, su Rut y la facultad, eso no puede ser”. Además, la ausencia de listas puede generar otros problemas, especialmente en el proceso de evaluación: “Imagínate que ahora nosotros no tenemos la planilla de los estudiantes, yo tomé el control uno el miércoles pasado, no ayer, nosotros teníamos aproximadamente 130 [alumnos], sacamos 150 [fotocopias] con mi ayudante, y al final fueron 157 [alumnos].” (D5)

Esta visión de problemas administrativos está refrendada por algunos secretarios o exsecretarios de estudios entrevistados para este estudio, tanto los que participan en el programa como los que no (D3, F2). “Como al mismo tiempo [tengo un cargo administrativo] en [mi] facultad, tengo alguna idea de cómo se entregan las notas, y eso suele ser un lío.” (D3)

¹⁷ La entrevista fue realizada el 23 de mayo, aproximadamente a la mitad del desarrollo del CFG.

Gran parte de los problemas administrativos, como las inscripciones, los listados o las notas, son considerados por parte de la coordinación del programa como derivados de la mala gestión de las universidades (C2, C4):

“Claro, el tema, que ese es un tema muy sensible, el tema de la inscripción de los alumnos y de la entrega de notas por parte de los profesores y del ingreso de las notas al sistema, que también es transversal, o sea nosotros estamos sujetos a eso, también es un tema, porque el formato en el que reciban y manden las notas las facultades, también hay 17 formas de hacerlo, entonces, claro en este curso donde hay alumnos de todas las carreras es difícil, es súper difícil.” (C2)

Sin embargo, son conscientes de su parte de responsabilidad, y de que tendrían que evitar que los asuntos administrativos afectaran cuestiones pedagógicas:

“tampoco no echamos la pelota sino que tenemos que hacernos cargo porque nosotros somos la unidad que coordina esto en el fondo, más bien lo que tenemos que tratar de hacer es que no nos digan nunca que para qué hacen cursos de FG si el soporte administrativo no está, no es el indicado para hacerlo en la Universidad de Chile. Creo que no, hay que hacerlo y ver cómo se arregla, eso, lo administrativo, lo administrativo tiene que estar apoyando a lo académico, y nunca jamás al revés.” (C2)

Otra perspectiva al respecto la ofrece una de las autoridades de la universidad entrevistada, quien coincide con la UFG en la responsabilidad parcial de sus administradores (F2): “Los profesores como son de distintas facultades las personas que manipulan esto no tienen un contacto tan directo con ellos, un poco dependen de la buena voluntad de los profesores, y algunos son más rigurosos y otros menos.” El problema radicaría así en la distancia y la falta de contacto, además de la rigurosidad de los propios profesores. Más adelante volveré sobre este aspecto, especialmente en cuanto a contacto dentro de la UFG se refiere.

Una de las características para enfrentar posibles avatares administrativos sería estar preparados para su aparición de manera inesperada, el *attendre l'inattendu* de Morin, y

responder de manera rápida a los desafíos; en otras palabras, ser flexibles, una de las características fundamentales para las instituciones educacionales modernas, las instituciones que aprenden, como se señaló en el marco teórico (pp.6-7). Veamos cómo esto acontece en el programa.

Flexibilidad

Los coordinadores del programa destacan de su propia gestión la vocación de mejora constante, y la capacidad de ser flexibles y prepararse para resolver los problemas que puedan ir apareciendo (C1, C3): “esto tiene una estructura pero con flexibilidad, dependiendo de las demandas que ha ido pasando esta llamada reforma” (C1). La impresión de los profesores, sin embargo, es contraria a esta autoconcepción. Ante los problemas administrativos, los profesores optan en algunos casos, por encontrar soluciones ellos mismos, como la elaboración de listas propias (D5) o la autogestión de un aula de reemplazo: “Ellos dijeron que no se la pudieron conseguir, me dijeron que hicieron todo lo posible en arquitectura, en las otras facultades, les dijeron que no, si yo me podía conseguir una...” (D9).

En otros casos, sin embargo, se ven en la obligación de cumplir con los requisitos administrativos en desmedro de la implementación de una evaluación más pertinente (D3, D13, D14): “El discurso es muy bonito: las posibilidades de enseñanza, las distintas metodologías pero al final igual tiene que estar la nota antes porque a esta fecha ya deberían haber dado el examen final, y no hay examen final” (D9).

En otros casos sencillamente tienen que cancelar o perder la clase (D7, D9, D10, D14): “Muchas veces hemos tenido que suprimir sesiones importantes del programa para ajustarnos al programa que se impone en torre 15” (D14). Incluso se ha dado el caso de que algún profesor no haya podido ofrecer el curso en un semestre determinado por razones administrativas: “hablamos con la gente de FG para que lo cambiara para el segundo semestre, pero parece que era muy difícil, y así sucesivamente.” (D4)

La falta de flexibilidad de la administración, como la imposición de un horario, también puede llevar a los docentes a tomar decisiones que merman las posibilidades de interacción, al preferir quedarse en su campus: “Como nos ponen el horario para nosotros es mucho más

cómodo hacer los cursos obviamente cerca de nuestras oficinas” D14. Algo parecido sucedía, aunque por razones distintas, como consecuencia de las restricciones impuestas por las facultades (D1), como vimos en un subcapítulo anterior. Esta rigidez consecuente repercute, en definitiva, en la implementación de los principios del programa. La dimensión presente en este caso sería de rigidez, por tanto, y no de flexibilidad.

Voluntad y capacidad

Las razones que los profesores encuentran para esta discrepancia no son debidas a un problema de interés o voluntad (D3, D5, D13). “No hay un problema de mala voluntad, la gente [de la UFG] está súper entusiasmada”, sostiene D5. Los factores que para algunos resultan determinantes son, por un lado, la lejanía de la administración del programa con respecto al lugar que se encuentran los docentes y alumnos, y donde se imparten los cursos (D13, D14):

“La torre 15 es un edificio administrativo, está muy lejos del acceso de los estudiantes, es muy fácil para los estudiante venir al departamento y hablar con el profesor y ver ahí algunas cosas. No cualquier estudiante puede ir a FG a hacer esas consultas [...]” D14

Algunos profesores creen que se está dando una falta de recursos humanos, hecho que no permite desarrollar un buen trabajo (D3, D7):

“Me parece que la cuestión administrativa necesita atención, tengo la sensación que alguna gente se dedique a algunas tareas, me da la sensación de que esto es como circo pobre, uno hace de payaso, después de mago, y lo hacen con mucho esfuerzo, tengo muy buena opinión ellos a pesar de que a veces me he encontrado en situaciones muy poco agradables” (D3)

Esta falta de recursos es considerada por los coordinadores del programa (C1, C7), y se estaría debiendo a una falta de decisión por parte de las autoridades universitarias, quienes parecen considerar que los recursos entregados a la unidad son suficientes (C1b).

Ahondando en este tema, otros profesores hacen hincapié además en que esta falta de personal podría estar suponiendo una carencia en la capacidad del equipo administrativo de llevar el proyecto delante de manera correcta: “no hay método, no hay una cosa metodológica detrás, que haya un metodólogo o experto en educación evaluando la calidad de los programas” (D7), opinión compartida por otros docentes (D3, D5).

Ello conlleva que alguno piense que la PFG “es una unidad que está más preocupada de la administración general del programa que de los cursos en general” (D14). Por ello, esta situación estaría afectando específicamente al nivel de los cursos: “la gente está haciendo muchas cosas, y eso puede ser malo porque no se pueden preocupar del nivel de los cursos, y me parece más importante que esto otro que es administrativo, y que tiene solución fácil” (D3).

Los docentes creen que los problemas de gestión repercuten también en la percepción que los alumnos tienen del PFG: “ahí hay una laxitud en la disciplina de los jóvenes que a mí me parece que va contra el éxito del programa, deberían tener los cursos mucho más montados”, sostiene D16.

Como vemos, existen diversos problemas puramente de gestión que están afectando al éxito del programa, de acuerdo al discurso docente. Veamos otros elementos que también pueden estar jugándole en contra, y que dependen de ciertas decisiones de la coordinación.

4.5.2 Diseño

Algunos profesores consideran que diversos elementos del diseño curricular del PFG podrían estar interponiéndose en el desarrollo del programa, convirtiendo a estos curso en un curso más: “Entonces claro el sistema un poco te impone la típica clase, es difícil salirse de aquello” (D13). Entre estos elementos se encuentran la obligatoriedad de asistencia y el número de sesiones, que constituyen las distintas dimensiones de esta categoría específica.

Asistencia

En general, los docentes tienen la noción de que la asistencia a los CFG tiene que ser evaluada de manera obligatoria, y así piensan que lo entienden los alumnos. En el programa

tipo enviado por los coordinadores, se estipula que “La asistencia se registra mediante una lista que el asistente de sala pedirá a los estudiantes que firmen cada clase” (Programa tipo). Este hecho se ve reforzado por el hecho de que la única función común desempeñada por los asistentes de sala es la de traer la lista y pedir la firma de los alumnos. La mayoría encuentra innecesaria la obligatoriedad de la asistencia (D3, D4, D5): “El CFG requiere asistencia. [Nunca en mi] vida he pedido asistencia, porque para mí la asistencia de los alumnos, yo se lo dije a ellos, es una medida de cómo lo estoy haciendo.” (D5) Hay quien piensa que la asistencia podría ser suplida por videoconferencias u otros recursos: “ellos podrían ver desde sus casas la clase, pero les toman asistencia, y la asistencia tienen una nota” (D4), y que las clases presenciales deberían reservarse para eventos importantes (D3).

De esta manera, los alumnos asisten obligados a clase porque se les toma asistencia (D4, D13), lo que hace que las clases sean masivas. Es una apreciación general que la masificación afecta al desarrollo de los CFGs respectivos de cada profesor, inhibiendo la posibilidad de implementar algunas de las características que los coordinadores del programa y los mismos docentes consideran el aporte del PFG. Por ejemplo, la masificación impide el uso de estrategias pedagógicas como el trabajo en grupos o talleres (D2, D4, D11). De esta manera, la clase “es fundamentalmente expositiva, de conversación, yo pienso que los cursos que son muy grandes no sirven. [...] Entonces básicamente hacemos un curso de lo más tradicional, es decir, con presentación de transparencias, someter preguntas a la audiencia.” (D13) La masificación tampoco permite la participación de los alumnos: “Y posiblemente de hecho el tema de hacer cursos tan masivos también hace un poco que la entrega de contenidos, las discusiones no participen todos” (D4). También consideran que puede mermar la posibilidad de implementar procesos evaluativos más variados:

“Entonces el sistema de control es dos controles, el control 1, [...] Solo es verdadero o falso y con alternativas. El año pasado nosotros cometimos el error de colocar verdadero y falso y que justificaran la respuesta. Nunca más. [...] Porque con 160 tienes que contar 160 argumentos multiplicado por el número de veces que tú preguntaste verdadero y falso, y es mucho.” (D5)

En algunos casos, supone retrasos en el proceso de corrección (D2, D16), o permite que los alumnos copien o plagien de Internet (D1). En definitiva, la masificación atenta contra la

calidad de la educación que el PFG persigue al impedir un proceso más guiado y personalizado, focalizar el programa en los aprendizajes del alumno: (D3, D9, D13):

“hoy día [nuestro] curso normalmente puede tener 95 o 100 personas inscritas, entonces cómo vas a manejar a esas personas para que adquieran algunas competencias, porque en el sistema tradicional de clase expositiva está fallando desde el principio con el currículo que dice que está implementado”. (D13)

Esta característica de cursos masificados también llama la atención de las autoridades universitarias entrevistadas, para quienes resulta complejo imaginar la implementación de innovaciones metodológicas en grupos tan numerosos (F2).

Paradójicamente, las coordinadoras del programa no consideran que la asistencia tenga que ser evaluada, y entienden que esta visión de los docentes estaría motivada por una interpretación errónea de una disposición del programa que ofrece la posibilidad de que el control de asistencia, que sí se desarrolla en los cursos, sea tenido en cuenta a la hora de evaluar a los alumnos (C1b). Más adelante veremos cómo funciona la comunicación entre la coordinación y los equipos docentes, categoría a la que se subscribiría este malentendido.

Número de sesiones

Otro de los factores del diseño de los CFGs que plantea problemas en el desarrollo de los mismos, de acuerdo a los docentes, es el hecho de que se imparta en una sola sesión semanal. Este hecho impide el establecimiento de instancias más interactivas e interdisciplinarias como los talleres o los trabajos grupales (D6, D10, D12), obliga a reducir la exigencia (D9) o incluso a programar clases extraordinarias para poder evaluar a los alumnos (D1).

Interrogados sobre la posibilidad de extender los CFGs a dos sesiones semanales, sin embargo, algunos docentes indicaron que no sería deseable, pues se perdería parte de la intención de la FG, que no pretende profundizar (D6, D7, D12):

“[...] dejaría de ser general, tendría que ser con otro tipo de contenidos, perdería un poco la universalidad de los contenidos, y que sean más bien referenciales que

capitales, algo que te reclama una carga horaria de dos veces por semana, es porque tiene que ser de tu carrera o muy indispensable.”

En otras palabras, la Formación General no es considerada por algunos de estos docentes con la misma importancia que la Formación Básica o Especializada: “Este es un CFG, entonces tú le restas estos tiempos a los de formación especializada, que es en el fondo el objetivo de la universidad y de las carreras que están estudiando.” (D12)

Para cerrar los dos aspectos vistos hasta el momento en este apartado, la administración y el diseño del programa, quisiera revisar el funcionamiento de un elemento fundamental del PFG: la plataforma virtual del programa. A continuación veremos qué piensan de ella los profesores.

4.5.3 Uso de tecnologías

El uso de las tecnologías en el PFG es otra de las categorías que se pueden construir. Las tecnologías debieran ser uno de los elementos principales en el proceso de innovación. Veamos algunas de las dimensiones en las que esta categoría se presenta.

Disposición hacia las tecnologías

Los docentes que trabajan en el PFG tienen una buena disposición hacia el uso de tecnologías, en diversas modalidades, sin grandes diferencias por facultad, edad, formación, etc. En general, reconocen que la experiencia que han tenido con las tecnologías en el programa ha sido altamente positivo, sea videoconferencias (D3, D4, D13), uso de blogs (D9) o tecnologías más sencilla para la comunicación en el aula (D6), elementos que les han permitido superar la distancia geográfica que separa a los distintos campus de la universidad, llegar a grandes audiencias e implementar un cierto grado de interacción virtual. Consideran que este uso de las tecnologías podría ser más sistemático, a fin de subsanar algunos de los problemas con lo que se encuentra el PFG a diario como la masificación, la pasividad, la evaluación tradicional, etc. (D2, D4) e incluso la administración del mismo programa (D5, D7): coordinar algo en la Web no es tan complicado como coordinar algo in situ” (D7). O como señala D13:

“creo que el sistema de video conferencias es un sistema que va a tener que implementarse también, sería ideal si yo no tuviese que salir de acá, ¿saben qué? Algunas actividades se van a hacer por video conferencia, yo sé que es más complicado pero por qué no, yo creo que hay que explorar toda esa cosa tecnológica que nos abrume, yo creo que vamos para allá.” (D13)

Esta predisposición de los docentes es compartida por algunas autoridades universitarias (F1), pero topa con ciertas opiniones de algunos coordinadores del programa, quienes consideran que “hay profesores que son literalmente analfabetos digitales” (C2), que no saben o no quieren hacer uso de las tecnologías (C4, C5). Es probable que esta opinión derive de la experiencia con el conjunto de profesores del programa, y no los entrevistados en concreto.

Plataforma virtual

Como se señaló al principio de esta investigación, el Programa de Formación General cuenta con una plataforma virtual que permitiría, en principio, vehicular parte de estas inquietudes. El hecho de que se creara una plataforma virtual para todos los CFGs y que fuera de uso obligatorio por primera vez en la universidad, característica destacada por los propios coordinadores (C4), es bien visto por los docentes (D3, D7):

“Ahora en particular yo creo que la plataforma es encomiable como se ha ido abriendo paso, entiendo que no todo es perfecto al principio y ellos han sido punta de lanza que ha costado”. (D7)

En algunos casos consideran que el diseño con el que cuenta la plataforma es un elemento que aporta identidad a los cursos, que les da visibilidad (D7), algo en lo que coinciden con los administradores del programa (C1b, C4, C5). Sin embargo, consideran que el diseño a su vez impone ciertas restricciones, al supeditarse elementos pedagógicos a criterios estéticos, algo que comparten algunas autoridades universitarias (F1). Como señala D7:

“creo que se ha hecho muy desde la perspectiva del diseño gráfico y no desde la perspectiva del *e-learning* o de los software que hay específicos para la educación a

distancia, o de apoyo a la clase presencial, le da una visualidad muy atractiva, con elementos gráficas, pero es esa capa, una cáscara, [...] pero en lo que es estrictamente docente no brinda esas posibilidades, tampoco tiene elementos de interactividad como foros, chats, [...]” (D7)

Este aspecto contrasta con la visión general que tienen algunos integrantes de la coordinación del programa, pues opinan que el diseño colabora al proceso de aprendizaje (C1b, C4, C5, C6): “aquí hay un equipo que complementa la tecnología Web con el diseño en el que el color, las imágenes, la estructura misma tienen que adaptarse para lo que se requiere en el proceso de aprendizaje” (C6). Esta visión convive, sin embargo, con una cierta mirada crítica a las posibilidades que la plataforma realmente ofrece (C1, C3b, C4, C7): “tengo mis serias dudas sobre si la página sirva como recurso metodológico o no” (C1).

Gran parte de los entrevistados, no obstante, considera que la plataforma virtual ha presentado problemas de acceso (D13, D14), es confusa (D2, D10), carece de herramientas de comunicación interactivas como *mail*, chat o foros (D9, D13, D17), o los documentos enviados por los profesores son mal gestionados (D1, D3, D5, D7). Precisamente es este un factor destacado por la mayoría: la imposibilidad de gestionar o manejar ellos mismos la página de su curso (D1, D5, D13). “Cuando tú eres dependiente de un tercero para ejecutar tus actos, no es bueno”, señala D5 en referencia a esta situación. Entienden que para dos personas¹⁸ es imposible procesar la información de 24 cursos (D1), por lo que preferirían tener esa independencia. De acuerdo a los diseñadores, sin embargo, algunos de estos problemas se estarían debiendo a la gestión de los mismos docentes (C4, C5): “Yo creo que funcionan bien si hay profes estrella y equipos estrella, no son todos, pero el promedio por semestre, siempre hay un grupo que se hace muy fácil trabajar y otros que hay que trabajar el doble para que te entreguen información.” (C4)

Algunos de los problemas encontrados por los docentes, y que ya mencionamos, deberían subsanarse con los cambios introducidos el presente año, de acuerdo a la declaración de los coordinadores, hecho que no había sido posible anteriormente por factores externos (C4, C5): “Eso también tiene que ver restricciones institucionales y políticas, se escapa de nuestras manos” (C5). Al respecto del acceso directo, si bien reconocen las bondades que esta posibilidad ofrece en otras plataformas (C4), y que es un tema que han

¹⁸ De entre los administradores de la UFG, son 2 los encargados de hacer la gestión de subir la información de los profesores a la red.

discutido de cara a implementarlo en su plataforma, todavía no han tomado una decisión al respecto (C5):

“el propósito de tenerlo centralizado, por el momento es que podamos controlar derechos de autor [...] más que censura es cuidar derechos de autor, que el material esté bien citado, que los profesores citen bien el material, a lo mejor más adelante que los profesores puedan subir material, no sé, pero es un proceso que hay que revisar.” (C5)

Gran parte de los comentarios que hacen estos docentes de la plataforma virtual del PFG puede detectarse en su opinión sobre otras plataformas como u-cursos o agren¹⁹, a las que quizás están más acostumbrados (D4), pero que en definitiva les entregan un servicio del que están más satisfechos (D4, D5, D10, D12, D13, D14).

“U-cursos está mucho mejor pensado, es una plataforma de apoyo a la docencia, ese es su fin, el protagonista son las herramientas que facilitan que los académicos suban los contenidos, en la plataforma no subimos los contenidos, tenemos que mandarlos por *mail*, de ahí para adelante no tiene una evaluación por mi parte.” (D7)

Ante esta preferencia por otras plataformas, que puede ser concebida como un nuevo caso de adaptación, una de las respuestas de los administradores del programa ha consistido en permitir la posibilidad de conectar la plataforma del programa a otras plataformas: “ha sido bastante dócil en el último tiempo, ha bajado la rigidez de oye no, si se creó una plataforma, ocupemos esta, ya los links han ido aumentando, aún así se ocupa el sitio pero se da la posibilidad de que existan otros sitios” (C4). “Nosotros trabajamos acá con una plataforma informática [...] que está asociado, tiene un link a la página de plataforma”, explica C4. Esta interconexión, sin embargo, no es habitual, o por lo menos no es vista así por los docentes, quienes desearían una mayor relación entre las distintas plataformas (D3, D7), o incluso que se fusionaran en una (D10), preferentemente del estilo de u-cursos: “Sí tenemos el u-cursos, como que debiera haber una nomás en toda la universidad, eso de que hayan dos...” (D10). Desde la administración del PFG se suele reconocer la funcionalidad de

¹⁹ U-cursos es un plataforma virtual diseñada por la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, que hoy en día está siendo utilizada (empezando a ser utilizada) en otras facultades, como Medicina, Derecho, Filosofía y Humanidades o Periodismo. Agren es la plataforma usada en la Facultad de Ciencias Agronómicas.

las otras plataformas, pero se considera que la plataforma del programa es preferible a las demás, por un lado, por su cobertura de toda la universidad: “[U-cursos] funciona sólo en algunas facultades, nosotros estamos trabajando para todas las facultades” (C5); y por otro, por una mayor pertinencia pedagógica de la plataforma del PFG: “u-cursos es una cuestión mucho más técnica o rápida, está en segundo o tercer plano el tema más conceptual, más pedagógico” (C4) .

La plataforma suele ser utilizada frecuentemente por los profesores más jóvenes o los profesores ayudantes. Los profesores de mayor edad suelen manejarla poco (D10, D13, D16, D17). De hecho, los mismos diseñadores de la plataforma reconocen algunos de los cursos que mejor funcionan, los “cursos estrella” son aquellos manejados por un ayudante joven en concreto (C4, C5), hecho que vuelve a destacar la importancia de los ayudantes, como se vio en anteriormente.

Alumnos y tecnología

Por último, quisiera recoger un testimonio sobre un tema que ya había comentado anteriormente de manera tangencial cuando se habló de las diferencias en infraestructuras entre las distintas facultades: la distinta accesibilidad a los recursos tecnológicos. Algunos profesores son conscientes de las diferencias de hábitos tecnológicos entre los alumnos (D10, D12, D14), lo que hace que la mera existencia de la plataforma, e incluso un uso más interactivo, no garantice una comunicación satisfactoria con los alumnos, especialmente en situaciones inesperadas como puede ser una toma.

“uno confía mucho al computador, al servidor, a la máquina, y entonces o te desligas del tema o presupones que el otro se va a hacer cargo de aquello, entonces claro es un instrumento, una herramienta, pero siempre queda una situación como rara que uno no sabe si los alumnos recibieron el mensaje claramente...” (D12)

Este es un elemento a tener en cuenta para poder entender el estado de implementación relativa que tienen las tecnologías en la universidad.

Ya hemos visto los distintos elementos administrativos y de diseño del propio programa que podrían estar obstaculizando el desarrollo del mismo, de acuerdo a la visión de los

docentes. Pasemos ahora a considerar lo que sucede con su propia capacidad o conocimiento sobre el programa, y la competencia docente que implica, como siempre desde su propio pensamiento.

4.5.4 Conocimiento de los docentes

Como se señaló al principio de este trabajo, el conocimiento de los docentes es uno de los aspectos principales para el buen desarrollo del PFG. Esta categoría se despliega en distintas dimensiones a destacar.

Conocimiento estratégico

Parte de los profesores entrevistados carecen de lo que Shulman denominaría conocimiento estratégico, es decir, desconocen cómo funciona el PFG (D8) o qué están haciendo los profesores y equipos de los otros CFG (D1, D2, D4, D5, D17): “estos profesores no sé como lo hacen”, explica D1 al referirse a los otros cursos. Algunos de estos docentes son amigos suyos, o compañeros de departamento (D1, D2, D5), a los que se encuentran de manera informal, esporádica: “simplemente yo me encuentro en los cafés con ellos, [...] son encuentros en el patio, en la cafetería” (D1), aunque no siempre tienen tiempo para ello (D2). También suelen informarse a través de los alumnos que toman su mismo curso, y que antes han tomado otros CFGs (D1, D4):

“Bueno, varios de los alumnos que tenemos ahora han estado en cursos antiguos, bueno no antiguos pero por ejemplo la alumna ayudante que tenemos en este curso estuvo en [otro] y yo he conocido otros alumnos que han participado en otros cursos.” (D4)

Sin embargo, creen que sería bueno conocerse entre los otros profesores (D5) o conocer más del mismo PFG, participar en el debate y a reflexión: “no participo en los niveles de conversación, puede que haya una dinámica que yo desconozca absolutamente, pero también no es bueno que siendo profesor del programa desconozca esa dinámica si es que existe”. (D13)

A pesar de este bajo conocimiento, hay una concepción generalizada de que hay que revisar más en profundidad el funcionamiento del PFG y sus cursos (D3, D4, D6, D7, D13, D16), pues se podría estar perdiendo el sentido original de la FG:

“no hay que esperarse tres años para ver cómo están las cosas, tan rápido como uno pueda hay que recoger datos y ver esto va por donde queríamos o no? Hay que pensar que la intención original a lo mejor no era la correcta y hay que cambiarla” (D3).

Este aspecto es destacado también por algunas autoridades, quienes lo consideran importante: “me quedé con la impresión de que no hay una mirada hacia adentro de cómo están haciendo la cosa, ese es un aspecto que me parece también negativo”. (F1).

En algunos casos, el docente entrevistado señalaba que tenía la sensación que se aceptaba cualquier tipo de curso: “habría que elegir mejores temas si hay propuestas, hasta ahora creo que todo el que ha propuesto se lo aceptan, pero ahora el programa que madura, habría que ser un poco más cuidadoso” (D1). Algunos consideran, además, que la oferta de CFGs tiene que aumentar (D4), diversificarse (D5) o sencillamente cambiar (D7).

Otro elemento considerado por los docentes como garante de la calidad es la realización de encuestas de calidad docente a los alumnos, a fin de saber qué piensan ellos y mejorar la oferta de cursos (D5, D6):

“También hay algunos aspectos que faltan consolidar más como el tema de la evaluación de la calidad de los cursos, esto forma parte de los datos a recoger para la investigación, una de las falencias que advierto es que las cuatro versiones que he participado en los cursos jamás he participado de una encuesta que los estudiantes hayan llenado.” (D6)

Esta observación contrasta en cierta forma con la concepción inicial de los coordinadores del programa, quienes declaraban haber realizado encuestas de este tipo y haberlas compartido con los docentes: “Hay encuestas que se hacen periódicamente a los estudiantes y a los académicos de satisfacción [...] Claro, se les dan los resultados” (C6). Reconocían que las investigaciones sobre el funcionamiento del programa eran necesarias, que era una

función de la unidad monitorear la marcha de los cursos (C3), y declaraban haber realizado alguna pero no habérselas dado a conocer a los docentes (C2, C3). Tras conocer los testimonios de los docentes, reconocen falencias en este aspecto (C2b). Todo ello podría estar incidiendo, de acuerdo a los administradores, en un descenso de la autoexigencia de los alumnos, y una potenciación de la sensación de que se puede experimentar en el programa porque los docentes sentirían que no hay que responder a ninguna coordinación (C7).

Conocimiento pedagógico y capacitación

La coordinación del programa reconoce que hay ciertas falencias en el conocimiento del profesorado (C1, C4, C5), y que por ello promueven jornadas de capacitación (C1). Algunos de los docentes entrevistados se mostraron conscientes de sus propias falencias en cuanto a capacidades pedagógicas que les permitieran implementar innovaciones metodológicas o de otro tipo. “Soy un amateur [de la educación]”, declara D1. Y D3 profundiza: “En eso hay que tener en cuenta que los estudiantes aprenden de una cierta forma, que hay explicaciones para eso, hay teorías, pero a nosotros nadie nos ha explicado una palabra de eso.” (D3)

Respecto a las jornadas de capacitación promovidas por la UFG, parte de los profesores no parecían estar conscientes. De acuerdo a sus declaraciones, suelen participar en talleres de capacitación de sus propias facultades (D3, D4), de la dirección de pregrado (D7) o incluso de otras universidades (D5, D6). Unos pocos, sin embargo, declaran no tener tiempo (D1, D4, D17) o interés (D3) para asistir a este tipo de actividades. Esta falta de interés podría ser más habitual de lo que aquí aparece, pues de acuerdo a D17: “En el caso de los otros profesores [su inasistencia a las capacitaciones] ha sido tiempo y también indiferencia.”

Una de las razones de esta falta de reconocimiento de la labor capacitadora de la UFG podría deberse, de acuerdo a sus administradores, al hecho de que las convocatorias suelen hacerlo en nombre de la Vicerrectoría o la dirección de pregrado, pero no de su propia unidad que, como se vio al principio, debería liderar el proceso de modernización. Ello comporta que el PFG no sea visto como un foco de innovación (C1b). La raíz del problema, al igual que con el tema de la obligatoriedad de la asistencia, o el funcionamiento más o menos autogestionado de la plataforma virtual, parece recaer de nuevo en una falencia en el proceso de comunicación y contacto de los coordinadores con los docentes. A continuación profundizaré más un poco en este tema, el último en este subcapítulo.

4.5.5 Contacto y comunicación

Considero que la comunicación y el contacto entre coordinadores y docentes es otra categoría de gran relevancia. Como se vio en el marco teórico, son diversos los autores como Thompson o Claro que consideran que el éxito de las reformas radican en la existencia de unos docentes bien informados y en permanente proceso de capacitación.

Los coordinadores del programa reconocen que la comunicación con los docentes es fundamental (C1, C2, C3): “es nuestra labor última o primera, no lo sé, estar ahí frente a todo [...] Lo peor que podemos hacer es dejarlos al aire” (C2). Para ello, en general entienden que mantienen un contacto fluido y constante con los docentes: “Es bien como estrecha la comunicación. [...] funcionamos como una unidad de apoyo, como *sherpas* [...] [esta es] una pega lenta que requiere juntarnos una y mil veces con los profesores de FG” (C2). Según C3: “Ahí la gente de diseño cumple un rol muy importante, porque muchas de las necesidades de los profesores están relacionadas con la página Web”. Para los diseñadores:

“lo que facilita el trabajo con nosotros es que estén interesados en comunicarse, no es que tengan que estar acá todos los días, todas las semanas, pero siendo consciente todas las semanas comunicarse por *mail*, ya con eso basta [...] Y si no se comunican con nosotros los perseguimos” (C5).

Una de las funciones principales de esta comunicación es asesorar a los docentes en su trabajo (C1, C2, C3, C6): “el trabajo ha sido un trabajo de apoyo, una capacitación encubierta, porque los profesores recibían asesoría permanente a lo largo del semestre de este equipo multidisciplinario” (C6). Como señala C6, esta asesoría se realizaría de forma encubierta, tal vez por miedo a un rechazo de los docentes. El hecho de que durante esta investigación algunos de ellos hubieran expresado de manera abierta su interés en recibir mayor asesoramiento por parte de la UFG fue bien recibido por sus administradores (C1b).

No obstante esto, como hemos visto en apartados anteriores, los docentes se sienten desinformados respecto a diversos temas relativos al programa en el que participan, como los datos de sus alumnos en forma de listados, el desarrollo de los otros CFGs, la opinión de los alumnos a través de una encuesta de evaluación docente, la existencia de actividades de

capacitación organizadas por la unidad o incluso, como se vio que pasaba aunque ellos no se percataran, la libertad para determinar la obligatoriedad de la asistencia.

Los profesores, especialmente los que llevan menos tiempo en el programa, suelen opinar que la relación con la UFG es ser buena (D10, D16). Sin embargo, podría apreciarse un grado mayor de disconformidad entre aquellos docentes que llevan más tiempo en el programa. Al decir de D4, la relación es “buena, pero es... básicamente nosotros funcionamos bastante independiente de ellos, incluso en el tema de la página Web, las relaciones son buenas pero no tenemos mucho contacto” (D4). El contacto o la comunicación de los coordinadores del programa con los docentes suele ser considerado bajo (D1, D4, D5, D13, D15), algo que perjudica al desarrollo de su actividad y del programa:

“La verdad es que yo pienso que falta, hay un tema de comunicación, creo que el tema comunicación fundamentalmente tiene que venir desde la parte que organiza, porque la parte que organiza normalmente lo que hace, o por lo menos lo que ha sido mi experiencia hasta el momento es tomar contacto con el profesor, a fines del año anterior y preguntarme si voy a dar el curso nuevo, yo digo sí, ok, no tengo ningún problema, entonces fijamos el horario, y entonces, el curso empieza tal día, qué sé yo, y eso sería todo. A lo más este año o el año pasado fue que enviaron el D5 con las materias para renovar las cosas en la plataforma, pero yo no he visto nunca que haya un llamado a discutir un poco, a conversar lo que estamos conversando, a decir: profesor, pensamos que su curso podría modificarse, que podría unirse con este otro, o queremos que participe más, sabe qué más, ya su curso no nos sirve, porque no viene para acá, ¿no le gustaría formar parte de un grupo que viera el desarrollo de ésta área dentro de la FG?, eso no lo he visto, entonces me da la impresión de que la cosa funciona un poco en un determinado piso de la torre con personas que lo están haciendo lo mejor posible, pero no veo una interacción de profesores, no la he tenido nunca.” (D13)

Este hecho podría incidir en el desencanto de algunos docentes con respecto al programa: “Me da la impresión de que se pueden ir profesores en la medida en que no hay una revisión, no hay un llamado, no hay una interacción mayor” (D13). La falta de contacto se justifica parcialmente en la lejanía geográfica entre la torre 15 y las oficinas de cada profesor (D4, D5, D14): “está la administración que es el gran ausente porque nadie lo ve,

está en la torre 15” D14. Es probablemente por esta razón que la comunicación suele limitarse a mensajes de correo electrónico, como señalan algunos profesores (D5, D7). Sin embargo, no siempre funciona este medio: “Sí, les escribimos *mails* y no responden” (D5). También se organizan algunas reuniones, como veíamos, pero suelen ser escasas, una cada dos años, y no están sistematizadas (D5, D6, D14, D17), lo que reconocen los propios coordinadores (C1b, C6). Incluso puede que estas reuniones sean informales: “Al principio más bien con [un administrador del programa] pero era más bien que nos encontrábamos aquí, [...] y conversábamos mucho de eso aquí, pero era un conversación casi de café” (D3). Ya habíamos podido ver la presencia de este grado de informalidad en el contacto cuando se habló del conocimiento entre los docentes del programa.

Asesoría pedagógica

La falta de comunicación repercute además en la posibilidad de mejora de los cursos. Por un lado, afecta la posibilidad de reflexionar, de pensar el programa y la contribución de cada curso o equipo docente (D3, D13), por lo que instancias como la presente investigación, si bien escasas, son recibidas en algunos casos como una de las pocas ocasiones en que podía realizarse esta reflexión (D2, D3, D6, D13). Por otro lado, algunos docentes consideran que una de las carencias que aporta esta focalización en temas administrativos y la falta de comunicación y contacto, es la ausencia de una asesoría docente (D3, D6, D7, D17), que encontrarían positiva. “Allí hay un punto que hay que mejorar que es cómo asesora la gente de FG a la gente que está colaborando con ellos”, sugiere D3. Esta asesoría podría sustituir las jornadas de capacitación más generales, abiertas a todos los profesores de la universidad, a la que los coordinadores suelen convocar a los profesores:

“Creo que la instancia de capacitación no es una buena entrada, no sé cómo diseñar una instancia, para producir eso de repensemos la disciplina, porque las competencias involucran una transformación de la disciplina. [Debería haber] reuniones mucho más formalizadas, de todos los equipos de profesores, a principio de cada semestre.” (D17)

Como ya se indicó al referirnos a la enseñanza por competencias, los profesores buscan asesoría y capacitación en otra parte, lo que puede estar motivado por esta falencia.

Una de las instancias de contacto que se dan es a través del asistente de sala, que es enviado por el PFG con una lista para controlar la asistencia. Sin embargo, este asistente no suele ser muy bien considerado (D1, D2), y en algunos casos ni siquiera asiste en persona: “Ese es un personaje que en el fondo deja una lista, la lista corre, y después se le entrega la lista. En este caso particular ni siquiera está al ayudante, parece que se la deja la hermana, una cosa así” (D13). Actualmente, la propia administración está considerando la eliminación de esta figura (C1b, C2b).

Cuando el contacto se produce de manera frecuente con un miembro del PFG, éste es muy bien recibido: “Yo tengo una relación semanal en cada clase con un [miembro de la unidad docente] [...] con él tengo una relación bien cercana porque le pregunto cuestiones que tienen que ver con [mis clases]”, comenta D2, quien considera que este tipo de relación habría que sistematizarla.

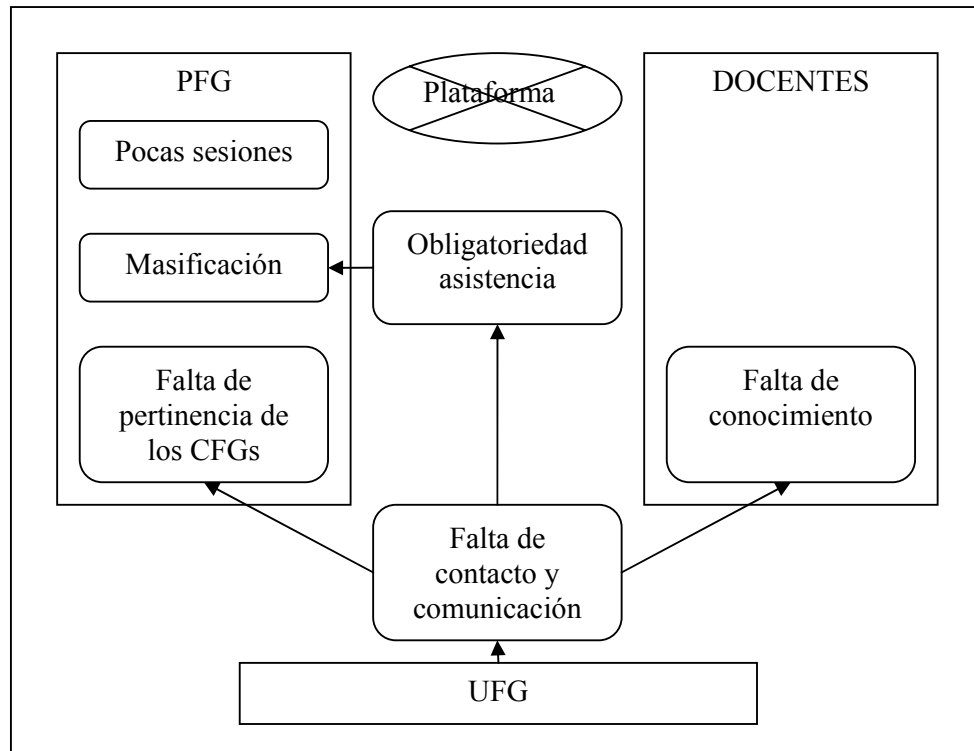
“sería muy interesante interactuar como lo hemos hecho con [esta persona], pero ya como un trabajo, lo hemos hecho porque la oportunidad nos ha dado ese camino, pero establecerlo como un mecanismo sistemático, de la conexión Web clase, pero no sólo en el sentido de que me manden un comentario y me contesten, pero en el sentido de que pudiéramos utilizar la Web mucho mejor, creo que de ahí podría salir mucho más.” (D2)

De acuerdo a los coordinadores del PFG, esta instancia fue fruto de la casualidad (C2b, C3b). La comunicación y falta de apoyo al interior del PFG es, por lo tanto, un tema pendiente. Los administradores se muestran conscientes de ello (C2b, C3b, C7) y van a empezar a corregir a partir del segundo semestre de este mismo año mediante reuniones grupales al inicio del semestre (C1b, C2b).

* * *

Como hemos visto en este subcapítulo, algunos aspectos administrativos, de diseño curricular y de comunicación del programa no suelen ser vistos como positivos por los docentes, hecho que afecta al funcionamiento del proyecto. La manera en que las diferentes categorías se relacionan podría ser representada de la siguiente manera:

MATRIZ 8. GESTIÓN DEL PFG



Las carencias aquí señaladas pueden afectar, además, a la percepción que tienen los alumnos del PFG, usuarios finales del programa, con quienes, a juicio de algunos docentes, tampoco tienen una comunicación muy fluida (D14). Veamos por último la percepción que tienen los docentes de los alumnos.

4.6 Los alumnos del programa

Parte de los docentes consideran que entre los estudiantes hay diferencias de conocimiento (D4, D9, D15) o madurez (D16), y que algunos carecen de ética (D6, D14) lo que afecta al desarrollo de los cursos. Consideran además que les falta información sobre los CFGs cuando llegan a la clase, pues no hay una buena comunicación con la UFG (D9, D14, D16): “lo que funciona mal es la comunicación de la administración con los estudiantes” (D14). Esta desinformación se vería reforzada por lo que entienden que es una falta de difusión de los mismos cursos, que consideran insuficiente (D2, D17), lo que puede producir que pasen desapercibidos: “Me da la impresión de que no se sabe que existe la FG” (D17).

Pero sin duda el elemento más destacado es la falta de interés de los mismos alumnos por los CFGs. Al principio de este análisis, en el subcapítulo en que se habló de la importancia de la multidisciplinariedad (4.3), se expusieron algunos testimonios de profesores que dan cuenta del interés que suelen mostrar alumnos de disciplinas distintas a la del profesor y/o ámbito que pertenece el curso (D1, D4, D8, D14, D16). Esta visión positiva contrasta con testimonios de los mismos y otros docentes, quienes destacan que los alumnos estarían mostrando un bajo interés (D1, D6, D13, D14, D16, D17): “Yo sería honesto y diría también que muchos toman el curso por una mera formalidad” (D17). Existe la sensación generalizada de que los alumnos consideran más importante la formación especializada, en detrimento de la formación general (D1, D16). Esta consideración es compartida por algunas autoridades (F1, F2): “Como no son de la misma especialidad, he notado que los alumnos les dan una importancia secundaria, si tienen alguna dificultad prefieren abandonar el curso.” (F2). El hecho de que puedan tomar diversos CFGs en un mismo semestre y que puedan reprobárselos sin que ello les afecte en gran medida, estaría contribuyendo a esta baja percepción que los alumnos parecen tener del PFG (F2).

Los mismos administradores coinciden en esta apreciación de desinterés por parte de los alumnos (C3b, C7), y reconocen que entre los alumnos parece haberse extendido el rumor de la baja calidad de los CFGs, en los que además se aprende y exige poco: “se ha instalado un rumor dentro de la universidad de que sí son cursos menos exigentes, y que son cursos basuras y que tienes que tomarlos porque te los exige la universidad.” (C1b) En referencia al aparente desinterés de los alumnos, las autoridades entrevistadas coinciden en señalar que la

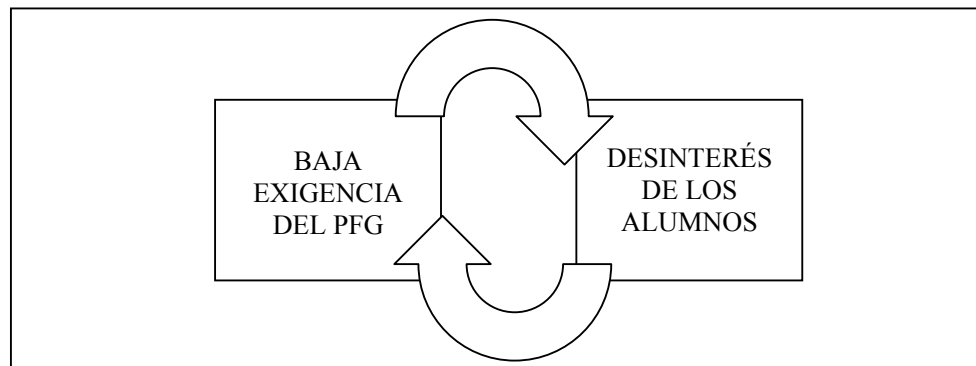
masificación estaría incidiendo en este aspecto (F1, F2): “yo creo que como es un poco tan indirecto y se transforma en algo un poquito impersonal, el cabro dice no importa nada si faltó hoy día, se va produciendo más esa situación como de abandono” (F2). Este testimonio podría arrojar más luces de contrastarse con la opinión de los mismos alumnos.

Cabe señalar que el desinterés del alumnado podría estar afectando, además, la propia percepción de los profesores del programa, según lo entienden sus administradores (C3b) o incluso profesores y autoridades ajenas al PFG, como lo demuestran las declaraciones de F1:

“yo los he escuchado siempre a ellos, y me empecé a preguntar [...] a principio de cada semestre, todas las clases les pregunto, todos los primeros semestres, y la mayor parte de las respuestas son mire profesor preferiría tener más seminarios” (F1),

Y añade: “Los estudiantes advierten que estos cursos, para decirlo en términos coloquiales, algunos aprendieron cosas nuevas, pero la mayoría [...] sencillamente el nivel que encontraron los puso en el límite de abandonar” (F1). De esta forma, las fuentes de este docente, con un cargo de responsabilidad en su facultad, serían los propios alumnos, quienes le estarían transmitiendo su desinterés. El círculo se cierra cuando se retomaron testimonios anteriormente expuestos, en los que algunos docentes del programa daban cuenta de la exigencia relativamente baja que tenían sus propios cursos (en número de lecturas, en profundización de los temas, en pautas evaluativas, etc.), debido al desinterés de los alumnos o al peso relativo de la Formación General.

MATRIZ 9. INTERÉS Y EXIGENCIA DE LOS ALUMNOS



Exigencia e interés son dos categorías presentes en la relación que los estudiantes establecen con el programa. Ambas categorías están fuertemente relacionadas entre sí. La ausencia o descenso de una genera el descenso de la otra, generándose un círculo vicioso sin solución de continuidad. En otras palabras, la baja exigencia genera desinterés, que a su vez refuerza la baja exigencia.

5 CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1 Conclusiones

En el análisis de los datos obtenidos en esta investigación, he querido dar cuenta del pensamiento que los profesores que participaron en el Programa de Formación General durante el primer semestre de 2008 tienen respecto del mismo, contrastándolo a su vez con los fundamentos del programa según sus propios administradores, y haciendo acopio de los posibles aportes y mejoras propuestas por los docentes.

En primer lugar, los profesores entrevistados mostraron un alto grado de satisfacción con la experiencia en el programa, lo que se traduce en una voluntad general de continuar trabajando en él (subcapítulo 4.1). Como se vio, existe una convergencia prácticamente absoluta entre docentes y administradores en la concepción de los aportes y beneficios que la formación general supone para la educación universitaria: una mirada global, de mundo, y una mayor capacidad de reflexión y auto reflexión, ambos elementos útiles y de gran pertinencia y actualidad para enfrentar una sociedad más compleja, que cada vez cambia de manera más acelerada (subcapítulo 4.2). Los componentes necesarios para llevar a término esta formación general también serían compartidos por docentes y administradores, y consistirían fundamentalmente en la interdisciplinariedad de alumnos, miradas y contenidos, y la innovación pedagógica (subcapítulo 4.3). Además, los docentes reconocen el carácter pionero, tanto dentro de la misma universidad como en el panorama de la educación terciaria nacional, que el PFG ha tenido en los años en que se ha venido implementando. En términos posnerianos, el factor económico, en cuanto aporte y beneficio, y el factor cultural, en tanto valores que el proyecto implica, no estarían suponiendo un obstáculo para la implementación de la innovación curricular, sino todo lo contrario: los profesores encajan con el perfil deseable en lo que a estos factores se refiere, por lo que son considerados profesores “choros”, cualidades de que carecería la mayoría de la planta docente de la institución en la que el proyecto se está desarrollando.

Como se señaló en el mismo subcapítulo (4.3), existen, sin embargo, elementos que entorpecen y dificultan la implementación del Programa de Formación General. En la definición de estos obstáculos se encontraron algunas diferencias entre administradores y docentes. Los administradores consideran que el PFG es un espacio para innovar. Sin

embargo, los docentes dan cuenta de un nivel bajo de innovación en metodologías pedagógicas, especialmente en el proceso de evaluación. A ello se suma la percepción de una baja interacción del docente con los alumnos y de los alumnos entre sí.

Respecto a las razones que originan estas situaciones adversas, también se pudieron detectar diferencias entre los profesores y los coordinadores del programa, si bien en este caso se dan algunas concordancias. En este segundo grupo se encuentran factores de carácter físico, como la distancia geográfica entre facultades o las diferencias en infraestructuras, que suelen ser inapropiadas para el adecuado funcionamiento del programa o a la que se les suele dar un uso limitado. También hay sintonía en el pensamiento de docentes y administradores del PFG en considerar como problemáticos algunos aspectos administrativos que se derivan del encaje del programa en el conjunto de una universidad fragmentada en 17 facultades de funcionamiento autónomo. Docentes y coordinadores consideran que estos elementos administrativos, esto es, organizacionales, están reforzados por una falta de decisión o de voluntad política al interior de la universidad, políticas que en definitiva responden a otros principios y valores educacionales, es decir, a una cultura distinta de la que intenta implementar el PFG (subcapítulo 4.4). En otras palabras, el modelo cultural universitario y de las facultades choca con el modelo cultural que el PFG viene a instalar.

Para los docentes es de gran relevancia la importancia que la misma gestión de la Unidad de Formación General está teniendo para el desarrollo del programa. Si bien esta situación es parcialmente reconocida por los administradores, no parece haber alcanzando para estos últimos la seriedad que tienen para los primeros. En concreto, los profesores expresan ciertos reparos respecto a algunas características propias del diseño del PFG, como la masificación de estudiantes en los cursos o la falta de tiempo de contacto. A este respecto cabe señalar la presencia de indicios en el discurso docente que podrían señalar una falta de convencimiento respecto a la importancia de la formación general, como por ejemplo la consideración generalizada de la inviabilidad de alargar el tiempo de contacto, por más que esté suponiendo un problema, debido al peso relativo que este tipo de formación debiera tener en las carreras. Podría decirse que los docentes estarían coincidiendo con la visión de las autoridades universitarias en este ámbito, en contra de lo que los administradores proyectan.

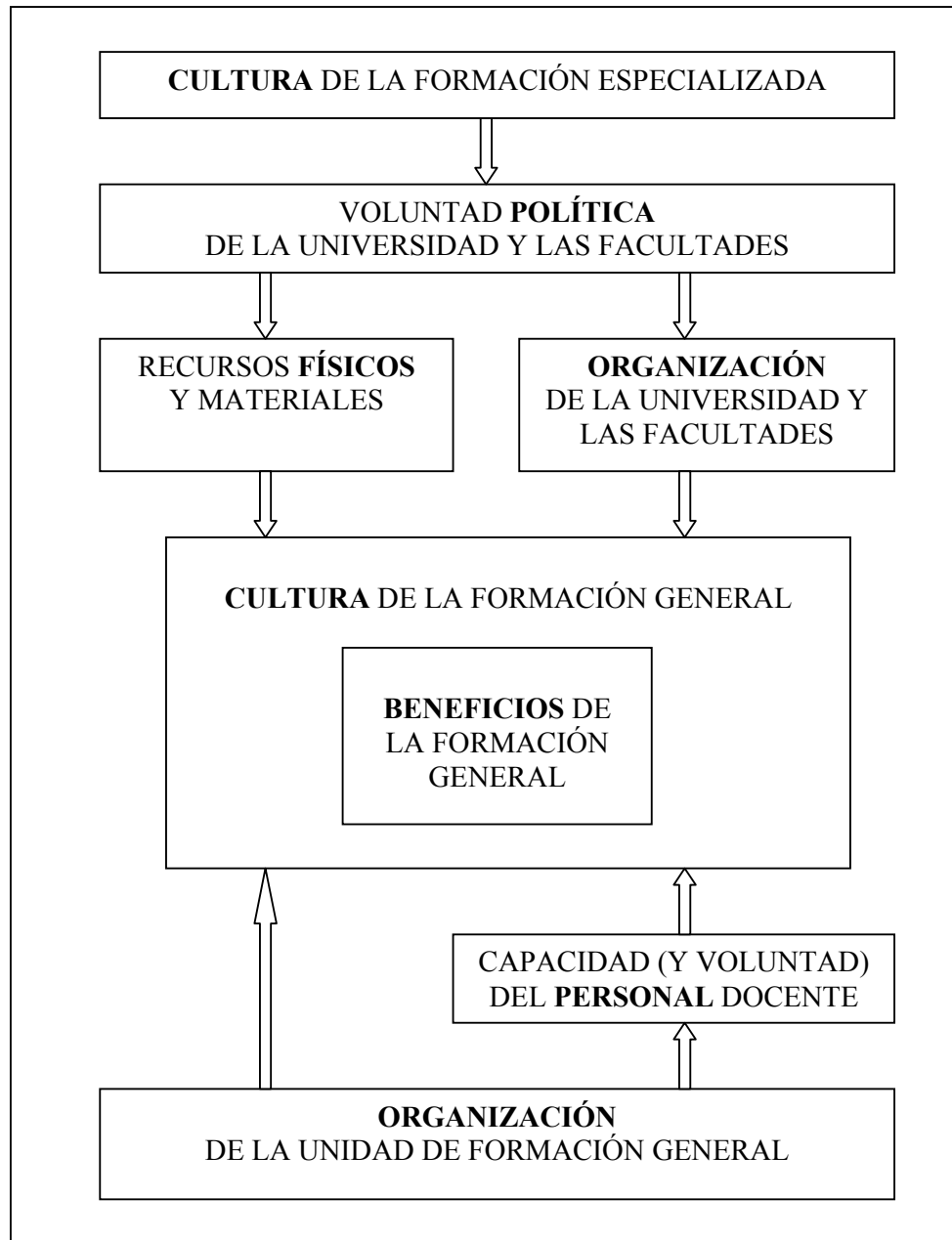
Los profesores consideran que algunos de estos problemas podrían solucionarse gracias al uso de una plataforma virtual, como la usada en el programa. Sin embargo, entienden que

la manera en que está establecida la gestión de dicha plataforma en concreto, no facilita el trabajo docente ni administrativo. Los docentes preferirían poder acceder de manera directa y que estuviera más conectada a los recursos virtuales ya existentes y en funcionamiento en el conjunto de la universidad, lo que no sucede en este momento. Además, consideran que se están produciendo problemas administrativos y, especialmente, de comunicación, que no están colaborando a la buena marcha del proyecto. Este último aspecto estaría provocando a su vez ciertas carencias en el asesoramiento y contacto que los docentes consideran necesario, a fin de poder implementar de manera satisfactoria el proyecto y de garantizar una mayor cohesión y coherencia entre los cursos y el programa en general. A ello se suma el hecho de que existe la impresión de ciertas carencias en el proceso de auto evaluación del programa mismo (subcapítulo 4.5). De esta manera, en el discurso docente se pueden detectar factores organizacionales internos, emanados de la misma unidad coordinadora del programa, que estarían entorpeciendo el desarrollo del mismo.

Por último, cabría señalar que las limitaciones en el éxito del programa, derivadas principalmente de estas falencias, podrían estar incidiendo en la percepción negativa que, tanto docentes como administradores, e incluso las propias autoridades universitarias, sienten que albergan los estudiantes, usuarios últimos del sistema, percepción que podría estar alimentando la desconfianza de las propias autoridades universitarias (subcapítulo 4.6).

Como se vio a lo largo de la exposición del análisis y los resultados, las declaraciones de los docentes permitieron la construcción de categorías, que se fueron relacionando de acuerdo al discurso mismo de los docentes. Estas relaciones se vincularon a su vez con los factores marco que Posner establece como determinantes a la hora de implementar un nuevo currículo. De esta vinculación se pudieron determinar los fenómenos principales, hecho que permite, en este momento, la construcción de una matriz conceptual o modelo, que sintetizaría la visión que los docentes involucrados tienen respecto al Programa de Formación General, objetivo principal de esta investigación, pregunta a la que se ha querido responder a lo largo de este proceso. He aquí la modelización que se puede generar a la finalización de este proceso.

MATRIZ 10. FACTORES PRINCIPALES QUE INFLUYEN EN EL PFG



En resumen, de los testimonios analizados puede concluirse, por un lado, que tanto los docentes como los administradores del PFG concuerdan en que existen factores culturales en la universidad y las facultades, que se traducen en factores políticos y, más en concreto en factores físicos y organizacionales, contrarios a los factores culturales que promueve la innovación que el PFG representa, algo que parece evidente pues toda innovación curricular viene a instalar un nuevo paradigma cultural, el paradigma de la complejidad, definido por la

interdisciplinaria y la innovación, para lo que tiene que enfrentarse al paradigma establecido. Por otro lado, se puede afirmar que se están dando factores derivados de la propia organización del PFG, que condicionan la capacidad y la voluntad del personal docente, algo que si bien es admitido por los administradores, no revierte para éstos la misma gravedad que para los docentes. El objetivo del PFG es difundir las bondades del nuevo paradigma a fin de poder expandir el alcance actual del proceso de innovación. Como se ha visto en este trabajo, el éxito de este propósito es visto como limitado por parte de los docentes. Dichas limitaciones han generado una cierta desvaloración y desinterés por parte de los alumnos, lo que podría estar explicando las reticencias por parte de la institución en la que se inserta el programa, esto es, la universidad y las facultades. Ello no está permitiendo que se pase de la fase actual de difusión del nuevo paradigma al de implementación en toda la universidad, por lo menos no teniendo como referente de manera consciente al PFG. En conclusión, y a la luz de lo visto en el caso estudiado, se podría afirmar que en un proceso de innovación curricular dependiente de una unidad al interior de una institución mayor, como es el caso que nos ocupa, el factor más determinante es que la fase de difusión emprendida por esta unidad sea exitosa, hecho que depende en gran medida de la organización de la unidad encargada, a fin de poder alcanzar la aceptación por parte de los demás integrantes de la institución mayor, y acceder posteriormente a una implementación global y a la institucionalización del paradigma que se quiere implementar.

5.2 Sugerencias

A modo de cierre de esta investigación, quisiera proponer algunas sugerencias que podrían servir para mejorar ciertos aspectos de la marcha del programa, lo que ayudaría a la consecución de una mayor adhesión por parte de los profesores implicados y de las autoridades universitarias y de las facultades. Estas sugerencias en su mayoría se derivan de las propias declaraciones de los docentes que participaron en la investigación.

En primer lugar, y en un plazo preferentemente inmediato, sería necesario que se establecieran reuniones sistemáticas entre los coordinadores del programa y los miembros de cada equipo docente, por lo menos una o dos al semestre, además de encuentros de los distintos profesores del programa, también una o dos veces al semestre, como mínimo. Estas reuniones servirían para evaluar la marcha de los CFGs en particular y del PFG en general, ayudando a detectar falencias, a concretar la incorporación de recursos necesarios para

suplirlas y a aunar voluntades entre los docentes y los coordinadores. Paralelamente, podrían establecerse vías de comunicación virtuales, como foros o blogs, entre los docentes de los distintos CFGs y los coordinadores del programa, a fin de tener una instancia accesible que permitiera compartir y reflexionar sobre la experiencia que supone participar en el PFG. Complementariamente, podría establecerse una evaluación semestral que cada equipo docente o incluso cada docente involucrado podría realizar sobre su propio trabajo y curso, y sobre la marcha global del PFG, especialmente sobre aspectos administrativos y funcionales²⁰.

A medio plazo, y vinculadas con este primer proceso, se podrían crear instancias de reflexión y debate sobre algunos de los elementos constitutivos del PFG, como el uso de la plataforma, el tamaño de los cursos, el tiempo de contacto presencial, la conformación de los equipos docentes, la selección de los CFGs semestrales, las posibilidades de la enseñanza por competencias y otras innovaciones, entre otros, que permitirían ajustar algunos aspectos de diseño del programa. Además, podría determinarse la manera de producir productos derivados del trabajo en los CFGs, que podrían redundar en un mayor prestigio o incluso en beneficios sociales y económicos, para el PFG, algunos de los cuáles ya se han generado en alguna ocasión, como ya se vio: publicación de libros que reflejaran los contenidos de los cursos, ofrecer los cursos como extensión de la universidad a precios reducidos para el conjunto de la sociedad, impartir seminarios para escolares o adultos mayores sin costo alguno, emitir programas de radio o televisión (vía Internet) sobre algunas de las temáticas tratados en los CFGs, etc. Es obvio que para poder realizar esta tarea, habría que reforzar la Unidad de Formación General, que debería contar con mayores recursos y apoyo por parte de la Vicerrectoría Académica. Sería desaconsejable, además, cargar a esta unidad con más responsabilidades por el momento, como lo son la formación especializada o la básica, pues requieren todavía de mayores recursos y de una disposición por parte de las facultades y otras autoridades universitarias, que parece no ser propicia por el momento.

Por último, a largo plazo, y en relación con el último aspecto señalado, cabría esperar que el trabajo continuado y persistente de esta unidad pueda colaborar a un cambio cultural

²⁰ Cuando escribo estas líneas está empezando el segundo semestre, en el que participo en el PFG como docente. Los administradores están anunciando algunos cambios y mejoras, algunos de los cuales ya se pueden ver, como la mejor visibilidad y manejabilidad de la plataforma virtual, la incorporación de un metodólogo, la organización de una primera reunión grupal al inicio del semestre en la que participaron algunos profesores, la supresión de la figura del asistente de sala, y la elaboración de listas de manera más rápida y efectiva. Esperemos que esta línea de trabajo se vaya profundizando.

en el seno de la universidad, contribuyendo así al necesario proceso de modernización que esta institución precisa, así como también aportando al futuro aunamiento de voluntades entre las distintas facultades, con el debido respeto a las diferencias y las particularidades locales, al interior de esta magna casa de estudios.

5.3 Proyecciones

Una vez terminada esta investigación, debo decir que soy consciente de sus propias limitaciones. Es evidente que el proceso de evaluación y reflexión entorno al PFG no puede terminarse con este trabajo, sino que hay que seguir profundizando. Espero sin embargo que esta instancia sea un aporte más al proceso de mejora del programa, en el que participo de manera entusiasta desde hace 4 años. Sería interesante poder desarrollar una evaluación más exhaustiva y comprehensiva, en la que participaran todos los docentes del programa. Esta investigación podría ayudar a detectar aquellos aspectos que requieren ser profundizados con mayor prioridad, al ofrecer la visión de los docentes implicados en el PFG.

Finalmente, sería de gran interés replicar el modelo y la teoría presentados al final de este trabajo, en otros casos o situaciones semejantes, es decir, en aquellos casos en los que la innovación al interior de una institución educativa depende en gran medida del trabajo de una unidad docente concreta, para comprobar así el alcance del modelo propuesto.

Estas serán las líneas de futuras investigaciones que espero desarrollar o que podrían ser llevadas a cabo por otros investigadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, J.A.; Vázquez, A. et al., (2003). Creencia sobre la tecnología y sus relaciones con la ciencia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(3), 24 pp.
- Acevedo, J.A.; Vázquez, A. et al., (2005). Aplicación de una nueva tecnología para evaluar las creencias del profesorado sobre la tecnología y sus relaciones con la ciencia. *Educación Química*, 16(3), 372-382.
- Alarcón, D.; Cortés, A., y Rodríguez, V., (2006). *Competencias cognitivas, evaluación constructivista y educación inicial*. Santiago: Bravo y Allende Editores. Encontrado el 1 de mayo de 2007, en <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/index.html>.
- Austin Henry, R. (comp.), (2004). *Intelectuales y Educación Superior en Chile. De la Independencia a la Democracia Transicional 1810-2001*. Santiago: CESOC.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Madrid: Gedisa.
- Barrows, H. S., y Tamblyn, R.M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing Company.
- Beneitone, P., (2007). El Proyecto Tuning Europa y América Latina. Ponencia presentada en Santiago de Chile, 18 de octubre de 2007.
- Beneitone, P.; Esquetini, C. et al., (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final, Proyecto Tuning, América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Bernasconi, A., y Rojas, F. (2004). *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Bolívar, A., (1999). Diseño, diseminación y desarrollo del currículum: perspectivas actuales. En J. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp.165-187). Madrid: Síntesis.

- Cabrera, A., (2007). Reforma del Pregrado en la Universidad de Chile. Desafíos y compromisos. Ponencia presentada en *Jornadas Académicas de Innovación curricular en Universidades de Chile y Valparaíso*, 8 y 9 de enero de 2007. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Canales, M., y Peinado, A., (1995). Grupo de Discusión. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp.287-316). Madrid: Síntesis.
- Castells, M. (1998). *La Era de la Información (Vol.I): La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castorina, J.A., (2004). Las creencias del sentido común de alumnos y profesores. Sus implicaciones para la enseñanza de la filosofía. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 169-188.
- Claro, F., (2002). Aspectos académicos de la educación superior en América Latina. *Estudios Sociales*, 109(1), 11-25.
- Coll, C. y Solé, I., (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación (Vol. 2): Psicología de la educación escolar* (pp.357-386). Madrid: Alianza.
- Delgado, J.M., y Gutiérrez, J. (Eds.) (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Díaz Larenas, C. y M. I. Solar Rodríguez, (2007). El sistema de creencias y actuaciones pedagógicas del docente de Inglés Universitario y su implicación en la enseñanza-aprendizaje del idioma. Actas del *XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación*, ENIN, 14 al 16 de noviembre de 2007. Santiago: CPEIP.
- Duarte, P., (2006). Investigación por competencias en el Programa de Formación General de la Universidad de Chile. Investigación realizada en el marco del Magíster de Educación. Santiago: Texto inédito.
- Estrada, A.; Batanero, C., y J.M. Fortuny, (2004). Un estudio comparado de las actitudes hacia la estadística en profesores en formación y en ejercicio. *Enseñanza de las Ciencias*, 22 (2), 263-274.
- Estrada, A.; C. Batanero y J.M. Fortuny, (2003). Actitudes y estadística en profesores en formación y en ejercicio. Ponencia presentada en *27 Congreso Nacional de Estadística e Investigación Operativa*, 8 al 11 de abril de 2003. Lleida.
- Flick, U., (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M., (2002). *Las Fuerzas de Cambio*. Madrid: Akal.
- Giddens, A. (1999). *Un mundo desbocado*. Madrid: Taurus.

- Gimeno Sacristán, J., (1998). *Poderes inestables de la educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., (2005). *La Educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Goldrine Godoy, T. y S. Rojas Ramírez, (2007). Pensamiento y práctica docente en una innovación educativa: dos estudios de caso con maestras de primaria. Actas del *XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación*, ENIN, 14 al 16 de noviembre de 2007. Santiago: CPEIP.
- González, J. y Wagenaar, R., (2003). *Tuning Educational Structures in Europe II. Informe Final, Proyecto piloto – Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R., (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hager, P., (1993). Conceptions of Competence. *Philosophy of Education Yearbook 1993*. Illinois: PES. Encontrado el 30 de noviembre de 2006, en http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/HAGER.htm.
- Handal, B., y Herrington, A., (2003). Mathematics Teachers' Beliefs and Curriculum Reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 59-69.
- Hargreaves, A., (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Octaedro.
- Hawes, G. (2001). El cambio en el diseño institucional de la universidad. Instituto de Investigación y Desarrollo Institucional. Talca: Universidad de Talca. Disponible en: <http://www.gustavohawes.com/curriculum.htm>
- Hawes, G. (2002). *Pensamiento de docentes universitarios acerca de la docencia*. Instituto de Investigación y Desarrollo Institucional. Talca: Universidad de Talca. Disponible en: <http://www.gustavohawes.com/curriculum.htm>
- Hawes, G. y Troncoso, K. (2006). Lineamientos para la reforma curricular. Disponible en: <http://www.gustavohawes.com/curriculum.htm>
- Holmes Beck, R. (1965). *A Social History of Education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Howse, M., (2006). *What is the Nature of African American Teachers, beliefs about Mathematics and how these beliefs relate to their beliefs about the performance of African American Mathematics Students?*. (Tesis doctoral, College of Education, The Florida State University, 2006).
- Jadresic Vargas, A. (2002). *La Reforma de 1968 en la Universidad de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria, Santiago.

- Jacobs, H.H. (1989). The growing need for interdisciplinary curriculum content. En H.H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (pp.1-11). Alexandria, VA: ASCD.
- Malan, T., (1981). Reformas de la educación y fenómenos burocráticos. En UNESCO, *Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas. La educación en marcha 2* (pp.73-82). Paris: UNESCO.
- Marcelo García, C., (1987). *El Pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Meller, A., y Meller, P., (2007). *Los dilemas de la Educación Superior. El caso de la Universidad de Chile*. Madrid: Taurus.
- Messina, C., y Rodríguez, A., (2006). Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, 339, 493-516.
- Morin, E., (1999). *Los Siete Saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Muchielli, A., (2001). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Núñez Campusano, A., (2007). Escenario de la Educación Superior en Chile, visión actual y futuro. Ponencia presentada en *Jornadas Académicas de Innovación curricular en Universidades de Chile y Valparaíso*, 8 y 9 de enero de 2007. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Oficina de Educación Médica de la Escuela de Medicina de la Universidad de Valparaíso, (2007). Innovación curricular Medicina 2005. Ponencia presentada en *Jornadas Académicas de Innovación curricular en Universidades de Chile y Valparaíso*, 8 y 9 de enero de 2007. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Poblete, M. et al, (2006). Experiencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación por competencias. Ponencia presentada en *3ª Reunión General del Proyecto Tuning América Latina*, 22 al 24 febrero de 2006. San José de Costa Rica. Disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=29&limitstart=5&limit=5 [10 de noviembre de 2006].
- Poblete, M., (2008). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación de competencias*. Conferencias dictadas en la Universidad de Chile, 24 y 25 de marzo de 2008. Santiago: Universidad de Chile.
- Popkewitz, Th., (1997). *Sociología política de las reformas curriculares. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Posner, G., (2005). *Análisis de currículo*. Bogotá: McGrawHill.

- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rodríguez, G. et al., (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Shulman, L., (2005). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, 99, 195-224.
- Silva Águila, M. (2001). Cambio y difusión curricular. Aspectos centrales. *Enfoques Educativos*, 3 (2), 103-116.
- Stake, R.E., (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Thompson, J., (1981). Las organizaciones del personal docente y la reforma de la educación. En UNESCO, *Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas. La educación en marcha 2* (pp.92-106). Paris: UNESCO.
- Touraine, A., (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: FCE.
- Tünnermann Bernheim, C., (1997). *La Educación Superior frente al cambio*. San José: EDUCA/CSUCA.
- UNESCO, (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia mundial sobre educación superior. Encontrado el 10 de abril de 2008, en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Vicerrectoría Académica, (2007). *Manual. Plan de Formación General*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vicerrectoría Asuntos Académicos, (2006a). *Modelamiento de la Reforma de Pregrado*. Santiago: Universidad de Chile.
- Vicerrectoría Asuntos Académicos, (2006b). *Metodología de Enseñanza-Aprendizaje en los Cursos de Formación General*. Santiago: Universidad de Chile.
- Vicerrectoría Asuntos Académicos, (2006c). *Perfil de egreso del Pregrado*. Santiago: Universidad de Chile.
- Vicerrectoría Asuntos Académicos, (2007). *Las TIC's en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Santiago: Universidad de Chile.

ANEXO 1. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO ESCRITO

COPIA PARA EL/LA ENTREVISTADO/A

CONSENTIMIENTO ESCRITO

He sido debidamente informado/a que Pablo Duarte está realizando un proyecto de investigación sobre las perspectivas de los docentes del Programa de Formación General de la Universidad de Chile, y que dicho proyecto forma parte de su tesis de Magíster en Educación de la Universidad de Chile.

Acepto participar en una entrevista para el proyecto, y doy mi consentimiento para hacer uso de la información en ella compartida.

He sido notificado que:

- Puedo retirar total o parcialmente la información proporcionada en la entrevista durante el primer mes después de su realización.
- Los registros audiovisuales de la entrevista serán guardados bajo llave por el investigador y serán manipulados de manera exclusiva por éste.
- La información será utilizada de forma exclusiva para los propósitos de esta investigación.
- En todo momento se preservará mi anonimato como informante.
- Puedo obtener los resultados y conclusiones de este estudio contactando con Pablo Duarte en la dirección pabduarte@uchile.cl o en el celular XXXXXXXX, o con el Departamento de Educación de la Universidad de Chile 978 78 79.

Fecha

Firma del investigador

COPIA PARA EL INVESTIGADOR

CONSENTIMIENTO ESCRITO

He sido debidamente informado/a que Pablo Duarte está realizando un proyecto de investigación sobre las perspectivas de los docentes del Programa de Formación General de la Universidad de Chile, y que dicho proyecto forma parte de su tesis de Magíster en Educación de la Universidad de Chile.

Acepto participar en una entrevista para el proyecto, y doy mi consentimiento para hacer uso de la información en ella compartida.

He sido notificado que:

- Puedo retirar total o parcialmente la información proporcionada en la entrevista durante el primer mes después de su realización.
- Los registros audiovisuales de la entrevista serán guardados bajo llave por el investigador y serán manipulados de manera exclusiva por éste.
- La información será utilizada de forma exclusiva para los propósitos de esta investigación.
- En todo momento se preservará mi anonimato como informante.
- Puedo obtener los resultados y conclusiones de este estudio contactando con Pablo Duarte en la dirección pabduarte@uchile.cl o en el celular XXXXXXXX, o con el Departamento de Educación de la Universidad de Chile 978 78 79.

Nombre del/a entrevistado/a

Fecha

Firma

ANEXO 2. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS

Las transcripciones aquí presentadas han sido enviadas y aprobadas por los informantes. En algunos casos han sido levemente alteradas a fin de preservar el anonimato de los informantes en la medida de lo posible. Los fragmentos modificados han sido substituidos por texto entre corchetes []. En caso de interés, existe una copia íntegra de las transcripciones que podría ser consultada, previa autorización de los propios informantes.

Entrevista a D1, lunes 19 de mayo de 2008

D1: La idea de dictar un curso fue simplemente porque me parecía poco consecuente, participé porque me gustaba la idea, no para estar un proyecto o una comisión, me parecía obvio que si uno trabajaba y decía que las cosas tenían que ser así, yo no trabajaba, había otros profesores que decían que las cosas tenían otras tareas, en el caso nuestro teníamos temas que podían ser transversales, era obvio que había que empezar, y fue en sí una experiencia interesante, a mí me ha gustado mucho he aprendido un montón, el otro día estuvo una periodista aquí que van a hacer un programa de enlace, igual que tú de repente llegó un mail, quiero hablar de esto, yo no sabía si iban a venir con camarógrafos, y apareció, me di cuenta que ella estaba en un caso parecido al tuyo, en un programa de televisión, un poco más viejo que soy me di cuenta que estaba sondeando a los profes a quién le podía hacer preguntas y a quién entrevistar, profesores que saben mucho pero que caen en un lenguaje técnico y que dejan gente fuera.

P: Un programa de TVN sobre el PFG?

D1: No, perdón, no lo dije, sobre el tema de [mi especialidad], del universo acelerado, la constante cosmológica, va a haber un programa, entiendo, pero en el borrador hay un programa hay varios profesores que van a investigar, y conversando con ella, ella misma me dijo que había encontrado muy pedagógica, bueno yo hago el curso de FG y me he tenido que esforzar para explicarlo, no tirar ecuaciones por la cabeza, sino que dar ejemplos y situaciones digamos, en ese sentido ha sido positivo. Ha sido negativo a mi juicio en particular en esta facultad, no sé si todos los profesores comparten o no, a mí en particular me ha costado armar el curso.

P: Por qué eso?

D1: No sé por qué, digamos efectivamente, me ha costado en el sentido que ha requerido un enorme esfuerzo, y ese esfuerzo en esta facultad no es reconocido, pregunté si me tomaban en cuenta este curso y dijeron que no, porque no era para [mi facultad], lo que es arbitrario y un poco se puede discutir, pero el mail lo encontré un poco ofensivo no contra mí sino el programa, pero no quise pelear, en el sentido que esa cuestión no nos pertenece nosotros damos incentivos de horas solo para los cursos que, y eso lleva por ejemplo, pero por los números que daban en el caso mío igual corre, solamente si el curso tiene 60% de alumnos de nuestra facultad lo consideraban, y yo tal como lo he dicho, y en ese sentido puedo haber sido no sé si pionero o loco, empecé a hacer el curso en la facultad de ciencias sociales.

P: Eso fue en el 2000?

D1: No, en el 2000 como era un programa que empezaba recién, lo hicieron en casa central, para darle...

P: Más repercusión

D1: Claro, y mostrar que esto, todos pensamos que era lo más indicado, si hay 20 cursos no tiene sentido, no se puede hacer, pero después del curso lo hice acá, pero me di cuenta donde realmente uno necesitaba, eso es para la universidad, a mí me cuesta más, era en ciencias sociales, en arte, para muchos de los de ahí el último curso de [esta tema] fue en segundo medio, y les interesaba saber, porque un curso en la escuela de [mi facultad] yo puedo tirar fórmulas, pero allá no, son todos de arte, de inglés, de psicología, de filosofía, entonces me pongo así y el otro día no vienen nadie más, entonces la primera clase que hacía por experiencia muchos me decían pero va a haber fórmulas, entonces yo les decía, creo que voy a pasar cuatro fórmulas en todo el curso, seguro que paso dos, pero a lo mejor cuatro, y les hacía una sinopsis del curso con un poema, hay un poema de [este tema], un tipo que ganó un premio, que está muy bien hecho, veía las fallas, pero el tipo realmente veía mucho más, de hecho el año pasado que hice en ciencias sociales, una alumna en particular, pero fueron varios alumnos de artes, que hicieron un trabajo bastante bueno, a su nivel, pero lo que escribieron lo encontré serio, mostraba que habían avanzado, no lo habían copiado, no usaban palabras que uno dice esto lo han copiado, mi vocabulario para hablar de leyes no es el de un tipo que trabaja en leyes.

P: Este curso fue el año pasado, lo hizo aquí?

D1: No allá.

P: Este es el primer año que lo da aquí?

Creo que lo di dos años seguidos acá y después me fui. Creo que aquí antes de eso lo hice una vez a lo más dos, primero fue en casa central, creo que dos veces, acá debe haber sido una sola, porque como le digo creo que ese es el objetivo de los CFG, los tipos aquí pueden tomar introducción a [este tema], pueden tomar un curso de introducción a la relatividad general, pueden leer porque el lenguaje es más cercano, pero como decía estas niñas de arte hicieron un súper buen trabajo, y le puse un 7, cuando miré el 7 me di cuenta de que era una que tenía un mail que era cuchillo callejero [Risas], me acuerdo bien porque le dije que le tenía que poner un 7 porque con el nombre de ese correo, no me atrevía a ponerle menos [Risas].

P: Usted ha podido pasar por diferentes facultades y campus, ha notado algún cambio desde el 2000 hasta ahora, en lo que es la recepción de los alumnos, en usted mismo, en el PFG en general? Cómo ha sido la evolución en estos nueve años que usted ha dado el curso?

D1: Yo creo que es ocho, pero no importa. Las cosas malas por parte de los alumnos ha sido la copia de Internet, en estos cursos de este tipo y donde uno quiere un ensayo al final, el año pasado, normalmente mis cursos aparecen 100 o 110 inscritos al comienzo, pero si aparecen esos los que terminan al final y dan la prueba son unos 50. Los cursos por su... Son mirados como cursos no fundamentales en la carrera, lo cual yo creo que es malo, porque debería ser mucho más importante en su carrera, no como carrera profesional sino como formación, y eso es lo que yo les digo, yo creo que ustedes están aquí porque les gusta esto, no porque lo tengan que tomar, porque ya hay 20 cursos y hay otros muy interesantes, yo tengo una competencia viva con gente de terremotos, geofísica, con atmósfera, que ellos tienen también 120 alumnos, y a los [estudiantes de esta facultad] les interesa mucho, porque incluso en [este otro tema] hay cursos de introducción, y en los cursos de [este tema] se habla del tema, pero no se habla mucho de [otros temas], que es una cuestión muy pegada a nosotros, muchos alumnos que entran aquí, un curso que se dio años atrás, que también tuvo una tremenda asistencia, no recuerdo los nombres pero era [otro tema], muchos alumnos entran a primer año y no tienen idea de [este tema], y ese yo creo que no se dio este año porque para mí representa un esfuerzo porque pienso que cada clase que hago es como una charla de divulgación, no es como una clase, preparar 14 charlas de divulgación no es fácil, es más fácil preparar 14 clases, y eso es lo que a mí me cuesta, bueno y la recepción de los alumnos, hay alumnos que uno toca, hay un alumno me acuerdo que afortunadamente recapacitó, un alumno muy bueno de bioquímica que clase a clase se quedaba al final y veinte minutos, me confesó, era buen alumno en bioquímica, pero estaba pensando en cambiarse a [esta carrera] y le dije que era una tontera estaba recién en primer semestre y que su carrera tenía un montón de perspectiva y todavía no la conocía, y este curso no está hecho para mostrarle la ecuación de no sé qué, que es muy difícil, sino para darle un panorama amplio y general, y quizás eso a mi juicio es lo que ahora que hay más oferta habría que empezar a revisar, pero este es insidia o pelambre, porque no me he ido a sentar y a mirar ningún curso, pero he visto o he escuchado más bien que hay cursos que son muy pegados a lo técnico, yo también podría hacer un curso muy pegado a la [este tema], y de hecho cada vez lo estoy haciendo más así por muchas razones, me gusta empezar de donde partieron las ideas de los griegos, de lo cual yo no soy experto, para lo cual he tenido que leer y e informarme, y esa es la parte del curso que más me cuesta, pero considero que lo más importante para los alumnos es que consideren que el universo se está acelerando, si un alumno de arte, ecuaciones no le voy a poder meter, pero me interesa que [tal personaje] o en la antigüedad [tales personajes] habían pensado [estas cosas], muchas de las ideas que estuvieron con lo griegos están hoy en día mucho mejor planteada o mejor definida, pero no es una idea que nadie había escuchado plantear, [habla de su materia], y se armó una discusión entre los alumnos y dije entonces yo dije invitemos a un profesor que trabaja en [este tema].

P: Y lo invitó?

D1: Claro, la vez pasada lo tenía como invitado, porque yo les dije yo no sé más que eso, puedo leer y contarles, pero si tenemos un tipo que trabaja en eso, que ese es su tema, estamos bien.

P: Y esto lo suele hacer usted, suele invitar a personas?

D1: Suelo invitar, pero en estos cursos no puedo invitar a muchos porque no alcanzo a pasar materia, nos quedamos sin clase [...] nos falta materia, también invito a dos o tres, y también tiene el problema que si es un miércoles no puede, el año pasado no invité a nadie, es decir, invité a dos pero en algún momento uno me dijo sabe que no voy a estar en el país, así que no puedo, y el otro no va a estar y ahí se fue. Entonces armó una discusión bien interesante, el próximo miércoles tenemos otra personas que va a hablar de [otros temas], pero eso volviendo al tema principal, yo creo que un ánimo de más que de si vamos a hablar de [tal tema], y yo no sé lo que están haciendo, no es que en el fondo esté pelando a este curso, creo que es bien interesante, tiene bastantes alumnos, pero uno debería no solamente hablar de [tal tema], sino dar una perspectiva más amplia del problema y a lo mejor en esa instancia habría que elegir mejores temas si hay propuestas, hasta ahora creo que todo el que ha propuesto se lo aceptan, pero ahora el programa que madura, habría que ser un poco más cuidadoso, vi unos comentarios que hicieron, que venían de la gente de FG, que me parecían muy atinados, el que recuerdo uno que me parece muy atinado porque uno los hace, pero... como llevo tiempo en esto, he pasado por las dos etapas, una que dice si te comprometiste a hacer el curso, qué hago, de historia no tenía nada, no es que yo tuviera el curso preparado, después me enteré y algunos ayudantes que me ayudaron en esa época a buscar en Internet a buscar un curso, la idea obviamente no era nueva, pero hay un curso que era, ese lo encontré al final, lo que hubiera sido una tremenda ayuda, no sé si apareció el libro porque está en forma de libro y el auxiliar me dijo...

P: El auxiliar que le envía PFG?

D1: No. En ese entonces yo pagaba a un auxiliar por un programa a otra persona, ese es un defecto que yo le he dicho al CFG, que yo le he dicho bueno ahora a [la coordinadora], para mí es súper útil cuando voy a ciencias sociales que hay a una persona que me instale las cosas, pero para mí es mucho más útil, por ejemplo yo voy a hacer un test, tener un ayudante...

P: Que no sea un ayudante técnico...

D1: Que no sea un ayudante de la lista, sino un ayudante del curso, del material, que lo ordene, porque a mí no me queda tiempo, probablemente soy desorganizado, hago la clase, fotocopiarla, y decir tales documentos van con estos, de repente lo hago y una clase no lo hago, y de hecho queda incompleto, casi de hecho estaba pensando en decirle a una secretaria y decirle fotocopia esto es mejor que haya más cosas que menos, o que no haya, entonces mi idea sería al comienzo del curso estos son los documentos.

P: Y el departamento no le apoya con eso?

D1: No. Pedí un auxiliar, las dos peticiones que hice, que lo consideraran, porque por ejemplo yo ahora estoy haciendo tres cursos, es como hartó, porque nadie hace más de dos cursos, además si uno está haciendo un curso que para la facultad no cuenta.

P: El de FG está dentro de estos tres cursos?

D1: Sí.

P: O sea dos cursos en la facultad de el de FG?

D1: Sí. Lo habitual es dar tres, al año, dos el primer semestre y uno el segundo, ero por razones ajenas, en el área que estoy yo estoy yo no más en este instante, entiendo que estamos viendo contratar a otra persona, si no doy un curso del área mía, el curso no se da, entonces yo entiendo que tengo que hacerlo también porque si no, esta área no existe, entonces falta un auxiliar, a lo mejor el mismo auxiliar podría ser el que se encargue de esas cosas, yo lo he propuesto pero en fin.

P: Me ha comparado un poco su curso con otros. Cuál es la relación que tiene con otros cursos o profesores?

D1: Ninguna.

P: No hay ningún encuentro?

D1: No, estos profesores no sé como lo hacen, simplemente yo me encuentro en los cafés con ellos. Y además con algunos alumnos, tengo un alumno que quiere terminar luego y descubrió que con dos CFG este semestre suplía una cierta necesidad, entonces me dijo que está tomando otro curso de aquí que es de, parece que es de [tal tema] y no sé qué, y después veo al profe, pero son conversaciones más bien informales, de hecho este profe de [tal tema], no sé cómo se llama el curso, a él digamos yo le dije, le expliqué por qué me interesaba o encontraba positivo a la facultad de ciencias sociales y no acá, y de hecho él lo encontró razonable y lo está haciendo allá, después le pregunté cómo le había ido, y estaba muy satisfecho.

P: Y ese encuentro fue fortuito?

D1: No, son encuentros en el patio, en la cafeta.

P: Y la relación con el programa, usted que ha pasado por todas las coordinadoras y directoras, qué relación se establece ahí?

D1: Hay muy poca relación, igual otros profesores lo usan más, pero yo lo uso poco, incluso mi idea es que yo debería chequear ahora porque subí unos alumnos porque les voy a hacer una prueba el sábado y eso en general es la parte mala, yo se lo doy a la niña que viene y la niña que viene y la niña se lo pasa a la persona que tiene que subirlo pero eso no significa que los programas se suban, precisamente el año pasado, al tomar la prueba algunos alumnos dijeron este artículo nunca apareció en la red, efectivamente apareció después de que yo dijera oiga no lo subieron, y ahí apareció, entonces... yo me imagino que no es mala voluntad sino que simplemente están sobrepasados con.. y ese es un punto que yo quería tocar, yo pasé esa cosa de los apuntes por fotocopiar, y poner las cosas de los artículos, seleccionando libros, e incluso muchos de ellos los hemos traducido, si está en inglés y si parece un artículo o un libro en inglés y no está traducido y me parece que es interesante, ahora por ejemplo si me da el tiempo está esta cosa [habla de su tema], uno traduce esas cosas, busco imágenes para complementarles yo les digo esto es tal traducción de un libro, no es que lo ponga como un texto mío y eso lo levantamos en la red como un artículo, y si eso va bien, hasta ahora no va bien porque si no lo hago esta semana, pero bueno está traducido, está un par de archivos donde guardo figuras y lo puedo usar más o menos, entonces pues eso es un artículo material del curso, que ya es distinto a simplemente fotocopiar, no sé, fotocopiar alguna otra cosa y dársela así, qué está más bien preparado, qué cosa hacer, qué decir o no decir, yo creo que los cursos deberían tender a eso, es lo que decía en la editorial que uno debería empezar a trabajar en esa dirección...

P: De crear documentos, de traducir, de generar?

D1: Claro, yo digo que por eso es difícil, porque para mí yo trabajo en relatividad general entonces hacer la charla de relatividad general es tomar los monos y ordenarlos, más que cómo se explica esto, pero si voy a esto, tengo ciertas cercanías, de partículas elementales que yo no trabajo, cosas de [tal tema] yo sé muy poco, mejor que venga otro profe, pero en esta área yo puedo sacar y decir, a mí me gusta leer estos libros de divulgación, en parte por el curso, entonces uno dice este capítulo está, como pasó, traduje eso pero compré otro libro y encontré que otro libro era mejor, pero el otro ya está traducido y hecho, pero entonces uno a lo mejor le pone cosas del otro, pero uno en definitiva arma un texto, y transmite algo, un texto en el que uno no es el autor de todas las cosas, y hay que hacerlo porque viene este colisionador atómico y los que toman este curso, si ven una noticia que por lo menos digan ah es que yo vi que esto iba a suceder o que no iba a suceder, que iban a haber cosas extraordinarias y es así, porque es un CFG, como espectador, y eso es diferente que si dijera, no yo soy especialista en [tal tema] y hago solamente [ese tema], entonces es un curso como les decía me cuesta mucho menos, esta etapa del curso son como más fácil, pero la parte que a mí me gusta, la histórica, [habla de su tema], debo tener como cuatrocientas imágenes, cada imagen ha sido seleccionada, las uso en las clases, para que se adapte al curso, esa es la parte costosa, hablando con el director de la escuela me decía llevas varios años haciendo esta cuestión, me debe tomarte tiempo, yo le decía que no, que me tomaba tiempo, me toma menos tiempo que la primera vez, pero siempre ahora el elegir una nueva transparencia, tengo que estar atento, por ejemplo lo que yo mencionaba, si va a pasar esto del colisionador, en este libro aparece una idea de divulgación de esa área, eso uno tiene que leerlo, digamos leerlo digerirlo esta parte puede ser interesante, esta hoja, otros libros, y después lo juntas, si uno va hablar de lo que se junta, nadie entiende nada, entonces hay que seleccionar, y eso me toma tiempo y una preocupación de decir qué pasa aquí y buscar.

P: Y eso es diferente de los cursos que dicta aquí?

D1: Debía ser, pero en general no es tanto, precisamente estuvo hablando con otro profesor, debía ser en el sentido de que, y para muchos profesores lo es, honestamente, pero a mí no me gusta hacer lo mismo que hice la clase pasado, a lo mejor termina siendo lo mismo pero al menos le di vueltas, cómo se puede hacer esto, cómo se puede hacer esto otro, le damos una guía de ejercicios, y eso hay que conversarlo con otros profesores. Yo ya tengo mi set de ejercicios, y siempre uno está cuando llega un libro nuevo, uno es mucho más selectivo, dice ah esta cuestión es como diferente y se queda y lo mira, hay una búsqueda permanente, cuando uno hace una guía, los otros profes dicen bueno pero le da la misma del año pasado, y es cierto a lo mejor le pongo el 80% igual pero le busco un problema nuevo no por ponerlo sino porque hay una cuestión de este problema no me gustó y ahí de repente uno dice ah hago esto en

clase, entonces pongo este ejercicio, tratando de buscar una coherencia y eso quita un tiempo que en realidad no se valora mucho, y he escrito apuntes, hay dos cursos que me gustan mucho, de primer año uno que me gusta mucho, en uno escribí un libro, y otro de física contemporánea, ahí no tienen sentido escribir un libro porque nadie lo va a comprar, pero sí hay unos apuntes que son las cosas que yo he ido diciendo y se las doy escritas a los estudiantes, los problemas, los ejercicios, y eso quita tiempo digamos, tiempo que podría ser evitado, pero eso es más bien deformación de lo que me gusta hacer.

P: Y usted dentro del departamento, no sé si en esta facultad están desarrollando una reforman también en este, tengo entendida que sí...

D1: Hay una innovación curricular, claro, en la que no he participado directamente, pero nosotros sí tenemos una investigación de educación, y hemos aplicado un test que viene de Estados Unidos, lo aplicamos un par de veces o tres más y terminamos porque ya los resultados que tenemos están diciendo algo. Es un test que mide en realidad cuánto aprenden los alumnos, y yo diría que su mayor éxito ha sido mostrarle a la gente que independiente de cómo hablen o lo entretengan que ellos crean que son, los estudiantes no los escuchan o si uno dice 100% los estudiantes captan el 30%. Entonces es un test al comienzo y al final, el mismo, y mide el progreso con cursos convencionales y los que hay más participación. Y entonces ahora yo por ejemplo hago tests en la clase, hago una pregunta, por ejemplo algo que he aprendido, vimos un video, la cosa es que dijimos se aprende por el video o no? Los tipos decían que la estadística es que usted aprende más con un video, era un experimento [explica el video] que estaban a punto de chocar y ahí se paraba el video y preguntaban qué cree usted que va a pasar, no, se sacan la mugre, no, uno salta sobre otro, acá es igual, entonces yo les pasaba un papel, una prueba que le pregunta, entonces he tratado, sin éxito hasta ahora de decirles mire parte a no pregunte a nadie y escriba lo que cree que va a pasar, parte b ahora discuta con sus compañeros y discuta, después explique este gallo me convenció, no cae, o cae, después recogíamos veíamos el video, se producía otra discusión entre los que sí y los que no...

P: Cae o no cae?

D1: Cae.

P: Yo pensaba que no, pero yo soy ignorante de [este tema] [Risas].

D1: Y en clase hacemos la misma historia preguntando más que avanzar y resolver problemas yo, resolver un problema y preguntar qué pasa si alfa igual c, qué pasa si es negativo. Entonces estoy tratando de aplicar eso, y eso se enmarca en el FCI y luego vamos a comparar con otro profesor. Desafortunadamente no me ha ido bien, tampoco me ha ido mal.

P: Los aprendizajes producidos por los alumnos no han sido...

D1: Claro, comparativamente, pero bueno eso hay que verlo, había otro profesor anteriormente que diría que era mejor que yo, más ordenado o sistemático, y a él le iba bastante bien, y ahí hay algo importante, o relevante, el problema aquí es que, no sería mi caso, pero este otro profesor que le iba muy bien y aplicaba otro método, el mismo método de leer y preguntar que estoy aplicando, producía una tremenda resistencia en los profes, los profes le decían lo que tú estás haciendo es prepararlos para las pruebas y nosotros les estamos enseñando para pensar, un montón de cuestiones así, este otro gallo ya no está, no lo contrataron, una cuestión rara porque le iba bien y hoy en día uno va a una cuestión de metodología y sale el decano y dice... son puras pamplinas, no importan para nada, para salvar la cara. Es como decir tú tienes que tener una profesión y tienes que tener un hobby, y el hobby sería cómo enseñar mejor, pero hobby, si le dedicas mucho tiempo, pierdes el tiempo. La idea es proseguir haciéndolo, a los alumnos les iba claramente mejor, yo vi los resultados, ahora él invertía mucho más tiempo que yo, muy ordenado, tiene unos apuntes que los hicimos entre los dos en realidad, los tenía yo pero desordenados, no puedo escribir derecho, el resumió y quitó muchas cuestiones que yo decía, a mí me cuesta no decirlas, ese es el problema, y él no las decía, sacó unos apuntes que yo subí a la red, no son apuntes, son transparencias ppt, pero resumen toda la materia, lo subí y a la semana como 700 estudiantes habían bajado eso, prácticamente si pienso estadísticamente todos los alumnos de primer año habían bajado esas transparencias, parte del prestigio que se formó él. Si uno persevera en eso sigue siendo, no me estoy quejando, no estoy mal, pero tal como aparecen estas mismas estadísticas, al gallo que le va mal con este nuevo método, sale como los mejores del método antiguo, si lo consideramos con la nota sale un 3,9, o un promedio cuatro, o la nota más alta es un cuatro, pero igual uno está dentro de la estadística, si no, es como el tipo que dice esta es la manera de enseñar, úsalo tú que no eres fanático del sistema para ver cómo funciona.

P: El test más que una medición hay una corrección y una introducción de algunos elementos.

D1: El test es simplemente 30 preguntas, no hay que hacer ningún cálculo, que muestran los conceptos que tienen los estudiantes, y un test de salida, y comparan cuánto progreso, y ahí a uno le pregunta cómo enseñó usted, con clases expositivas o de participación, entonces lo que estoy haciendo, que me parece que [ese profe] no hizo, él lo hizo oral, yo estoy procurando darles una prueba, no una prueba, un papelito, pueden conversar, tener sus apuntes.

P: Y eso para producir un mejor resultado...

D1: El mejor resultado debería ser un producto de enseñar de esa manera, no para ganar en el test de salida.

P: Claro.

D1: Lo importante es que la investigación dice que uno aprende más cuando se lo explica un compañero, aunque lo haga mal, las palabras que usa el compañero son más cercanas, a lo mejor soy presumido para hablar, o pienso probablemente de forma más general que lo que digo es más certero, más profundo, pero imposible de entender por ejemplo. De hecho ayer en la tarde estaba viendo un programa en ARTV, y entrevistaban a Sergio Peñailillo, un psiquiatra, no lo conocía, no sabía quién era, imaginé que era mucho más joven, por la fuerz con que escribe, pero era de bastante edad pero muy vehemente, y por ahí se le escapaba, metía en la entrevista su cuestión católica. Entonces por abc, porque él tiene una idea bien entretenida de la mente, trabaja en neurociencia, entonces es muy cercano a los budistas, y muy cercano a la experiencia de la vida después de la vida, en el sentido de que cuando el tipo que va a la muerte vuelve, todos cuentan lo mismo, y el tipo dice que ya en Platón, y supongamos que en la Ética, incluso del nombre, aparece el tipo que murió en una batalla y aparece como muerto y después resucitó y contaba lo que había visto

que era lo mismo del túnel, de las dos o tres personas conocidas, o el tipo que se eleva después del accidente grave normalmente y se mira a sí mismo y es capaz de decir qué hacían los médicos y por qué, sin ser médico, que el gallo realmente no podía, y él argumentaba que estaba, que Jesucristo había dicho que tal tipo era la reencarnación de no sé qué, no soy experto en eso, y ahí viene la parte a lo que iba, que San Pablo le dice a sus primeras epístolas a los apóstoles, no les puedo contar lo que realmente tiene el evangelio, tengo que darles la papilla, porque si les digo quedarían atontados, no eran esas las palabras...

P: No podrían entender...

D1: Claro, no podrían entender, entonces les doy la papilla, entonces él mismo decía lo que estoy diciendo si fuera sacerdote no lo haría sería una estupidez, porque puede haber una empleada o un niño chico que puede entender cualquier cosa, no una cuestión científica por decir así, sino una cuestión folklórica, el tarot, todas esas cuestiones, pero que hay otro mundo, hay otra manera, un brillo que los budistas saben, mencionaba a Valera, que cuando el cuerpo todavía tenía un brillo, todavía puede volver, entonces yo no sé si eso es locura o no es locura, pero este tipo es serio, dentro de una investigación, y dice bueno qué se puede probar y qué no se puede probar, esto es un hecho comprobado, por eso mencionaba a Platón, sin saber qué es neurociencia apareció un gallo que hablaba que es formación del cerebro, y que el cerebro cuando se le elimina ciertas cuestiones, no sé... Pero en el fondo este otro profé es bueno porque les daba la papilla entonces la gente puede entender y crecer, a diferencia de otros como yo que dicen esta cuestión cómo no se va a poder contar si es tan bonita, y claro, deja a la mitad de la gente fuera.

P: Y este proceso me está diciendo que lo está viviendo más en este curso que imparte aquí, esta innovación metodológica que me está explicando, lo está haciendo en el marco de esta innovación que se está desarrollando aquí en la facultad.

D1: Claro, la verdad es que nosotros lo estamos haciendo de manera independiente, el marco de aquí es porque hubo necesidad de cambiar el currículo, y porque el director de la escuela, que sí me tiene buena voluntad y aprecia lo que hago, entonces él se da cuenta, de hecho tuve una reunión hace dos semanas atrás, sacó ejemplos de lo que hago yo en las clases de física para mostrárselo a los profes, él está al tanto de estas cosas y sabe que hay una diferencia entre profes, es decir, si el alumno interactúa es mejor que la clase magistral que yo hablo perfectamente sin ningún error ni siquiera lingüístico, y eso es lo que hay que convencer a los profes.

P: Cuántos profesores dentro de su departamento están convencidos de que es así, de que esa interactividad es más positiva o cuántos están dispuestos a entenderlo?

D1: Cuántos lo hacen con consciencia yo diría ninguno, otros profes que se dan cuenta que es bueno que participen, profesores más jóvenes, pero en general dicen que da lo mismo. Pero hay otra cosa en este estudio que hemos hecho con [este profé] que dice que en realidad en esta escuela si uno hace un diagrama entre porcentaje ganado entre prueba inicial y final, y porcentaje de aprobación y no hay ninguna correlación, y ahí en otros lugares hay correlación, pero en esta facultad de particular y eso creo que es un punto de estas cosas, hay muy buenos alumnos, alumnos que puedan dar vuelta al curso en un semestre, son trabajadores y son hábiles, y uno especial que va en esa dirección, nosotros hemos visto el de Harvard, independientemente de cuán bien lo haya hecho el profé, cuántos aprueban no hay una relación del que ganó muy poco no aprueba y el que ganó mucho aprueba, a lo mejor alguno hizo lo mínimo para pasar, no es raro en esta facultad, entonces ganó súper poco pero aprobó.

P: Entonces no se está midiendo el desarrollo.

D1: Claro, entonces mi idea era hacerlo de nuevo, pero yo quiero meter una prueba más difícil, ahora hemos mirado cuestiones y claro nadie las quiere ver, incluso la facultad no las quiere ver, uno hace estos gráficos, pone la nota y ve claramente la inflación de notas que hay en esta facultad, cómo la ve uno? Uno hace estos gráficos, el puntaje en el FCI versus nota final, sin decirte yo dónde está cuatro dónde está aprobación y desaprobación, tu miras y está ahí, es decir aquí está peladito abajo pero sube el 4 y se llena, obviamente los gallos que están con 3,8 los están subiendo a 4, hay una inflación de notas por lo menos a ese nivel, esa es una de las cosas, y la otra es que hay un 25% a los que les va mal en el FCI, a esos alumnos uno debería tomarlos y hacer unas clases recuperativas, una clase extra, nosotros hemos propuesto, pero nos dicen qué interesante, qué más? No es qué más, es hagámoslo, porque están pagando tres millones de pesos al año, no podemos jugar con ellos, es decir, otra cosa que sacamos por ejemplo nota final versus nota de los controles, y debería ser una línea en un curso perfecto, una correlación, hay correlación sin duda, pero claramente están los gallos que tienen baja nota en el control y aprueban al final, cómo lo hacen los profesores? bajan la exigencia, con un examen fácil, si ves que 30% aprueba, es muy bajo, un examen fácil y los tipos sacan 6 o 5, que es absolutamente injusto por lo demás, el tipo que se las peló se saca un 4,8 y el tipo que estudió poquito es un 3, pero al final los nivelas, pero al final el tipo no se saca un 7 o un 6, un 6 es mejor nota, pero la diferencia no representa el conocimiento, uno debería hacer algo.

P: Pero todo esto está pasando en la facultad, si volvemos al PFG, hay alguna relación entre la reflexión entre ambos procesos?

D1: No, no hay intercambio, yo no he sido capaz de aplicar estas mismas, las uso mucho más que antes, pero parte del problema parte del espíritu del CFG, es un curso que puede ser interesante pero rasca, si tengo pruebas de mecánica voy al CFG para que pasen lista porque soy estudiante mecánica.

P: Eso pasa por parte de los alumnos.

D1: Claro. Entonces si haces una pregunta no tienes mucha situación, no te responden o te responder cualquier cosa, o dependiendo de qué nota. Probablemente habría que inventar algo así en este curso, yo he tratado de promocionar las preguntas, pero provienen de un grupo chico de gente, pero ahí hay un campo donde uno puede hacer algo, si tiene apuntes, si la cosa está más organizada de lo que he podido hacer hasta ahora.

P: Usted ha participado en alguno de los seminarios, de los talleres del programa?

D1: No

P: Y eso por qué?

D1: Normalmente son en enero, y en enero yo doy un curso de verano, entonces eso me tiene totalmente ocupado. En este instante está esta otra reunión de metodología que me hubiera interesado ir, pero esta mañana me había juntado con un estudiante, y después teníamos esta reunión, se me olvidó en ese instante, a mí en general me cuesta encontrar, soy muy poco flexible, debería botar algunas simplemente, pero me falta tiempo.

P: Porque una de las cosas de las que hemos hablado, estoy más o menos intentando dar un cierre a la entrevista, hemos hablado a algunos elementos que a usted le parecían positivos, otros que simplemente ha mencionado, por ejemplo la web, usted le da un uso habitual a la página web?

D1: Yo sería bien crítico, sin ánimo de perjudicar a quienes manejan la web, pero esta página web funciona muy mal, porque imagino que tiene a dos tipos para todos los cursos, imagino que muchos profesores mandan cualquier cosa, yo procuro, lo que más uso son ppt que están ordenados, debería ser llegar y subir, pero otros no, entonces yo creo que como le digo, en la última clase mandé tres documentos y les dije tienen que leerlos y les voy a interrogar sobre esta cosa, no estoy seguro, no quiere decir que no lo estén, no estoy seguro de que los hayan subido.

P: Eso es para mañana.

D1: No, es un día sábado, no los tomo en horas de clase, porque si no me quedarían menos clases, otros profesores me dicen, es tu problema, trabajas menos.

P: En otros cursos también trabaja con web?

D1: Claro, acá hay una cosa que se llama u-cursos.

P: Fue aquí donde empezó, no?

D1: Sí. Aquí funciona muy bien, yo he levantado material ahí, y ahora lo hago las guías y las tareas todo eso ese es el medio, las clases en ppt a veces las he levantado, pero no consistentemente, el libro por el que yo me guío está en la red, lo pueden bajar gratis en pdf, entonces no me he preocupado tanto de mantener, es bueno tenerlo, porque los ppt en general aunque no tengo un apunte es un resumen, de hecho Andrés Mesa subía sus apuntes antes de clase, y podían llegar los alumnos si se preocupaban un poquito, con el ppt listo, eso alguien lo debe haber hecho en algún instante, pero nosotros teníamos el ppt en media página, el gallo puede llevar la cosa y al lado llevar sus apuntes...

P: El funcionamiento de la web, está más satisfecho con u-cursos que la plataforma?

D1: Estoy muy satisfecho, pero en FG todas mis clases son en ppt y las mando. Todo lo que yo he mostrado en el curso debería estar en la red, con acceso libre, ahora por alguna razón ellos dijeron que uno iba a tener poder de manipular eso, yo no me he metido, me falta tiempo, pero eso sería una cosa positiva, porque veo que a veces ellos mezclan, ponen cosas donde no deben, pero insisto que parte de esa responsabilidad es culpa mía, no toda la culpa de los demás y yo soy perfecto, debería dedicarle más tiempo.

P: Por último quizás ha habido otro tema que usted ha vivido más que es la enseñanza por competencias, que finalmente como que en 2006 se implementa, cómo ha vivido usted este proceso? Qué opinión tiene?

D1: A mí me parece bien pero diría que tiene cero impacto, a lo mejor soy un poco negativo, no he hecho una encuesta, cero impacto quiere decir muy poco. Lo que nosotros hacemos es esencialmente que el gallo que aprenda esto, y le preguntamos esto. Yo creo que otros profesores, sí ahora está este taller de metodología para enseñar, algunos profesores yo diría que casos puntuales más bien, porque la facultad tiene una metodóloga que mucha gente no la quiere porque a mí no me va a decir nada que yo no sepa, la gente... yo me meto en listas porque me interesa el tema, tengo una lista de profesores que son malas en general, los tipos algunos saben mucho pero son más bien egos que se meten allí pero siempre hay que dicen cosas cuerdas, hay una lista también en Stanford, que es muy buena, porque saca dos o tres páginas de un libro de educación que aparece, siempre de temas muy amplios, si usted es decano, cómo el decano debe enfrentar cambios curriculares, siempre estoy leyendo y cuando hay una que me interesa la bajo, y me acuerdo que hace tiempo atrás apareció este tipo que decía que si usted escribe un trabajo y o publica está sujeto a la crítica, pero trate de ir a la clase de otro profesor, va a tener problemas, el profesor le va a decir qué hace usted aquí, no es fácil meterse, la misma Rosita, la que está en este tema, años atrás me dijo puedo ir por 10 minutos a su clase, por supuesto vaya, y seguramente ella vio qué cosas bien hacia y qué cosas mal, de hecho a mí una de las razones que me hubiera gustado ir tenían un taller de metodología para ver qué cosas podía hacer uno, tomar un video de cómo uno hace las clases, ver las pifias que uno tiene, las muletillas que tiene, cuando la hace uno no se da cuenta.

P: Yo sé.

D1: Pero después cuando las ve, chuta qué vergüenza. Claro los otros gallos están acostumbrados, pero bueno, eso es, es mucho más conflictivo que otro profe vaya a sentarse en la clase mía que yo dé un seminario, no, esa cuestión nos resta tiempo, porque no se ha entendido bien, pero la educación es eso, yo lo noto, mis comentarios pueden haber sido negativos, pesimistas, pero yo soy optimista, yo creo que la cuestión se va a instalar, no es que empiece en 2004 y en 2008 está funcionando.

P: Se refiere a las competencias?

D1: La competencias. Cualquier cambio que no sea usar ppt toma tiempo, nosotros compramos videos, la gente antes de que hubiera videos decía ah es que debería haber videos, entonces compramos las máquinas, hoy hay data shows en muchas salas, tampoco las usan. Entonces alguien dice ah, pero un experimento en vivo es mejor, de nuevo hay una investigación sobre cómo usar los videos, los experimentos en vivo es cierto es interesante se ve, pero tú no los haces. El video lo que he visto, y me parece razonable, que uno pare, estos videos yo los veo bueno, no todos, uno puede sacar buenos videos, de hecho los mostré en FG, los alumnos están muy contentos, preguntaron cómo los puedo conseguir [...]. Mucho mejor que lo usen a que no lo usen, entonces, le dicen a uno cómo usar el video y la gente dijo sí vamos a usar el video, pero no. Así que esa innovación es difícil en educación y toma tiempo pero yo creo que lentamente se va a ir imponiendo.

P: Profesor, para cerrar ya. Qué futuro le ve usted al programa, qué elementos los ve potenciales y qué elementos pueden ser un peligro para la implantación del programa?

D1: Para ser honesto no he pensado en esto, así que no tengo, no he pensado seriamente, yo pienso así más bien de corazón que después de una larga reflexión. Yo creo en estos CFG, creo que algunos alumnos en el pasado, no muchos, y puedes que sea un fracaso si uno lo intenta, algún alumno, no muchos, alguno me dijo hagamos [mi especialidad] 2, yo creo que sería un fracaso, un número muy pequeño de alumnos lo tomaría, muy pequeño que no justificaría hacerlo, pero hay un potencial a mi juicio muy grande en esto, esto sí que lo he pensado, no como la proyección del CFG pero ahora me doy cuenta de que en parte puede servir, de la divulgación en la universidad. Si yo logro dar estas 15 charlas, si las puedo perfeccionar, estas 15 charlas podrían ser a lo mejor dadas en colegios, para alumnos de colegio, nosotros hemos pensado dictar un curso así para alumnos de ciencias sociales, no para los de matemáticas y física, porque se están preparando para la prueba y no sería bueno someterlos o tirarlos a cursos así de esta naturaleza, pero sí a cabros que están en el colegio, una porque les pueden cambiar la vida, pueden descubrir que hay mundos que no conocieron, que nunca se lo habían contado, y la otra para gente mayor que quiere saber más por saber, podría ser un público ideal, y de hecho la Gabriela Mistral lo está haciendo.

P: Estaba pensando en eso.

[...]

D1: Acá no es una idea nueva pero ya me he convenido de viejo que es reeimportante, yo tengo esa idea pero es importante que otros las tengan y digan a qué buena esa idea [risas], en caso mío llevamos muchas cuestiones de extensión, si yo la propongo, ah, este gallo, y eso no es importante, pero si lo dice alguien del otro lado, la cuestión se ve distinta, una cuestión que no pierde, si uno se dedica mucho a esto queda catalogado, la idea ha de venir de otra instancia, pero te dicen ah, pero bueno, hazla tú, yo sé que no funciona, pero yo creo que uno podría armar, nosotros hemos pensado en el próximo enero hacer junto algún programa de investigación de este tipo y barrer un tema, y hacer cinco charlas lunes, miércoles y viernes y terminar el viernes con un cóctel, la idea no es tomar sino evitar que termine la clase y el profe se dispare y se vaya, sino que tenga picotear un poco, que alguien se acerque, no mirarla como una cuestión de ganamos tanto, verlo como un espacio de extensión, la universidad yo sé que no tiene plata para estar, pero si cobro una cantidad razonable, puedo hacer un cóctel razonable, tiene que ser algo más, porque va orientado a gente mayor que ya quisiera tener algo más, más que el cabro que viene a estudiar, y explotar dos o tres temas la neurociencia sería ideal, este es un carril, pero yo he aprendido que en esta cuestión más que opinar sabiendo es mejor el prejuicio, nunca voy a tener una opinión si me pongo a estudiarlo, pero el prejuicio a veces a uno siempre le funciona bien, decía este psiquiatra, este otro cerebro que uno tiene, es capaz que les funcione a unos bien y otros mal, yo les digo miren en 50 años los gallos se van a matar de la risa sobre cómo enseñamos porque no sabemos nada del cerebro, recién ahora estamos viendo cómo aprenden los niños, y de ahí a que se traduzcan en un texto, y que explote bien, el mismo video, yo estoy seguro, te dije que lo copié de alguien, estoy seguro que soy el único que hago eso, todos muestran el video, preguntan a lo mejor, habría que hacer un estudio, los gallos ya lo han hecho, han visto cuándo queda en la memoria y te dan la respuesta al tiro, ese claramente es bajo, y si discuten un poco y hablar con el de al lado, siempre es una buena oportunidad, yo no he logrado que los tipos pongan su respuesta a y b diferente, todos ponen las mismas respuestas y piensan que los voy a calificar por eso, pero yo no los voy a calificar por eso, incluso le voy a decir a la secretaria que si no contestó, bájale medio punto, que no diga que el profesor es estúpido, evitar esos casos anómalos, dijo eso y me puso un 7, cachas que no lo leyó, y si dijo una estupidez a y una estupidez b, pero la escribió, pasa piola, pero nadie ha hecho yo creo esa cuestión de los videos, esas pequeñas innovaciones van quedando, así que les veo a los CFG futuro...

P: Usted va a seguir participando en ellos?

D1: En la medida que pueda, yo lo pregunté a la facultad, yo estoy haciendo muchos cursos, comparado con el resto, pero no quiero dejarlos botados. Creo que lo haría un astrónomo, pero yo conozco a los astrónomos, los astrónomos, a lo mejor es mejor, pero tienen otro punto de visto, tienen una visión más superficial, sin ánimo de ofender, y lo que yo procuro hacer, no sé si lo logro, es dar ideas, miren la idea del espacio si uno mira a Aristarco en el principio ya se había preguntado si el espacio era infinito o no, y si era infinito y le pego un combo a esa barrera, mi mano pasa, no puede pasar porque no hay espacio... Esta historia [...].

P: Profesor, no le quiero entretener más.

D1: Yo pensaba que era pagado...

P: Claro, yo le digo a [la coordinadora] que le mande el cheque [Risas].

D1: Si me dices que no era pagado...

P: En cinco minutos me ventila. Lo digo ahora [Risas]. Le agradezco su tiempo, sé que es difícil darse el tiempo. Yo me comprometo a ponerme en contacto con usted para entregarle algunos resultados, no van a ser grandes, solo intento sondear una situación, pero lo que encuentro quiero compartirlo especialmente con los que han participado.

D1: Yo creo que es importante, yo creo que a lo mejor tú deberías tomar riesgos, y a lo mejor lo tienes planificado, en el sentido de muy buena esta cosa de adónde va esto, cuál es el futuro. Más que profesor tanto dice tanto o profesor tanto dice esto otro, o estas opiniones encontré, no creo que muchos de nosotros, probablemente la Sarita, que está cargo, probablemente está preocupada, este es su transantiago, su línea de transantiago [Risas], pero el resto de los profes, a mí me interesa la parte, yo lo he estado mirando para volcársela a los estudiantes, porque encuentro que los estudiantes deberían saber esto, que es una manera de darles un plumazo, de unir [varios temas], de ver el valor de un montón de cosas, esa es la cosa que te decía y que yo estoy dispuesto a defender, la transversalidad, que el gallo una historia, filosofía, etc. Estos gallos decían esto, y no encontraban explicación, uno nunca hace lo mismo con [...] entonces hay una riqueza para atrás, que en el colegio con esa cuestión de clasificar con el cuento de qué cosas te paso... Hay una parte que no es cuantificar el aprendizaje de estos gallos, sino que es importante que ellos lo vean, y estos cursos con un número limitado de alumnos, que lo tomen, yo espero que ustedes tomen este curso no porque necesitaban créditos.

P: Difícil a veces que sea así.

D1: Es la parte ingenua que uno tiene creer, si no se vuelve loco. Fácilmente 50 de los 100 o 30 de los 60, ojala que termine luego y qué es lo que va a preguntar en prueba, pero hay otro grupo si uno dicta un curso en el verano para estudiantes de media, que les dé créditos, pero ahí hay una cuestión, no van a venir en el verano...
[...]

Entrevista a D2, martes 20 de mayo de 2008

P: [...] Mi interés es conocer un poquito más la perspectiva de los profesores que participan en el programa y eso surge un poco de mi experiencia de profesor del programa, de yo encontrarme con este programa que es un poco diferente de lo que es habitual en la Chile, y de ahí aparece mi interés. Le dejo esta copia, la firmo para usted para que tenga mis datos. Le llegó mi mail?

D2: Sí, sí.

P: Tiene el correo, tiene mi celular, por si acaso, mi idea es lo que yo pueda concluir, espero que sea algo que pueda ser un aporte al programa y por ende a los profesores que participan en el programa, o lo quiero compartir con ustedes, especialmente a los profesores que se han prestado a colaborar en esta investigación.

D2: Fantástico.

P: Bueno lo primero que le querría preguntar es cómo se vinculó usted al PFG?

D2: Bueno, la vinculación fue bien particular, te voy a contar la anécdota porque es bien anecdótica en realidad, yo soy [licenciado en otro tema] de origen y tengo una hija que estudió [en tal facultad] en la Universidad de Chile, y su profesor era [tal profesor], uno de sus profesores, hoy día [con un alto cargo académico en la universidad], [él] supo por mi hija y por amigos comunes que yo estaba dedicado al [mi especialidad], y no se le ocurrió mejor idea que un viejo [licenciado en otro tema], ex [licenciado en otro tema], hiciera un curso de [mi especialidad] en la escuela de [mi antigua especialidad], y me invitó a enseñar [mi especialidad] a los estudiantes de [mi anterior facultad]. Era una especie de curso de FG en la escuela de [la facultad].

P: Cuándo fue eso, en qué época?

D2: Hace dos años atrás, estamos en el 2008, hice dos cursos, 2006, 2007 digamos. Entonces yo fui feliz, tengo nexos todavía, me pareció interesante volver a enseñar [mi especialidad] a estudiantes de una carrera que yo había estudiado. Entonces hice este curso de [mi especialidad], e [este profesor amigo mío] que como te digo es el actual vicerrector iba a estas clases porque él también lo dictaba, yo dictaba tres clases y ellos dictaban el resto. [este profesor amigo mío] siempre decía qué ganas dictar estos cursos todo el año, porque yo lo hacía gratis, si pudiéramos pagarte, y yo lo hacía con mucho interés, y de repente nombran de vicerrector a [este profesor amigo mío], y me invita a estos CFGs para que dicte este curso de [mi especialidad] que yo había dictado de manera reducida, de manera completa a estudiantes de FG, donde curiosamente no hay [estudiantes de mi antigua especialidad].

P: no tiene veterinarios?

D2: Hasta el momento no he descubierto, pero me parece que no. Hay de economía, de ingeniería comercial...

P: Dónde lo está dictando físicamente?

D2: En la escuela de arquitectura, en la torre 15, en el auditorium por marcoleta.

P: Marcoleta es la chiquitita que baja...

D2: Claro, entrando por arquitectura ahí está el auditorio, que es un auditorio muy bueno. Hay 110 alumnos, lo que es una cuestión súper compleja para corregir pruebas, yo hice un apueba escrita y cuando recibí todos los papeles me di cuenta de que era una tremenda cantidad. Entonces me invitó [este profesor amigo mío], y ese fue el origen de esto, y yo fui feliz porque me parece muy interesante la divulgación, yo que vengo de una carrera científica o tecnológica, científico-tecnológica como la [mi antigua especialidad], y que entiendo mucho mejor este bilingüismo cultural, el estar en la ciencia y el estar en la cultura, y el estar en el arte y estar en la matemática, yo soy un convencido de que todos los oficios, un buen matemático puede ser un gran poeta, un gran poeta puede aprender matemáticas. Es más yo creo que las ciencias no afines tiene un atracción particular, y esa atracción las hace proliferar. Yo creo que la formación biológica, a mí todo el mundo me dice perdiste cinco años, yo no perdí cinco años, no es que nunca lo tuve o lo utilice, pero yo creo que fantasma, en algún momento está operando en el aprendizaje del trabajo de arte y de [mi especialidad]. Entonces el CFG también tiene esa particularidad que yo me doy cuenta de que le estoy hablando a un estudiante de teatro, de química y farmacia, de matemáticas y después veo, leí la primer prueba me parece muy sorprendente los niveles de comprensión que tienen estos estudiantes. Pensaba qué va a entender un estudiante de química y farmacia. No es cierto. Yo tengo la impresión de que justamente la apertura del arte a las ciencias y la apertura de las ciencias al arte es un paso trascendental, eliminar esta atomización tonta que se hizo del saber. Yo intenté hacer un documental sobre [un político] senador, que no lo terminamos porque cada vez que le intentábamos preguntar algo sobre cultura, decía mire yo soy ingeniero como diciendo yo soy tonto en estas materias. Porque los ingenieros saben, hay un mito y hay como un placer de que yo no entiendo nada de esto, cuando en realidad es todo entendible, y a veces el entender cuestiones de matemáticas te facilita el conocimiento o la actividad artística, uno descubre modelos en el trabajo de la ciencia que son aplicables al trabajo de creación, como la poesía, y finalmente la ciencia requiere la palabra. Cuando el científico ve que se juntan tres o cuatro cosas y tiene que exponerlas a otros, la articulación pasa por la articulación material de la palabra, y ahí entonces no te digo que tenga que estudiar castellano, pero tiene que tener una sensibilidad con el lenguaje y en algún lugar tiene que construirlo, será en el café, en la universidad, y en ese sentido me entusiasma mucho el trabajo en estos cursos, que lo encuentro muy gratificante.

P: Esta es la experiencia del PFG per se.

D2: Para mí sí

P: Pero sí había tenido esta experiencia en [mi antigua especialidad] dos veces. Más allá de lo que estaba diciendo, cómo se traduce esto que usted esta viendo después en los alumnos, y a lo mejor la experiencia de [mi antigua especialidad] puede servir de referencia, qué espera que hagan los alumnos.

D2: Lo que yo espero y diría yo propongo es la adquisición de un nuevo placer, un placer que si ya lo tienen se va a complejizar, se va a engrosar, que es el placer de ver [obras artísticas]. El arte y la experiencia artística, ya sea como espectador o realizador, es un placer al que hay que llegar. A todos los placeres a la larga hay que llegar. La gente a la que no le gusta el pescado, y comiendo pescado de repente descubre que hay un modo de comer pescado maravilloso y se te abre un campo de posibilidades, de poder gozar de algo de lo que no gozabas antes. Acá nos pasa algo similar, cuando el estudiante empieza a encontrarse con ciertas claves de ingreso, no tiene que comprender, porque el arte no tiene necesariamente una operación en esa zona, pero cuando empieza a fijar la atención en ciertas operaciones que son más productivas, se transforma en un espectador más asiduo, se le despierta cierta voracidad que tiene que ver con el arte, no sólo respecto al [mi especialidad], y eso nos transforma en seres de una sensibilidad mayor. Jodorowsky, nuestro poeta,...

P: Multifacético yo creo...

D2: Tenía una frase muy bonita que tiene que ver con esto y que decía si a los pacos les enseñaran ballet no andarían dando palos.

P: [Risas] No, no conocía la frase.

D2: La enseñanza de arte debería construir no gente mejor, porque a lo mejor no van a ser mejores, pero gente más compleja. Este nuevo placer, esta nueva voracidad que tú podrías desencadenar en ellos, con respecto al [mi especialidad] y al arte porque d[mi especialidad] tú vas pasando a [otras], construye un personaje con mayores incertidumbres, la complejidad para mí es eso, aceptar la incertidumbre y vivirla con interés, y este personaje es un personaje más democrático, más conversable, menos brutal, es una hipótesis. Hay personajes muy complejos que no son nada democráticos, que han sido remiserables.

P: Cómo ha sido el trabajo en la unidad de FG? usted ha contactado con las administradoras, la directora,...

D2: Yo tengo una relación semanal en cada clase con un, no sé si asistente, [uno de los diseñadores]...

P: El diseñador web

D2: Que es mi observador, él va a la clase y observa la clase, y toma apuntes y con él tengo una relación bien cercana porque le pregunto cuestiones que tienen que ver con la proyección, siempre las clases de [mi especialidad] tienen ese problema, hay una tecnología que es muy mínima, pero hay que saberlo usar, y cuando no se sabe usar la clase no funciona, y C5 entiende. Al mismo tiempo me resuelve el problema de la conexión con la web. Con él nos vemos y conversamos cada vez, él me propone ideas, por ejemplo un corto que yo veo en la clase, él lo pone en la página, muchas veces yo paso temas, y el consigue [obras artísticas] y las pone en la página...

P: Él es su asistente de sala?

D2: No, es un observador.

P: Usted está participando en esta investigación que..

D2: Exacto. Este observador tiene una participación muy creativa, a veces encuentro que ha publicado en la web cortos o secuencias de [obras artísticas], yo pasé por ejemplo el tema de los lentes, y él puso un par de secuencias que yo mismo mostré, él las sacó de otro lado y las puso en la página. Ahí hay una dinámica que es muy interesante, que el caso de [mi especialidad] debería ser permanente, una especie de [uno de los diseñadores] permanente, o sea que domine la operación web y la operación proyección y que al mismo momento conoce de [mi especialidad], yo proyecto pero la mismo tiempo las pone en la web, la interacción con la web a mí me parece que tiene que hacerse con alguien más expedito, yo entiendo, me gusta, soy muy computín, pero nunca tengo la expedición de un especialista, además los especialistas son muy rápidos, esto la haces así, no sé cómo serás tú, pero él está todo el día, ahí hay un ensamble que si se puede hacer por lo menos en la clase de [mi especialidad], eso es muy bueno, porque se pueden hacer muchas cosas vía web, muchas cosas que no me atrevo a iniciar porque no conozco, se pueden hacer ejercicios que a lo mejor se podrían hacer sólo en la web, no en papel, ahí hay un camino a desarrollar. Y tengo una asistente también que en realidad es una chica que lo que hace es pasar una lista, esencialmente recibir datos, contestar preguntas...

P: Es el asistente más habitual.

D2: Pero Barboza no es un asistente, es un observador, lo que pasa es que es entusiasta.

P: Porque usted trabaja solo como profesor del curso

D2: Sí

P: Tiene algún tipo de invitados, de colaborador?

D2: Sí, yo doy el curso durante el año, y yo lo comprimo acá, y lo hago con otro profesor que hace la parte sonora esencialmente, entonces uno de los módulos lo hizo él.

P: Con el resto de la unidad, usted, participó en la reunión o en algunas de las reuniones que se celebran en la unidad como para introducir el programa? Ha asistido a algún seminario que han organizado?

D2: No, yo estuve, con la que me reuní dos veces es con la [la coordinadora], que me orientó la primera vez, y entonces con ella y con una niña más con la que tuvimos una entrevista que está vinculada con la investigación.

P: [la asesora] sería entonces

D2: Yo creo que es una socióloga, o una antropóloga,

P: Antropóloga, [la asesora].

D2: Ese ha sido nuestro vínculo. Yo no soy una persona de educación. Para decírtelo, tengo sospechas con respecto a la enseñanza, la educación. No sospechas, a mí que soy un amateur, me cuesta enseñar con un programa preestablecido, es lo que conversaba con ellas, yo tengo más bien tres o cuatro conceptos que sé que voy a poner en la clase, y un paquete de material que voy a mostrar e improviso en la clase, y a mí me resulta muy productivo, porque en el fondo es pensar en la clase, de alguna manera yo pienso en la clase, junto con los alumnos. Ahí las clases se

transformen en una dinámica muy...No es que divague, sino pienso en una zona que es la zona donde pienso sistemáticamente, y eso produce un efecto en la clase, pero cuando ordeno de acuerdo a las pautas, el tema de los módulos, los primeros 20 minutos, etc. me complican mucho esos temas. No he profundizado mucho en ese tema, a lo mejor ahí está el problema. Me preguntaron sobre el sistema de competencias. Yo no conozco el sistema por competencias.

P: La enseñanza por competencias.

D2: Me parece interesante a primera vista, pero me cuesta pensar que uno va a tener un objetivo para cada trozo de la exposición.

P: Pero sin embargo usted seleccionó 9 competencias.

D2: Sí, pero muy a la pasada, que me parecieron a mí que eran obvias, pero que las indique no significa que yo enseña pensando en ellas. Yo enseño pensando lo que te decía antes, que es interesante que un estudiante, o sea en el fondo mi objetivo de enseñanza es la comprensión poética del mundo, es la función poética del arte. Aquí en la escuela cuando el estudiante entiende, si se puede entender, qué ocurre con la producción de sentido a partir de ciertas materialidades, ahí el estudiante empieza a aprender, porque se da cuenta de que esto no es un don, es un trabajo consiste en aprobar, retroceder, volver a probar, y de repente conseguir el ajuste poético, ese es esencialmente a mi juicio lo que la clase tiene que conseguir, que el estudiante entre en esa zona. Fíjate que hemos llegado a conclusiones no de investigación, pero nuestros alumnos no son snobs, no son poseros, y esa posa he observado que ocurre cuando el estudiante no sabe de qué se trata, es como un estudiante de literatura que no sabe qué hacer para escribir, y entonces se pone el sombrero, pero cuando el estudiante descubre que para escribir hay que escribir y después corregir y mirar, y que se producen ciertas continuidades, y que hay ciertos grados de comunicación, de mundo, se concentra en la escritura, pasa lo mismo con respecto al arte. Esa es mi... cómo dicen la palabra? Esa es la competencia que me gustaría que los estudiantes percibieran, a esa voracidad es a lo que yo les impulso, eso es productivísimo. Si me preguntas la capacidad de abstracción, el espíritu crítico, esas competencias acerca de las cuáles no te puedo asegurar nada, pero bueno, entiendo que los sistemas tienen que funcionar con ciertas lógicas generales.

P: Ha tenido oportunidad de conocer, de estar en contacto con algún otro profesor de algún curso del programa?

D2: No, no he conversado, soy amigo de alguno, pero no nos hemos visto, los tiempos son muy...

P: Imagino. No sé si de hecho esta pregunta es tan pertinente, porque ustedes no forman parte de ninguna universidad, porque son independientes. Entiendo que tuvieron algún tipo de reacción o vinculación con [otra universidad], pero no con la Chile.

[...]

P: Dentro del campus hay una [facultad que trata este tema]

D2: Exacto, [...] tengo mucho alumno de allí.

P: Ellos no hacen propiamente [su especialidad] digamos

D2: Sí, sí, hacen [mi especialidad], es una escuela de [mi especialidad] pero según entiendo no se pueden llamar escuela de [mi especialidad], por unas razones administrativas de la universidad, porque están en la escuela de [otra especialidad], lo que es malo. La carrera de [esta otra especialidad] tiene que ver con [otro tema] mientras que la carrera de [mi especialidad] debiera estar en la carrera de arte. En la polémica con la facultad de arte le pusieron [ese nombre], pero [mi especialidad] no es [eso], es producción de sentidos. Y eso pasa por un montón de otras cosas, no es sólo el concepto, pasa por la materialidad como zona de estudio; cuando tú enseñas comunicación pasa por el contenido. [...]

P: [...] Evidentemente también hay relación con historia y filosofía, pero con arte también.

D2: Con arte, exacto, e incluso ahora se han inventado unas carreras que son literatura creativa. Yo tengo una manera de llevar hacia allá, porque en el fondo el tema es la poética, ahí está el punto de cruce de todas ellas y que es un campo abandonado, y que es un campos esencial, pero el 90% de los casos que yo me doy cuenta el modo en que se enseña arte es muy difícil, no porque se enseñe poco de Dalí o poco de este, sino la pregunta de de qué se trata, qué es lo que quiero hacer, tú no sabes qué estás buscando, la pregunta de qué se quiere conseguir que se explora muy bien en literatura. Yo encuentro interesante que en el área de castellano estén muy bien formado en eso, parece que en literatura es más fácil que para un estudiante de arte. A veces me sorprende cómo los estudiantes de literatura cómo se acercan a la literatura de una manera muy rica, y eso no ocurre para esos otros lados, por eso será que tenemos mejores poetas.

P: [Risas] Pero la pregunta que le hacía iba un poco en el sentido porque actualmente en la misma universidad de Chile se están dando muchos procesos de innovación, muchas reformas, paralelos a FG o en coordinación con este programa, y quería saber si ustedes a lo mejor como escuela de [mi especialidad] tienen algún tipo de proceso o es un tema que no está en cuestionamiento.

D2: De innovación de la educación en los sistemas nuestro? Sí claro, nosotros estamos en un permanente... Lo que pasa es que nosotros somos una institución muy pequeña, entonces la modificación es algo que se nos hace fácil por un lado, no hay grandes jerarquías por las que hay que pasar, pero eso puede conducir a errores más fácilmente. Ahora estamos en proceso de institucionalizarnos, estamos en proceso de transformarnos [...], y tenemos una vinculación fuerte con la Universidad [X], ahí se licencian nuestros alumnos y damos estudios de [una subárea de mi especialidad] a los alumnos de [aquella universidad]. Yo creo que nosotros vamos a participar de las modificaciones en conversación con la U[X]. Pero nosotros tenemos una mirada a lo mejor equivocada pero mucho más pragmática de los cambios, no hemos hecho, como no venimos de los estudios de educación, como al mismo tiempo sospechamos con respecto a esa retórica, nuestro acercamiento a las transformaciones son muy intuitivos y muy dispersos, entonces, de repente los alumnos vienen y dicen profe lo que pasa es que, y decimos bueno, vamos a poner ahí y vamos a observar, en el camino, no hemos encontrado mecanismo de conexión con asesoría. Tenemos un asesor profesional que es muy bueno, pero que ve la parte estructural para presentar al consejo para transformarnos en

instituto, pero la didáctica de la enseñanza de [mi especialidad] no existe, como entiendo que hay didácticas [...] en otras áreas, por lo que hay ahí un campo de exploración. No es un entusiasmo estrictamente, pero creo que habría que hacerlo, hay que ir hacia allá.

P: Y dentro de su experiencia dentro del PFG, hay algún elemento que se podría mejorar, que podría, que no está produciendo los efectos positivos que uno esperaría y que se podrían corregir?

D2: Todo son cuestiones muy concretas, por ejemplo yo creo que sería muy interesante interactuar como lo hemos hecho con C5, pero ya como un trabajo, lo hemos hecho porque la oportunidad nos ha dado ese camino, pero establecerlo como un mecanismo sistemático, de la conexión web clase, pero no sólo en el sentido de que me manden un comentario y me contesten, pero en el sentido de que pudiéramos utilizar la web mucho mejor, creo que de ahí podría salir mucho más. Creo que la página también está un poco confusa, son detalles chicos. Creo que la zona de proyección amerita, en un curso como el mío, un encargado de la proyección, son tonteras, pero en la clase dices pásame el cinco, que es una secuencia muy precisa donde lo que yo acabo de decir se va a mostrar, y el operador sabe que no... Ahí hay una falla pequeña que es la fluidez, porque ahí lo interesante es que el operador esté muy embalado en la clase, el operador es un profesor ayudante, tú estás haciendo la clase y te pasa, parece muy práctico, muy pequeño el detalle pero es como si yo te enseñó música, hay un momento en que hablo de ciertas operaciones del saxo, y alguien toca el saxo, tiene que sonar un saxo, no puedes empezar a poner cables porque se pierde el continuo.

P: Y este es el asistente de sala, es esta niña que le ayuda.

D2: Ella ayuda por supuesto, pero tiene que saber más. A lo mejor ella misma, en un año más con un poco de instrucción y ya que siguió el curso... Porque tampoco son puros [...], el operador tiene que estar en la lógica del conocimiento, porque también puede hacer cambios, sabe dónde parar, chequea que el sonido funcione bien. Hay algo que cuesta mucho explicar cuando uno enseña estas cosas, que es la calidad de la proyección, que no es una sutileza, el estudiante vive con más intensidad, me lo han dicho ellos mismos, cuando la proyección es estupenda, cuando el sonido es estupendo. Tiene mucho que ver con el estudiante e párvulos, lo importante es que las mesas sean, tienen que ser bajitas, los lápices tienen que haberles sacado punta, el papel tiene que estar cortado, porque eso también los va integrando a una reflexión de la visualidad, la visualidad tiene que ver con las sillas, con el espacio, que todo esté oscurecido, hay un condición de espectáculo, es un detalle, pero un detalle que se puede... si uno tiene una sala impecable, con un operador impecable que prende cuando tiene que prender y no llega uno parándose cuando tiene que subir, el espectáculo fluye y el estudiante también encaja en un montaje.

P: Y el estudiante qué actitud tiene en la clase?

D2: Bastante buena. Lo noto porque preguntan, no es que pregunten tanto, pero esencialmente me doy cuenta en la prueba. El primer módulo es sobre el relato, cómo funciona el relato, qué características tiene un relato, un cuento, un chiste, una [obra artística], como una especie de sistema funcional, y paso una serie de hipótesis, por eso el curso se llama [así], y luego puse un [obra de arte], que importaba mucho, es una [obra de arte] rebueno de un [autor] muy contemporáneo[...] Es importante que los estudiantes también digan oye este es el tipo [ese]. Todas estas cuestiones están influyendo porque tienen que ver con la contemporaneidad, con cierta confianza, les estoy mostrando cuestiones que están sucediendo hoy. Sobre ese corto les pido que, yo uso el concepto de funcionalidad, que me digan si el [obra artística] que tienen ahí funciona o no funciona, y si funciona, me den las razones por las cuales no funcionan, que son 6 u 8 de las hipótesis que hemos trabajado en clase. Lo hacen en su casa, con libros, con Internet, con todo. Y me lo traen escrito y entonces es muy interesante lo que ellos escriben en el trabajo, hacen el análisis, que los conduce a hacer un análisis material del trabajo, no sólo a la historia, sino más a la materialidad de la grabación, y al mismo tiempo citan mucho, frases como el relato son el mundo, las [obras artísticas] son en mí, tú ahí te das cuenta de que realmente ellos han ido entrando en este concepto que yo te decía que es la operación poética, y lo otro es que me gusta mirarlo también con cierta sonrisa cuando ellos miran un corto, a ellos les gusta [mi especialidad]. También es importante sorprenderlos con [obras artísticas] que no hayan visto, lo que es muy difícil porque lo han visto todo, y hay un conversa también posterior, se acercan mucho a pedirme copia del corto, o a preguntarme cosas, o a dejarme un [obra artística], de hecho un grupo de estudiantes de ingeniería me dio un [obra artística] que ellos habían hecho, muy interesante porque la gente piensa que el estudiante de ingeniería, pero me dijeron hay muchos estudiantes de ingeniería...

P: Desde luego. Pero digamos las clases son generalmente usted pone las [obras artísticas], las explica....

D2: Sí.

P: Y ellos a lo mejor trabajan en un taller...

D2: No, es un curso teórico, se podría hacer pero para 110 alumnos es imposible. Hay cierto trabajo teórico práctico, porque esta prueba que consistió en interpretar un corto, aplicando, ahí hay una cuestión de construcción. Y el último corto, el último tema de la prueba, la última prueba digamos [mostré unas imágenes]. Entonces ellos tienen que construir [...] como hacer un relato.

P: Sería casi como una resolución de problema...

D2: Ahí estamos ya estamos entrando en una especie de taller, pero siempre al interior de un trabajo teórico, pero lo hacen en su casa, pero al mismo tiempo va a ser más corto que 110 pruebas...

P: Claro. Para ir terminando, porque la verdad lo que es mi intención esto es un primer sondeo, no creo que llegue a mucho más por tiempo y también por las exigencias de lo que es una tesis de magíster, pero sí que después me gustaría continuar profundizando, y ahí el PFG tendría que ver la pertinencia de ello, pero más o menos estamos abarcando lo que necesitaba. Usted se ve trabajando en el programa, después de esta experiencia proyecta continuar trabajando en el programa?

D2: Sí, sí, porque me entretuvo mucho, me interesó mucho, fundamentalmente enseñar [mi especialidad] a gente que no va a ser [de mi especialidad], porque ayuda, ahí hayan campo de enriquecimiento, la línea de intereses que están dando vueltas, y al mismo tiempo uno descubre que el público juvenil es un público tremendamente interiorizado en [mi especialidad], porque ponte tú dices esta [obra artística] está protagonizada por... tres te responden. Están muy al

tanto, que es una dinámica d[mi especialidad] que estamos ante espectadores cultos, o sea estos chicos vinieron a este curso porque les interesaba, no necesariamente son expertos, pero saben mucho, saben mucho. Entonces me permite también conocer un rango de estudiantes que yo no conozco y ver cuáles son sus preocupaciones. Y sobre todo porque uno puede construir un público. Este es un curso de formación de público, a mí me entretiene mucho hacerlo, y trabajar con 110 alumnos es muy gratificante [Rie].

P: Porque aquí son más pequeños los cursos normalmente...

D2: Aquí son 25, 10 a veces. Allá son 110, hay un segundo piso. Al principio pensé esto va a funcionar? Pero me he ido adecuando. Hay que armar un sistema más, inventar más, cómo llamarlo, tipos de ejercicios, como este de las fotos, o de repente pedirles que [hagan cosas y experimenten]... Habría que armar una mecánica de producción porque el paso siguiente de un [receptor] voraz es un [creador], yo creo que estamos en una etapa, no se trata de construir [receptores] más activos, se trata de construir verdaderos [creadores], [creadores] que van a entrar en otros circuitos. Hay que encontrar, yo no lo tengo todavía, hay que inventar sistemas que permitan que estos estudiantes sean capaces de hacer pequeños [productos], a través de qué vías, pero eso sería fascinante.

P: Perfecto. La verdad es que la entrevista está terminada, es una lástima que la entrevista tenga estos objetivos tan marcados, porque muchas cosas que me está explicando me parecen muy interesantes...

D2: Podemos conversar después, porque a mí me parece interesante porque las ordeno, y de repente si tú tienes cuestiones que me puedan ayudar es fantástico.

[...]

D2: Sabes lo que pasa, que [mi especialidad] se está transformando a algo parecido a la literatura, no hay quien no haya escrito un poemita, no lo va a publicar, pero alguien escribió una carta, un mensaje a una novia, eso es una cuestión que transforma a ese escritor amateur en un buen lector, mientras más poemitas escriba ese señor, mejor lector va a ser. Esa dinámica es la que hay que rescatar, y lo mismo pasa en [mi especialidad]. O sea, nadie escribe novelas porque escribir novelas, pero hay mucha más gente que escribe, y eso hace que la gente lee más, contrariamente a lo que se dice, se leen otras cosas, pero se lee mucho. Y con [mi especialidad], hoy en día cualquier muchachito de cualquier colegio, no digamos en su casa tiene Internet...

[...]

D2: Y están los sistemas de producción muy sencillo en el computador, hay ahí un campo muy impresionante. [...] han pasado muchas cosas impresionantes [...] Ahí hay algo muy bonito y que yo creo que va a ir en aumento permanente, y acerca de eso es de lo que hay que hablar en las clases, yo no he entrado en ese tema, pero para eso se necesitaría un ensamble con un Barboza que maneje...

P: No, C5 además yo lo conozco hace tiempo y es bueno...

D2: Es bastante bueno...

P: Es muy bueno.

D2: Hay un equipo ahí?

P: Sí hay un equipo de dos diseñadores y dos técnicos [...], que se encargan de cosas como cómo hago para que aparezca el flash, que el link esté correcto, etc. Los [diseñadores] trabajan más el tema conceptual, el vínculo que usted está diciendo entre web, hay una tercera persona ahí, ellos trabajan el link entre el curso, la parte educativa y la parte técnica, hacen el nexo.

D2: [...]. Pero ahí hay otro tema, si uno empieza a transformar en taller un grupo de 110 alumnos...

P: Es complicado...

D2: Pero yo creo que es posible vía este sistema.

P: A través de las tecnologías?

D2: Claro.

P: Ya, profesor, yo de nuevo le agradezco su tiempo.

D2: No, encantado.

P: Insisto en que ahí están mis datos. Usted puede retirar la información, yo voy a tener que usar esta información, pero lo voy a hacer siempre de manera anónima, va a ser muy fácil averiguarlo, pero para el lector menos ávido no voy a señalar de qué universidad estoy hablando.

D2: Pero a mí me da lo mismo.

P: Pero puedo decir más cosas. Pero sí que me gustaría, y también con las que no hayan participado, sí me gustaría que esto después tuviera una traducción y pudieran aprovecharlo. En FG, a pesar de que la investigación es independiente del programa, porque pertenece a mi tesis, me han pedido que les haga una muestra, para el segundo semestre, de alguna manera para poder colaborar, creo que es muy importante el testimonio de ustedes para intentar que estos cursos funcionen mejor de lo que ya funcionan.

D2: Yo creo que estos cursos se pueden transformar en una muy buena opción, porque además hay ciencia, hay arte, hay historia... Tú sabes cuántos alumnos hay en el conjunto?

P: No le sabría decir, no tengo el dato aquí.

D2: Del orden de los 500

P: Más, por inscripción lo habitual es que un curso no tenga menos de 80 alumnos, y estamos hablando de 24 cursos.

D2: No se hacen cursos con menos de 80?

P: Los cursos más pequeñitos como el mío no tienen menos de 80 inscritos, aunque al final generalmente vienen la mitad por lo que estoy viendo con otros profesores, la inscripción es el doble de la asistencia habitual o real. Yo diría que por inscripción tiene que haber del orden de 2000 o 3000.

D2: Es una universidad completa...

P: Es que la universidad tiene 25000 alumnos. La asistencia bajaría a 1000, 1500, pero igual es un número considerable.

D2: Es un impacto.

P: Es un impacto fuerte realmente. Algún departamento obliga a sus alumnos a tomar hasta cinco cursos, por lo que puede ser importante la experiencia. He tenido muchos alumnos que han estado en diferentes cursos, y a mí me gusta saber cuál es su opinión, les pregunto y me cuentan, estuve en tal curso, y uno también va aprendiendo. Pero es muy fuerte el impacto que pueden tener estos cursos.

D2: Esto se da a partir de, en ciencias por ejemplo para los estudiantes de arte. Nosotros hacemos ya hace un tiempo encuentros con gente notable, que lo pusimos por el libro, la [obra artística] de Brooks, y lo que hacemos es traer gente que no es famosa pero que es notable. Entonces recibo un doctor en neurobiología, generalmente son grupos pequeños, son 15 alumnos, y este profesor lo que hacen es conversar acerca de lo que hacen, y el alumno pregunta, y aparecen unas cuestiones impresionantes. El alumno pregunta cómo funciona esto, y el tipo te contesta a través de una investigación, y se empieza a abrir, y te das cuenta de que a partir de una cosa tan asistemática, empieza a aparecer un trabajo... Y los alumnos se quedan impresionados, porque empiezan a conocer en el fondo que este tipo... La última cosa que vimos fue sobre la memoria, y alguno preguntó sobre el deja vu, y el tipo le dio una explicación neurológica impresionante, que tiene que ver con los circuitos electrónicos y todas esas cosas. Trajimos a un profesor de matemáticas, no hay nada más aburrido que un profesor de matemáticas, pero ahí salieron cosas, empezaron a aplicar los números... Y que es un poco lo de los cursos pero en menor escala: lo de enfrentar a un estudiante de un área con otra área, eso produce un chicharreo maravilloso. Esto va a tener resultados perceptibles en unos cuantos años más. Porque esto está partiendo recién?

P: En realidad no, esto se remonta al 2000, empezaron con 2 cursos, y la cosa se ha ido poniendo más grande, este formato de 24 cursos es reciente, tiene 3 años a lo mejor 4. Sí que recientemente tiene el estatus de régimen, forma parte y está reconocido como parte de la malla de la universidad, pero todavía se está asentando y todavía está en una fase muy primigenia, muy de desarrollo incipiente, le falta todavía llegar a una consolidación, pero sí que tiene un número importante de alumnos.

D2: Cuántos alumnos me dijiste que tiene la universidad.

P: 25000

D2: Es como tres universidades. Uno se olvida de lo que es la Chile, uno dice la Chile... pero 25000 alumnos

P: En un año, además, de esos 25000 una parte se irá y vendrán nuevos. Cada año hay unos 5000 que están renovándose.

D2: Y empleados y profesores?

P: Profesores son más de 3000.

D2: Son pocos profesores por 25000 alumnos.

P: 8, sería ideal si fuera así, pero no siempre coincide. El dato lo tengo por algún lado, si quiere se lo puedo enviar.

D2: Me encantaría, me parece muy interesante este fenómeno.

P: Lleva un tiempo y parece que está echando raíces, faltaría ir retocando, ajustando, un poquito, y renovando también.

D2: Tema comunicación, la página la encuentro todavía un poco enredada, y la publicitación también, tiene que encontrar un sistema de publicitación más fluida, una intranet, o sea un intramarketing, y un extramarketing. La universidad podría hablar sobre estos cursos, dar estos cursos de FG a este nivel de tamaño no todas las universidades es importante. La Chile no tiene noción de su propia envergadura...

P: A lo mejor como entidad, pero las mismas personas al interior del PFG existe esa noción de lo que están haciendo y esa importancia de la Chile como institución país. Pero me parece interesante porque además empieza a hacer sentido con todo lo que estoy recolectando, y se puede aportar algo y trabajar en esa proyección.

D2: Yo creo que un intramarketing también, el afiche está muy lleno de cuestiones, y a lo mejor no es solo el afiche, a lo mejor hay que tirar volantes, hay muchos mecanismos de comunicación más fluidos. Bueno, como tienen suficientes alumnos...

P: Sí a lo mejor no quieren expandirlo más, ya es bastante gestionar...

D2: Claro es un pecado que cometen las empresa, la coca-cola tiene súper vendidos sus productos y sigue la publicidad. La publicidad no sólo vende sino que construye una imagen que consolida. No le hace falta hacer publicidad, no va a conseguir más bebedores de coca-cola, pero lo que ahí hay es un camino que las empresas del estado no desarrollan, y la Chile depende bastante del estado.

P: La Chile por lo que sé depende bastante del estado, pero es una universidad bastante fragmentada.

D2: Hay facultades muy ricas.

P: Hay facultades muy ricas. El otro día estuve en ingeniería y es impresionante.

D2: Yo pensaba que el estudiante que fuera seleccionado a primer año en la Chile y que sube por esas escaleras, esas puertas gigantes, tiene ahí su primer aprendizaje, es una cosa muy poderosa.

P: O arquitectura, economía, si lo comparamos con nuestro campus.

D2: Yo creo que el estudiante de arte siente que no entró en ninguna parte.

P: Sí, da bastante pena este campus.

D2: El espacio es espectacular, el lado de allá se está arreglando.

[...]

P: Ahí vamos a ver qué tal. Profesor, gracias de nuevo.

D2: Encantado. Avísame después para leer tu tesis.

P: Sí.

Entrevista a D3, martes 20 de mayo de 2008

P: [...] Lo primero que quisiera preguntarle es cómo llega a usted a vincularse en el PFG y cómo participa, pues usted colabora en el curso de profesor [...].

D3: Yo hace tiempo que quería montar un CFG, pero no he tenido tiempo. [...] organizo este curso [...] y me pidió que colaborara, es un curso bastante amplio, donde viene gente de distintos lugares, de ingeniería, de humanidades, de economía. Y él me pidió que le ayudara allí a contar [...]. Es una cosa bastante general, no puede estar llena de muchos detalles, porque el público no está eventualmente en disposición de todo lo que debería para entender cada cosa, pero se supone que es un cuento relativamente general, y que forma una imagen, que es lo que uno quisiera entregar en CFG, un poco de educación general, de cultura, tener una opinión más fundada, hacerse cargos de que hay mundos que uno no ha visto que hay gente que le puede dar acceso a uno a esos mundo con relativa sencillez, miradas de mundo. Para responderte en concreto conocí el PFG porque estaba en contacto con personas que estaban a cargo, [uno de los coordinadores del PFG] me parece que estaba en ese tiempo, y yo lo conocí, lo conocía antes, [...], conversamos mucho de lo que era el PFG, y andaba entusiasmado a mucha gente, a mí no lo suficiente, todavía tengo ganas, pero no el tiempo, y [el profesor responsable] me pidió que lo ayudara, y yo con todo el gusto, y desde entonces estamos cuatro años o cinco años.

P: [...] Usted estuvo desde el principio?

D3: Sí, formo parte del decorado inicial [Risas].

P: Hay otros colaboradores que forman parte del curso, en la misma categoría?

D3: Hay otros colaboradores que yo sepa, [un profesor] que también trabaja en el departamento nuestro, con [el profesor responsable] trabajamos en el mismo departamento de la universidad, lo que explica la cercanía.

P: En [su facultad].

D3: [Los otros dos profesores trabajan en otro departamento], y entiendo que hay alguna persona de [otra] facultad también, una o dos, algunas personas han cambiado y otras no. [...]

P: Por lo que usted conoce colaboran de la misma manera que usted colabora.

D3: Sí ellos son invitados a dar alguna clase.

P: Cómo resumiría la experiencia global en estas seis ediciones del curso?

D3: Si me refiero al curso, a parte de hacer las clases, al principio había solo ensayos como retorno de los estudiantes, hay un control de asistencia, hay un ayudante para eso, que ha cambiado de año a año. Después comenzamos a hacer pruebas, [el profesor responsable] me ha permitido que elabore preguntas de opción múltiple, no sé si estoy de acuerdo con eso pero aparentemente nuestra idiosincrasia hace que tengamos que terminar haciendo pruebas porque aparentemente no somos capaces de lidiar con tanta libertad, y hay que poner algunos controles. Desde ese punto de vista estoy relativamente contento, siempre he visto bastante gente, eso me dice que tiene algún éxito, entiendo que el número de estudiantes puede fluctuar alrededor de 60 por año.

P: De asistencia o inscripción?

D3: De asistencia, ahora mis clases son las primeras del curso, por lo que después puede haber alguna variación, pero ese es un dato que debiera estar disponible en la misma plataforma.

P: Sí, lo está.

D3: Yo he visto ese número de personas y a veces más, pero como no me he dedicado a contarlos no puedo darte los números exactos, pero contento porque creo que es una buena idea poner estas cosas, es entretenido porque uno tiene el retorno de cosas que los estudiantes preguntan que los estudiantes de [mi ámbito] no preguntarían, porque ellos sospechan que ellos debieran saberlas y piensan que van a quedar muy mal si preguntan delante de sus compañeros cosas que supuestamente debieran saber, ese es otro terrible problema, la poca capacidad de la gente de desnudarse, en beneficio de aprender algo, es preferible que sea un ignorante. Desde el punto de vista administrativo es poco lo que puedo decir como profesor de ese curso porque no lo administro, sin embargo como al mismo tiempo [tengo un cargo administrativo] en [mi] facultad, tengo alguna idea de cómo se entregan las notas, y eso suele ser un lío.

P: Por qué?

D3: Porque a veces las notas no están, y eso porque el estudiante tiene 1 aunque no está inscrito, el estudiante abandonó el curso pero formalmente no lo abandonó, un enredo, no sé si el problema está tanto con la secretaría como con el programa, eso es algo que hay que dilucidar. Segundo, a veces estudiantes que han hecho la asignatura hemos tenido problemas para recuperar la nota, típico que el profesor ha perdido el ensayo, cosas bien poco aceptables en realidad, si yo soy estudiante en esa situación llamo a un abogado y pongo una demanda, pero y los plazos, entiendo que para ellos es un problema recoger de tantas partes distintas, pero algo hay que hacer para agilizar la entrega de notas. Ahora en el caso de este programa no sé cómo es, pero en [la otra facultad en la que trabajo] yo no [tengo un cargo administrativo], pero un retraso en las notas tiene impacto porque nosotros que ordenar a los estudiantes para que se vayan a la facultad, pero ese problema aquí puede ser menor, casi no lo mencionaría, pero en el caso de allí debe ser peor. En [de la especialidad nuestra] a veces tengo que estar llamando a algunos profesores para comprobar si efectivamente el alumno fue, etc. A pesar de que, y esto hay que decirlo también, la voluntad de la gente del programa es muy alta, si un llama, siempre va a haber alguien que va a contestar y que va a decir yo me voy a encargar de eso, ahora entiendo que eso es también es complicado empezar a agarrar... No es un problema de voluntades, tengo la sensación de que algo falta, como alguien que más técnicamente se haga cargo de eso y no una persona que al mismo tiempo está viendo si los cursos están funcionando, están recibiendo las orientaciones, me parece que hay poca gente finalmente.

P: Y me está diciendo que este problema con las notas, es especialmente remarcable en FG y no lo sería en el caso de otras...

D3: No conozco otras... Pero en [la otra facultad en la que trabajo], en [mi facultad], tienen la visión. La respuesta es sí y no. Porque efectivamente como yo [tengo un cargo administrativo] yo puedo decir que la fecha de entrega de notas es esta y puedo ver porque eso se respeta, y de hecho aunque no haya costumbre, yo he instalado esta costumbre, y la gente me está llamando para decirme que no tiene tal nota, se producen situaciones, profesores me llaman para decirme que un alumno no vino al examen entonces se retrasa la planilla, perdón, déjenlo pendiente pero infórmenme del resto, yo tengo que resolver situaciones como que un estudiante requiere su certificado porque ha de

pedir una beca, y no puede tener su nota porque alguien más faltó, no puede ser. En ese sentido yo tengo suficiente ánimo como para decirme a mis colegas, mira necesito que las notas estén en estas fechas, si tienes algún problema avísame, pero las fechas son las fechas. Hay distintas realidades en la universidad uno no puede decir que todo es igual, hay lugares que no voy a mencionar en los que el desorden es impresionante, solo una palabra para calificarlo, impresionante, situaciones en que estudiantes me llegaban a preguntar la nota a mí porque en [su facultad] no eran capaces de decirse, en circunstancias en que habíamos enviado toda la información en el tiempo apropiado, en este caso la respuesta es difícil, pero lo que veo es que en FG aparentemente la gente está haciendo muchas cosas, y eso puede ser malo porque no se pueden preocupar del nivel de los cursos, y me parece más importante que esto otro que es administrativo, y que tiene solución fácil.

P: Y cuál cree que es el nivel de los cursos? No sé si ha podido sondear.

R. He escuchado de otros, hay algunos amigos que dan otros, yo creo que los cursos tienen un nivel razonable para lo que se entiende la FG, que se distingue, en esos tiempos la universidad decidió distinguir la FB, la FE y la FG, y creo que por primera vez se dijo qué era la FB, porque eso también era un malentendido entre nuestros profesores más experimentados, porque durante mucho tiempo en las carreras que conducen a un título profesional, la FB se entendió como los cursos que se dan entre primero y segundo año, todo lo que se ve ahí es básico, eso no es necesariamente así. Se hizo una definición razonable que decía que o básico es aquello que sirve como herramienta para seguir trabajando, era tan bruto como eso, entonces eventualmente un CFG se da en primer año, alguna gente tendría derecho a entender que eso es básico, no es así. Entonces hay una definición de la FG, y en el contexto de esa definición yo creo que los cursos que se tratan, este en el que participo, concurren con la idea central de que el estudiante tenga perspectivas diferentes de aquello a lo que se está dedicando, y perspectivas razonables e informadas, dichas por gente de una autoridad cualesquiera que ella sea, en eso que le están contando, lo que asegura que hay una cierta mirada autorizada para eso, lo que todavía es más importante, porque eventualmente si entreno un muñeco que repita lo que diga podrá hacerlo, pero el problema es, algo que se ha hecho en otros lados, preparar a un profesor de [tal materia] para que repita lo que le he enseñado, y aparece muy convincente excepto cuando le hacen preguntas, entonces se acaba el juego, y en ese sentido los CFG cumplen con eso y no se les puede pedir más, que es lo que mucha gente les está pidiendo. No son cursos de FB, pero el catálogo de eso pasa porque uno acepte lo que es la definición. Por ejemplo en la educación [de la especialidad nuestra] se describe un CFB como un curso [...], que es un clásico en [otra facultad]. Cuando uno mira lo que los estudiantes aprenden allí y los sesgos que ello tiene, uno dice, ok, pero es que [ese ramo] es básico, es para alguien que se vaya a dedicar a [tal tema], pero un [un especialista de otro ámbito no]. Para mí eso es FE, pero tenemos que ponernos de acuerdo, y yo creo que las pautas son las que se dieron en esas definiciones, y creo que los CFGs cumplen, Dónde la gente reclama, en los mecanismos de evaluación, por qué, yo creo que por dos razones: primero una atávica que dice que no hay nada importante a lo que uno no le pueda poner una nota y para el estudiante también es así. A los estudiantes les hemos acostumbrado a que si no hay nota por algo no tiene valor. Yo creo que eso es un error muy profundo que no es casual, que tiene que ver con nuestra cultura. Del otro lado de los estudiantes por como les hemos obligado y parte como vienen formados, ellos tienden a no darle importancia a lo que no tienen nota, es un juego doble, y es derechamente así.

P: Y eso cómo repercute en FG? Se evita poner notas?

D3: La idea en principio en este curso era hacer un ensayo.

P: En su curso?

D3: En este curso, pero creo que en todos los demás ha pasado lo mismo, me da la impresión de que esa era la idea, de que había que apretar un poquito más la mano porque era muy light. Era una de las críticas que se hacían, es que las cosas no son light o livianas, yo creo que hay un contexto que las personas las vuelven livianas, pero eso tiene que ver con como somos, no podemos echarle la culpa a una formación determinado de cómo somos, entonces a mí eso, ya, ok, lo hago, el jefe de curso es [...], soy su esbirro sin más. Por qué? Porque al otro lado lo que se pedía, el ensayo, también, tienen un problema, y es que estaba claro qué les estábamos pidiendo con un ensayo, jamás se lo dijimos, les dijimos que iba a haber prueba a iba a haber ensayo, pero jamás les dijimos explícitamente qué era exactamente lo que recibirían a final de eso. En este tipo de cursos es muy difícil registrar es muy difícil por la naturaleza de los cursos, es difícil que uno diga este señor tiene una plataforma más amplia, es más culto, en qué se ve eso, eso es algo de muy largo plazo, yo puedo saber que un profesional universitario es culto cuando lo encuentro en el desarrollo de su profesión, cuando por ejemplo, te voy a decir una barbaridad, escribe sin faltas de ortografía. A un universitario se le tiene que notar, y no se nota muchas veces porque precisamente faltan cosas como estas, o porque no las tomamos en serio. Qué pasa con el ensayo? Yo les digo a los alumnos, háganme investigación bibliográfica, preséntemela como ppt, o como panel, entonces la mayoría de mis colegas parte con un 4, cómo le voy a poner menos de un 4 si trabaja tanto el pobre, eso es una prueba de lo perdido que está, es que yo quiero ciertas cosas de esta actividad si yo creo que todas las personas son capaces de trabajar, porque si no no estarían aquí, ya hicimos una selección que los hizo estar aquí, ahora hagámoslos que exhiban procesos y conductas que digan que efectivamente pueden estar aquí, porque si no, no puede. Además, así les damos valor a las cosas. Si yo le voy a poner un 7 a alguien sólo porque lo hizo, entonces estoy menospreciando precisamente todo lo que hizo. Le estoy diciendo que en verdad da lo mismo cómo lo hizo si se ciñó a lo que yo quería, si hizo un trabajo personal, es lo más difícil. Y allí falló el asunto, los estudiantes se aprovecharon un poco de eso, obviamente, y nos hemos visto obligados a girar a pruebas que dejen más tranquilos al resto del mundo, a mí no me tranquiliza mucho.

P: Y esta presión vendría desde fuera del curso?

D3: Yo diría que vino de alguna presión institucional, no lo tengo muy claro, podríamos preguntarle a [el profesor responsable]. Sí, yo creo que recibí alguna instrucción más corporativa, entre otras cosas porque yo sospecho que como la FG fue embutida en las distintas carreras de la universidad, se dijo expresamente que haber FG, nosotros ofrecemos esto, la vicerrectoría académica ofrece este PFG, pero si usted tiene alguno, bienvenido, y si usted puede ofrecerlo para otra gente, mejor todavía. [el profesor responsable] podría haber ofrecido el curso desde [nuestra

facultad] pero prefirió hacerlo desde PFG, lo que me parece bien, pero la cuestión es que embutir estos cursos en las mallas significa que los cursos deben tener alguna respetabilidad. Eso significa que si no hace pruebas no es un curso. Yo creo que esa imagen es lo que ha obligado a esto otro, lo que no creo que sea una buena dirección, porque le quita algo de sabor, le quita la posibilidad de que las personas aprendan a hacerse cargo de sus cosas, hay otras maneras, hay que buscar, eso es cierto, no es sencillo, son grupos bastante grandes para intentar procedimientos más personales, en un grupo de 20 los siento a todos y puedo conocerlos, pero con 100 o 70 no se puede. Perdona si estoy siendo muy...

P: No, no, me interesa mucho todo lo que me está diciendo. Me gusta escuchar qué dice la persona y lo pongo en relación con lo que me interesa a mí. Siéntase cómodo de responder como mejor le parezca. Por cierto, el curso este año lo están dando en [un campus distinto al suyo] [...] Ustedes tienen cursos propios de FG en su departamento o facultad.

D3: En mi departamento no recuerdo, pero sé que hay gente que está dando otros [...].

P: Pero ese forma parte de la oferta de la facultad.

D3: No, es de la oferta de FG. Le puedo preguntar [a los profesores], podemos seguir en contacto, esta mañana le escuché hablar del CFG. Me queda la duda si es que ese es un curso que giramos nosotros como facultad o lo gira el PFG, yo sospecharía que es del PFG, es nuevo de hace dos años.

P: Voy a ver, porque llevo un tiempo investigando en este tema, desde que empecé el magíster, y además como profesor del programa, los cuatro últimos semestres me suenan, pero puede ser que se me haya escapado. Pero la pregunta el sentido que tiene es saber si tienen un programa propio de FG.

D3: No, es algo que nos pena, pero yo no quisiera hacerlo. Nosotros cambiamos de malla hace poco a una que está orientada a las competencias, desde el 2006, y nos ha ido como nos ha ido, la gente nunca fue inductada en eso, no preparada, pero ahí estamos, y creo que nos ha ido mejor de lo que sospechábamos. Veo a estudiantes capaces de pararse ante alguien y hacer un seminario, no arredrarse ante eso, hemos cambiado algunas cosas, pero obviamente tenemos fallas de diseño que tenemos que corregir y estamos en eso, tenemos un asesor que nos ayuda, es [...], probablemente lo conoces.

P: No personalmente.

D3: Es un tipo bien interesante. Aquí hay otra ventaja que se me había olvidado, los estudiantes nuestros reclaman porque estamos muy [aislados].

[...]

D3: Entonces, a qué iba yo, se hizo el llamado para que la gente hiciera cursos de formación general, poca gente enganchó, los estudiantes se quejan de que estamos muy lejos. En algún momento que hicimos los cursos por video conferencia, se hacía la clase en casa central y había estudiantes [en otra facultad] escuchando, y al revés.

P: Eso en el CFG?

D3: Así es, en algún momento. No sé eso, al principio más de un curso funcionó de esa manera. [Hay otro profesor con el que] también podrías conversar, es [de otra facultad], colaboró al principio con FG, no sé si lo hace actualmente. Qué es lo que a mí me interesa, por qué no privilegiaría que estos CFG se dieran allá a pesar de que sería conveniente para nuestros estudiantes. Quisiera que mis estudiantes supieran que hay otros campus, donde se piensa un poco diferente, ni mejor ni peor, hay otro mundo y ese mundo hay que conocerlo [...], no es la única manera pero si tan temprano nuestros estudiantes tienen que transitar por [otros campus], aunque eso les cueste, que no es menor, yo creo que a la larga eso es beneficioso, no me preguntes cómo lo voy a medir, pero son de esos retornos que son de largo plazo, desde ese punto de vista yo no privilegiaría tener CFG porque al final van a ser los electivos que dábamos, porque la gente nuestra no puede hacer cosas que no sepa. Entonces, dónde va a tomar un curso sobre [tal tema, en la facultad respectiva]. O [este otro], son cursos básicos que yo entiendo que uno podría disponer, te fijas? Yo prefiero que mis estudiantes se abran y tomen un curso de [cualquier otra materia], cuáles son los grandes problemas de [esa materia], qué es esa cosa [...], sirve para algo, hay que tener opinión, y para tener opinión hay que escuchar al que sabe. Y le diría a un [alumno de ese ámbito] que dé un curso de [nuestra especialidad], para que entienda lo que es, no porque necesiten de eso para ser, tal vez sí, pero es un poco para situarse en el mundo, tener mirada, en qué está [esta materia] hoy día, qué significa [tal concepto]. Necesito ser experto para saberlo? No.

P: Y este proceso de innovación en su departamento o facultad, ha habido algún tipo de paralelo, conexión con PFG?

D3: No, sencillamente nos hemos aprovechado que hay un programa y les hemos dicho a nuestros estudiantes todos esos cursos están disponibles para ustedes.

P: Pero usted dice que dieron el paso hacia las competencias, todo eso, en el PFG se declara la voluntad de trabajar la FG desde las competencias, por lo tanto parece que algunos elementos que tienen más que ver con temas metodológicos, de aprendizaje, de establecimiento o no de objetivos, etc. En eso no ha habido ningún intercambio?

D3: No, en eso no hemos tenido ningún intercambio, hemos partido casi con la nuestra. Hubo un periodo de reflexión bien largo, que no incluyó preparar a la gente ni en los marcos teóricos ni en el hacer, la evaluación es lo que no está costando más. No hubo una sistematización que nos pusiera a nosotros, no somos gente entrenada en el mundo de educación, hacemos clase. Hay gente que pretende que hacer clase es docencia, no, es un poquito más que eso, es tener planes, ideas, recoger evidencia, insertarse en una cuestión más grande, proponiendo un recorrido, ver a dónde tiene que llegar el estudiante, saber lo que tiene que ocurrir, muy complicado. En eso hay que tener en cuenta que los estudiantes aprenden de una cierta forma, que hay explicaciones para eso, hay teorías, pero a nosotros nadie nos ha explicado una palabra de eso. Yo cuando hablo de [mi especialidad] lo hago desde unas bases teóricas que me son claras, yo tengo una posición frente a ello, cuando hago clases, que generalmente lo hago con estudiantes de primero, les digo estos dicen los tradicionales, y esto es lo que digo yo, pero eso puedo hacerlo porque yo tengo relativamente claro cuál es el gran marco de eso, y dónde estoy pinchando y donde no, pero esto otro no, no es fácil que a uno lo pongan a hacer experimentos, pero una malla siempre es un experimento, y uno ve el resultado, pero no es bueno que

a uno lo pongan en eso si uno no sabe el marco teórico donde está lo que está tratando de probar. La adquisición de competencias nos van a hacer mejores? Cómo se adquieren? Cómo se diferencian del conocer no más? Son circuitos distintos dentro del sistema nervioso? Yo creo que sí, pero no tengo el relato, y la gente tiene a confundir y decir que estos son los objetivos de Bloom con contenidos. No, porque los objetivos de Bloom son procesos mentales, y esto otro tiene que ver con hacer cosas y cómo hacerlas y quién soy yo cuando la hago, es una cuestión diferente y eso nos ha costado muchísimo, porque a nadie se le preparó para eso, muy mal.

P: Se ha subsanado?

D3: Estamos en ello, estamos en nuestro tercer año.

P: Están haciendo talleres...?

D3: Hemos tenido gente que nos ha ido a hablar de evaluación, como digo ahora tenemos un asesor y este asesor se reúne periódicamente con nosotros y vamos intentando resolver los problemas más urgentes. Hemos presentado un proyecto al mecesup para asegurar la calidad del proceso, no sabemos cómo nos va a ir...

P: Lo digo porque yo imagino que el profesor [...] le pidieron que seleccionara unas competencias no sé si ustedes también participaron.

D3: No sé qué competencias habrá seleccionado.

P: [Las enumero].

D3: Ah, ya, competencias genéricas. Tuning.

P: Claro, me limito a las competencias genéricas, hay competencias específicas, que en algunos cursos son más importantes, pero me centro en las genéricas.

D3: En este curso no, yo sospecho que no puede haber competencias específicas porque tendría que... [...] [El profesor responsable] probablemente eligió algunas, pero no necesitaba hacerlo conmigo, tal vez yo hubiera hecho exactamente lo mismo para no joderlo y perder tiempo. El punto de elegir competencias es que uno tiene que recoger evidencias de que esas competencias se están ejercitando o aparecen, también medio jodido, pero las que me has leído me parecen razonables, ahora vamos a ver, porque el punto es, con las competencias es muy delicado, uno tiene que definir un estándar para cada competencia y un estándar de contenidos, qué contenidos llevan a desarrollar eso, y luego tengo que ver cómo es el desempeño, a dónde pongo la vara, con esto me doy por satisfecho, por ejemplo cuando pido que se haga una referencia bibliográfica, las citas tienen que estar correctamente citadas, aquí el wikipedia no existe para esos efectos y el libro de tal fulano tampoco, es un libro que tiene una editorial, un año, etc. y que yo conseguí la información de la página algo, el concepto de dirección como cita es muy clave, y por lo tanto el estándar es la cita completa, no si me dice de dónde y no tiene nada, dónde pongo la vara, debo ser coherente con qué etapa está viviendo el estudiante, es complicado pero se puede.

P: Le estaba preguntando esto, si su reforma tiene algún tipo de relación, le voy a preguntar algo que se parece mucho, usted ha participado en alguno de los seminarios que organiza el PFG? Tuvo algún tipo de relación al principio.

D3: Al principio más bien con [uno de los coordinadores del PFG] pero era más bien que nos encontrábamos aquí, ella era coordinadora como yo, ella estaba metida en el tema de la FB, y conversábamos mucho de eso aquí, pero era un conversación casi de café, pero conversábamos cosas bien trascendentes, y algunas de esas ideas fueron a parar allá, era una especie de colectivo, nos juntábamos a conversar lunes y miércoles, seguimos haciéndolo, y habitualmente parte el lunes a conversar de la universidad, sin que a veces hay aun propósito específico, sino que simplemente generarse el espacio para conversar.

P: Lo otro que le quería consultar [si] el curso que el profesor [...] imparte le cuenta como un curso más?

D3: Sí, pero si vas a otras facultades es posible que te digan que no, y eso es pésimo. La universidad nos ha pedido que hagamos esfuerzo por innovar, por mejorar, pero no puede ser que la universidad no sepa imponerse a realidades locales, son locales, no son generales, yo pongo que participo en los CFG y eso me cuenta en mi informe, si no fuera así yo armaría un escándalo importante y mis colegas de facultad también, porque no puede ser que por un lado no estén dando señales para que hagamos cosas de este tipo que son mejores para todos, para que al momento siguiente me digan eso no vale porque no lo hice aquí en la facultad, pero me consta en facultades donde se hace, pero me parece mal, me parece pésimo, pero la solución están la mano de la autoridad, la solución es bien sencilla, es casi administrativa, pero hay que tener pantalones.

P: Recién hablaba con un profesor que me decía que eso le pasaba, y quería contrastarlo. Me parece interesante [su curso].

D3: Me lo sabía de memoria, pero ahí están. Este es.

P: Por lo que yo tengo, anteriormente estuvo aquí. Y desde este año está aquí.

D3: No era una buena idea.

P: Usted cree que ese el ámbito.

D3: Sí, esto es [una] interpretación [...] para la vida.

P: Tengo entendido de que las cinco primeras ediciones se dio en este ámbito, lo voy a chequear, pero usted cree que es correcto del ámbito que está ahora.

D3: Sí. Chequéalo por favor.

P: Voy cerrando. Hemos ideo tocando gran parte de los temas que me interesaban, quizás por enfatizar, me ha destacado algunos puntos negativos y positivos, no sé si pudiéramos sintetizar o incluir algunos.

D3: Yo he dicho que me parece bien en términos de la formación de los estudiantes, que viajen a facultades, se ha dispuesto de una plataforma por primera vez en serio, ahora la plataforma puede mejorar, pero la idea de poner cosas allí es un requisito, no se le pedía al resto de asignaturas obligatorios, es la primera vez que se hace un esfuerzo institucional que dice que este programa va a operar con una plataforma. Seguramente la plataforma necesita algunas mejoras de velocidad y cosas así.

P: Velocidad virtual o acceso...

D3: Velocidades de acceso a veces, esos son los típicos problemas de la plataforma, a veces no están, algo pasó, a veces son poco amigables, la verdad es que yo he interactuado repoco con ella, y además ahora le pusieron unas restricciones, al principio era muy abierta, mucha gente profitaba de ella ajena a la universidad, lo que me parece bien, tenemos que cuidar lo que produce nuestra gente, si alguien me quiere copiar que me copia, si me copian algo habrá, pero a destajo no, y me parecen bien las restricciones, pero es una cuestión de tecnología, cómo la volvemos compatibles con más gente, nosotros estamos a un nivel en los sistemas de la universidad, pero el estudiante en su casa no, si yo le subo una cosa de 10 MB, para el estudiante va a ser una tortura, pero eso se mejora intencionando los diseños [...] y allí hay un punto que hay que mejorar que es cómo asesora la gente de FG a la gente que está colaborando con ellos,

P: A los profesores...

D3: A los profesores, para mejorar esta cosa, usted quiere tener una página web para la plataforma y usted no sabe hacerla. Por ejemplo, usted quiere hacer una página web para el curso, una alternativa es que nosotros la hagamos, otra es que se la enseñemos a hacerla. Cuáles son los parámetros para eso, cómo es un diseño, para no tener que cargarse, a la gente le convendría, hoy día hay más cosas, cómo implementar un foro, un facebook o un wiki. Con eso yo veo que hay pero debiera haber más. De hecho una debería dejar de hacer clases y dejar las clases para las cosas verdaderamente importantes, vamos a invitar a alguien notable, el resto es como una comunidad de conversación, y vuelvo a mi tema de antes, en ese caso si decidimos competencias, si vamos a evaluar eso, a lo mejor no necesitamos poner notas sino hacer las cosas bien.

P: Pero eso sería solo para FG?

D3: Sólo para FG al principio, no digo si uno pudiera, a mí me encantaría, pero hay que hacer experimentos en alguna parte, pero FG es un lugar para hacer experimentos. Yo creo que no es por menospreciarlo, es exactamente al revés, hago experimentos donde me interesa, este es un lugar para experimentar, para probar cosas nuevas, para volar, porque si me pongo a probar todas estas cosas, es posible que me cuelguen, pero si lo pruebo en un curso, puedo ponerme a resguardo porque no va a pasar algo muy dramático.

P: Por cierto, usted conoce la plataforma u-cursos?

D3: Sólo de sopetón. Pero hoy día voy a tener más relación. Teníamos una plataforma [distinta] en la facultad. Yo ya no publico notas en un fichero, están en las carpetas en formato pdf que son indestructibles o no modificables, mis clases ppt están en pdf ahí, los avisos del curso están ahí, las lecturas de los seminarios, etc. Pero yo no tengo mucho retorno, nunca me tomé el tiempo para conectarme con los estudiantes verdaderamente, no me metí a los foros. U-cursos nos va a reemplazar eso, porque la facultad de ingeniería nos lo ofreció, yo cono, la coca-cola empezó regalando, había que estimular el consumo y eso está bien, hay que estimular el consumo, pero no sé qué es lo que va a pasar después, en unos años más no voy a estar ahí, puedo dejar de preocuparme, pero nos ofrecieron y estamos formando un piloto a u-cursos, nos vamos a montar en u-cursos, ya giramos el acceso para que vean a la facultad [de la especialidad nuestra] en guía, me parece que esa era nuestra debilidad, nosotros teníamos una plataforma desconectada [...], en términos de administración se haría mucho más fácil si uno pudiera ver.

P: Me estaba diciendo entonces tema de la movilidad, de diferentes perspectivas, de plataforma, algún elemento más destacable por su parte? O cuestiones que se pueden retocar.

D3: Me parece que la cuestión administrativa necesita atención, tengo la sensación que alguna gente se dedique a algunas tareas, me da la sensación de que esto es como circo pobre, uno hace de payaso, después de mago, y lo hacen con mucho esfuerzo, tengo muy buena opinión ellos a pesar de que a veces me he encontrado en situaciones muy poco agradables frente a estudiantes que se quejan que nos les ha llegado la nota, nosotros se la hemos mandado, entiendo eso como [responsable administrativo], pero entiendo que son situaciones que hay que evitar, eso es clave. Demandaría un poco más de... Tenemos que decidir, y este es el punto, la FG es docencia, y alguien podría preguntar por qué no está adscrito a los departamentos, parece un monstruo medio raro, pero yo digo si funciona bien no me importa dónde esté, le quito importancia, y creo que es bueno que esté ahí porque significa que personas de distintos mundos nos podemos encontrar ahí, me encantaría encontrar a alguien de filosofía y poder hacer un curso en el que podamos interactuar.

P: Y por qué no pasa eso?

D3: Yo diría que porque estamos todos encerrados y segundo porque la docencia es una cuestión que es como de segunda categoría, vende más publicar un paper, y tener financiamiento, está bien, eso hay que hacerlo, pero evidentemente la importancia que la gente le asigna a la docencia es si me queda tiempo, hay muy poca gente que de verdad está comprometida con eso y a la vez puede hacer buena investigación. A la mayoría de gente que está haciendo investigación la docencia le resulta una molestia soportable solo en la medida en que después tienen que llenar un formulario de calificación que dice que tiene que hacer docencia, y hoy por hoy para ganarse la designación esa que tanto enojo nos produce, de modo que allí hay dos razones, la gente está ocupada, pero no le va a poner atención a algo que no produce retornos inmediatos, somos muy prisioneros de los retornos inmediatos, si no vende, no me da nota, no me van a pagar más o subir de categoría, no sirve. No sé si es lícito o no, es un registro de estado de situación.

P: Qué futuro le ve al programa? Qué riesgos? Qué oportunidades tienen el programa?

D3: Hay otras facultades que están girando al mundo de las competencias y se dan cuenta que sus perfiles de egreso de sus estudiantes requieren sobre todo, como la FG privilegia el saber, saber ser y saber hacer, las tres cosas sobre las que habitualmente nos conversan, yo creo que el saber ser tiene que ver mucho con cuánto uno o digamos de qué manera uno configura su imagen de mundo, y allí no hay nada que vaya a reemplazar las experiencias que uno haya tenido, me puse positivista, yo digo que ampliar las plataformas siempre a redundar en mejor gente, no mejores profesionales, hablo de mejores personas, personas que son capaces de entender más a otros, de ponerse en los pantalones de otros, personas que son más tolerantes, yo veo que ahí hay una oportunidad gigantesca, eso no lo hace ningún programa específico de ninguna carrera, con la excepción de este programa de [la otra facultad en la que doy

clases]. [...] La vicerrectoría es la única instancia que puede asegurar que eso se mantenga así, porque el día que le reglamos esto a alguna facultad se muere para esos efectos, pero las orientaciones van a ser solidarias con cada facultad, y ya sabemos que cada facultad tiene sus propios afanes legítimos, pero alguien tiene que salvaguardar la integridad de la facultad, que es lo que yo creo que defiende un programa como este. Yo le veo oportunidades pero también veo amenazas porque la gente hace tiempo que dice que es un programa light, hay que hacerlo porque hay que hacerlo, no veo un convencimiento sobre todo en el nivel de las autoridades, las autoridades locales de las facultades, un convencimiento porque en realidad las autoridades son elegidas, tienen otras urgencias, es igual que lo que pasa hoy día en Chile. Chile es un país desastroso, nosotros tenemos una cantidad de amenazas naturales enormes, a nosotros se nos juntan terremotos con inundaciones con sequías. Tenemos además la vulnerabilidad que tenemos por las condiciones en que ocurren ciertas cosas, la precariedad que tenemos. Y una pregunta donde está el manual? No está. Y el señor que elegimos de alcalde, tiene alguna maldita idea de qué hay que hacer en estas situaciones, Y quién da fe de ello? Nadie. La preocupación del alcalde, tener más votos para su siguiente elección. Entonces aquí nos pasa lo mismo, elegimos a nuestras autoridades pero no van a entender que ese problema no está en su horizonte, son otros, más de coyuntura, no de largo plazo, hacen lo que pueden. No hay conciencia de lo importante que es tener esto, si uno mira cómo se organizan las universidades importantes, las primeras en el ranking, qué es lo que hacen, tienen educación continua? Sí. Tienen educación para un público que no es el foco habitual? Sí.

P: Como extensión?

D3: Como extensión. Y los estudiantes están libres de tomar cosas? Sí, sí, sí. Entonces yo creo que lo poco que podemos hacer de transversalidad en la universidad está ahí, por eso me gusta como experimento, por lo menos a nosotros los profesores nos permite conocer estudiantes de otros lados y a los estudiantes conocerse entre ellos.

P: Y usted va a seguir participando en el programa?

D3: Sí, siempre que mi amigo [...] quiera. Y yo alguna vez quisiera imaginarme un curso.

P: Como sería?

D3: Ahí tengo un problema. Yo mismo soy demasiado específico, soy de [mi especialidad]. A mí me cuesta irme de ahí para hacer una cosa menos específica. Lo que pasa que el tiempo es un bien escaso.

P: Por eso le agradezco su tiempo. Yo espero que esto tenga algún efecto, me gustaría que fuera un aporte para el programa. Hace bastantes años que los conozco, y me gustaría compartir con ellos los resultados.

[...]

D3: Ahí hay una cuestión que es clave, especialmente hablando de competencias, y es que la gestión es continua, no hay que esperarse tres años para ver cómo están las cosas, tan rápido como uno pueda hay que recoger datos y ver esto va por donde queríamos o no? Hay que pensar que la intención original a lo mejor no era la correcta y hay que cambiarla

P: Ahí está la intención, y ellos tienen su propia investigación.

D3: Yo tengo mucha esperanza de que no nos vayan a matar esto, es uno de los pocos terrenos donde todavía podemos seguir diciendo que no queremos tener 14 facultades sino una universidad interdisciplinaria, así que te agradezco también el esfuerzo, porque no es sencillo, y te pido disculpas porque probablemente he sido bastante errático.

P: No todo lo contrario, ha sido un grandísimo aporte.

D3: Tú puedes cortar lo que quieras, y cualquier otra cosa que necesites llama por teléfono no más.

P: Muchas gracias profesor.

Entrevista a D4, jueves 22 de mayo de 2008

[...]

P: Bueno, le decía, le agradezco su tiempo. Empiezo a preguntarle para no entretenerle demasiado. Lo primero que quiero preguntarle cuál es su experiencia, o más que su experiencia, cómo definiría el PFG, qué es el PFG para usted?

D4: Cómo lo planteo? Yo entré en este programa hace 4 años en 2004, hubo un curso que después no ha tenido continuidad, esta es la segunda vez que se dicta. Yo ahí me enteré de este cambio curricular, bueno estábamos hablando antes del cambio curricular de la universidad, que existía la FG, pero no estaba muy informado, y en realidad nunca me he planteado así lo que es el PFG, para mí es un requisito, un tipo de cursos que tienen que hacer los alumnos como requisito a sus carreras donde uno les va a entregar un visión más global de temas de importancia actual, digamos, y que les sirva para entender los diferentes procesos por los que está pasando la sociedad ahora. Básicamente eso.

P: El curso que empezó lo dictaron primero en 2004, por qué no se continuó

D4: Por la docencia que se dicta acá. Nunca lo logramos cambiar. Finalmente lo dictamos un primer semestre también, y después en los siguientes años, los profesores teníamos demasiada docencia los primeros semestres, entonces hablamos con la gente de FG para que lo cambiara para el segundo semestre, pero parece que era muy difícil, y así sucesivamente hasta que nuevamente este año logramos hacer un espacio para tener más tiempo para esa docencia, porque igual un curso que requiere preparar las clases, material, todo, bastante más completo.

P: Porque este curso forma parte, usted como profesor de la facultad, le cuentan este curso como un curso impartido a final del año, va en la memoria.

D4: Va en la calificación académica, sí.

P: Como otro curso cualquiera, en cuanto al...

D4: Es que tienen distintas ponderaciones, este es un curso grande. No es como un curso de postgrado, pero es como un curso de pregrado con un alto número de alumnos. Yo no sé cómo cuenta eso la evaluación, pero siempre hay que poner el número de alumnos que hay y el número de horas que dedica. Pero cuenta en la evaluación final de la que uno hace al final del año tener un curso, estar a cargo de un curso.

[Llaman al teléfono, pide permiso para contestar y paro la grabación]

P: Y como le decía, es un curso grande comparado con otros cursos que tiene aquí, que dicta.

D4: Nosotros dictamos un curso de genética que es obligatorio que es muy grande, 100 alumnos. Pero luego hago cursos que son de la antigua malla, que son menos numerosos, 15 alumnos, y en postgrado también son muchos menos.

P: Y al CFG, cuántos pueden asistir?

D4: En estos momentos son como 130.

P: Bastantes.

D4: Y cuando se dictó anteriormente, se dictó en la casa central, ahí llegaban más por cercanía con hartas facultades.

P: Pero eso es por inscripción o por asistencia?

D4: Las dos cosas, en general los cursos tienen... Te puedo decir los que dieron la prueba. Que esos son los que están asistiendo realmente.

P: Ya. No es un dato trascendental igualmente.

D4: No, pero justamente tengo las planillas de notas.

P: En qué diría que se diferencia este curso por ejemplo del curso de genética que dicta?

D4: Tienen contenidos similares pero el enfoque es diferente, porque aquí está enfocado con un problema que tiene que ver con la producción de alimentos. Cómo se utilizan las metodologías genéticas y tecnológicas para aumentar la producción de alimentos. 152 alumnos dieron la prueba.

P: Ya, perfecto.

D4: Es un curso grande, quizás esté todavía más o menos la misma cantidad.

P: Diría que la mayoría de los alumnos son de este campus?

D4: Hay alumnos importantes de este campus, de las carreras de este campus, de ingeniería agronómica, de ingeniería forestal, de medicina veterinaria, que está un poco más allá, y de recursos naturales, la mayoría, pero también hay alumnos de química...[...] de ingeniería que está en Beauchef, plan común de ingeniería. Otro año cuando lo dictamos en casa central era más variado. Y de [mi especialidad], que está en Gómez Millas.

P: Perfecto. Y en el curso [...] que imparte dentro de la malla de la propia facultad, de este departamento, no existe esa variedad.

D4: No, sin duda que no, ese es el curso obligatorio para los estudiantes de agronomía aunque han venido en forma especial a tomar alumnos de biología del campus JGM el curso [...] excepcionalmente porque allá no se dictaba, reprobaron al curso y buscaron un curso más parecido que pudieran intercambiar para no atrasarse en su carrera.

P: Cuál es el efecto de esta situación, de esta convivencia de alumnos en los cursos?

D4: Es bueno, porque primero se conocen alumnos de los distintos campus, nuestro campus igual es más aislado, y tienen más interacción entre ellos. Obviamente este curso es un FG pero necesita cierto nivel de conocimiento porque es un curso de [mi especialidad] que hay que saber algunas cosas, nosotros les pasamos las cosas básicas [...], y hay alumno de [el ámbito] que ya saben ese conocimiento, en la primera etapa para alumnos de carreras más avanzadas puede ser un poco fome porque les estamos repitiendo cosas que posiblemente ellos saben, pero la interacción que se forma es buena, y vienen regularmente asisten a la clase, les pasan lista, yo procuro más o menos a los que no son de la facultad, facilitarles la interacción entre ellos.

P: Me decía que requiere un conocimiento previo, un alumno de [otra facultad] podría tomar el curso?

D4: Sí, lo podría tomar, partimos de lo básico asumiendo que no saben cosas, y se les entrega en los primeros módulos las herramientas, en el segundo se les entregan los procesos [...] y etcétera, y en el cuarto módulo hay una discusión de la cosa ética relacionadas con esto. De hecho hay alumnos, problemas éticos, de ese tipo, hay alumnos de [otras facultades] que toman el curso y lo han aprobado con excelente nota. Una vez tuvimos de [la facultad X] que sí que se fueron del curso antes de, porque hablan un lenguaje más distinto.

[Lo llaman para una consulta y me pide permiso, detengo la grabación]

D4: Otra forma de trabajo, quizás el de [la facultad Z] es más estructurado, al estudiar más constante, y los alumnos de [la facultad X] están acostumbrados a hacer tareas de taller y para la casa, y no quizás un estudio más sistemático.

P: Porque este es un curso de estudio sistemático.

D4: Si no saben tienen que estudiar sistemáticamente por lo menos la primera aparte para poder entender el lenguaje técnico que uno utiliza o cuando habla de [...], entonces tienen que manejar un lenguaje común, y todo eso se pasa en el primer módulo.

P: O sea no es un curso Light.

D4: No, no es un curso más Light al que puedan ir a escuchar. Los que tienen formación como [del mismo ámbito], los mismos alumnos de nosotros que hemos tenido en genética es probable que puedan no tomar apuntes o no estudiar mucho, pero si no han tenido los ramos van a tener que hacer un esfuerzo un poco más porque la idea es poder entender más en detalle cómo se hace un [tema] para saber después cuáles son los problemas asociados con ese [tema] [...], un montón de cosas de ese estilo.

P: Y usted trabaja en un equipo docente en el que por lo menos está [otros profesor] y trabaja con invitados también.

D4: Sí, tenemos inviados a [otro profesor], que está en el mismo departamento de nosotros y estuvo un tiempo asesorando al Senado en la parte de la norma de [tema]s y también tenemos invitados a gente de las ONG que se oponen a los [tema]s, para que tengan los alumnos una visión global digamos de la posición que uno tienen que es más neutral que gente que más derechamente los rechaza de plano, ellos dan sus argumentos, y discuten con los alumnos por qué, y ahí se forma una discusión bastante buena, porque dentro de los alumnos los hay que están a favor, en contra, y dan sus argumentos y muestran una serie de trabajos que ellos han hecho, investigaciones de [tema]s recopilando datos...

P: Las ONGs?

D4: Las ONGs.

P: Y esto no pasa en el curso de [la facultad]?

D4: No, eso no sucede.

P: Porque no invitan a la gente, porque no se plantea el tema de discusión...

D4: No pasa en el curso de genética porque, bueno, es un curso más regular donde, si bien ellos van a salir con una serie de competencias al final del curso, también ha habido parte teóricos que ellos tienen que manejar, y no entramos en los problemas éticos, más profundamente asociados con el uso de la manipulación genética, conocen métodos para hacer algunas cosas pero no se discuten las consecuencias de esos procesos.

P: Bueno, sólo para confirmar que sí que hacen en CFG, esta discusión a través de la presencia de los invitados.

D4: Pero sería cuando ellos tienen claro cuando se hacen los métodos, y en ese momento llegan los invitados y ahí se discute.

P: Diría que eso es una diferencia entre el curso de genética y el CFG.

D4: Sin duda, una de las diferencias.

P: Fuera de estas personas de las ONGs y de las personas que pertenecen al departamento...

D4: Y a la facultad también...

P: O sea no todos son del mismo departamento?

D4: [El otro profesor] es de otro departamento [...], y este año quiero invitar a una persona que hace los cursos de [otro tema], porque apareció un tema nuevo [...], que también cambia el panorama de las consecuencias que eso puede tener y ha tenido con el tema [...], entonces ahí hay un tema en el medio [...].

P: Y ustedes lo están incorporando ahora,

D4: Yo quería incorporarlo ahora, yo quería conversar, eso pasó ahora, hace poco la crisis del arroz y todo, entonces fue surgiendo en el momento, entonces ahí quiero incorporar que alguien de una visión de eso.

P: Perfecto. Y este tipo digamos de adaptaciones o adecuaciones del programa del curso, el curso se está desarrollando ahora, esto es habitual en los cursos que usted dicta?

D4: Sí, normalmente en todos los cursos que dicto voy actualizando los contenidos año a año porque vana apareciendo cosas nuevas y van quedando cosas obsoletas. Se va actualizando dependiendo de lo que va sucediendo.

P: Es un procedimiento habitual en los cursos que usted dicta.

D4: Sí, siempre los vamos modificando, agregando algunas cosas, sacando otras que ya no están, que están entre comillas pasados de moda y agregando temas que son más interesantes que se han ido produciendo y que nos importa a nosotros.

P: Respecto a las metodologías que aplican en el curso...

D4: Está la última parte de discusión, y las primeras son clases presenciales en las que tú entregas contenido. Tiene una diferencia el curso que tiene dos cosas, pero que tiene un componente importante que tiene que ver con la honestidad de ellos, porque las pruebas no son presenciales, son online, entonces hay un set de pruebas, pero ellos y un porcentaje lo hacen pueden copiar, a cada alumno le llega una prueba distinta, hay unas 5 pruebas para los 150, entonces hay un porcentaje que tiene la misma pueden intercambiar respuestas con los compañeros. También ahí hay un tema de una cosa que tiene que ver con la veracidad, con la honestidad, es una competencia que ellos deberían tener digamos, y está registrado, uno puede perfectamente predecir quién hizo la prueba uno al lado del otro, porque nos llega la hora en la que hizo la prueba y el puntaje, y a veces tienen el mismo puntaje y entregan la prueba en el mismo momento, digamos.

P: Qué programa utilizan para eso?

D4: Te voy a mostrar. Nosotros trabajamos acá con una plataforma informática [...] que está asociado, tiene un link a la página de plataforma, pero es una que utiliza la [nuestra facultad], donde uno tiene el curso ahí con enlaces, con los documentos, con los usuarios, uno le puede hacer el seguimiento a cualquier alumno, hay un blog también, para hacer anuncios, y en una de estas opciones y lo habilitamos cuando hay que hacer las pruebas, entonces quedan las pruebas ahí ingresadas, esta es la primera prueba que, ahí uno puede ingresar dentro de las pruebas y ver los resultados.

P: Son pruebas de selección múltiple?

D4: De selección múltiple, y en algunos casos para poder responder tienen que hacer algún cálculo, pensar algo, no es llegar y... Te voy a mostrar por ejemplo, es un tipo de preguntas que es muy simple, voy a mostrarte este otro...

P: No me pida que las responda

[Risas]

D4: Por ejemplo, la última pregunta es un tipo de, varias son de elección múltiple, y estas son de relacionar, entonces ellos tienen varios temas y tienen que relacionarlos unos con los otros, depende de cómo tengamos nosotros programado, pero puede ser de cualquier tipo, puede ser de selección múltiple de una sola respuesta o de elección múltiple, donde hay una mejor que otra y tienen distinto puntaje.

P: Entonces digamos la plataforma de PFG, le dan algún tipo de uso?

D4: Nosotros las usamos poco, o sea...[silencio]

P: Por qué?

D4: Porque estamos más actualizados, más acostumbrados con este sistema, este sistema lo manejamos acá, y tenemos el contacto con la gente de informática, si tenemos un problema todo se soluciona fácilmente, con este... yo no he tratado de hacer prueba en plataforma con el sistema que ellos tienen, pero nosotros aquí podemos rescatar la prueba de todos los estudiantes cualquier prueba que hizo, fácilmente si llega un alumno disconforme con la nota lo podemos revisar y nos es un sistema que es mucho más fácil, está lo mismo duplicado en plataforma hay un link a esta página, pero básicamente nosotros trabajamos en esto porque es la que hizo la facultad. No me he dado el trabajo de ingresar a ver las bondades del sistema que tiene plataforma.

P: Le diría que pruebas creo que no se pueden hacer.

D4: No, yo también diría eso. Nosotros tratamos un sistema de prueba también que se llama hot potato, que es para hacer pruebas, pero finalmente no pudieron montarlo en nuestro sistema...

P: En FG.

D4: No, en el sistema de nosotros de plataforma, no hablamos con FG.

P: Esta plataforma tiene algún tipo de relación con u-cursos, usted conoce u-cursos, de la facultad de ingeniería?

D4: Sí conozco u-cursos [...].

P: De hecho tiene alguna relación, en filosofía ahora están tratando de promocionar u-cursos.

D4: Creo que es anterior a u-cursos, y es de la facultad, entonces tiene todo separado ahí pregrado, postgrado, servicios...

P: Cuándo habría partido esta plataforma, usted sabe?

D4: No, no sé...

P: Ahí dice 2003-2007, por lo menos 2003

D4: Sí, por lo menos 2003.

P: Esto queda un poco fuera de mi investigación, pero igual tiene un cierto interés.

D4: Aquí tú puedes hacer muchas cosas. Nosotros no le sacamos el partido completo, pero tiene para hacer pruebas, estadísticas, uno hace un seguimiento de cada usuario, foros grupos, chats, etc. Y hay para subir videos de aprendizaje guiado, incluso las mismas, no sólo las pruebas sino que meter las notas, conferencias, etc.

P: Me ha hablado puntualmente de la malla curricular que tienen aquí que la están renovando, me dijo?

D4: Sí se está cambiando la malla curricular un poco, con la reforma de pregrado teníamos antes una malla curricular basada en contenidos y al están cambiando, se cambió de hecho, a una malla basada en competencias, con algunos originalmente, con algunos originalmente cursos en módulos, pero no fue tan exitoso eso, se han dejado algunos cursos, los más integrados, más adelante, que son modulares, y los otros cursos son cursos integrados, más o menos similar a lo que hacíamos antes, pero con más sesiones de trabajo personal de los alumnos, que ha costado igual implementarlos porque los alumnos no están, las primeras generaciones del cambio no están acostumbrados a hacer un trabajo personal...

P: Cuándo empieza este cambio más o menos?

D4: Este cambio ya empezó... segunda generación, en 2006 se cambió y ahora se están haciendo pequeños ajustes en la malla.

P: Y qué relaciones hay entre este proceso de innovación con la FG?

D4: Ha habido algún tipo de relación, de hecho los cursos de FG están incluidos en la malla, de hecho la tengo aquí, ellos tienen varios en sus semestres electivos de FG que están incluidos todos los que...

P: Pero respecto a lo que son por ejemplo cambios metodológicos...

D4: Un poco también...

P: Cómo se relaciona?

D4: Es que es la misma entre comillas filosofía, de hacer primero hacer los cursos en competencias como lo hace en FG y luego cambiar el sistema de enseñanza a un sistema un poco más con más trabajo personal de los alumnos, entregando menos contenidos, enfocándose un poco más a entregar los contenidos básicos y después desarrollar problemas en los que ellos tengan que desarrollar los contenidos. Y el trabajo de ellos de seguir profundizando en las materias que no se han visto en el curso y que también son parte del curso, con más trabajo guiado.

P: Y esto ha supuesto algún tipo de capacitación de los docentes?

D4: Ha habido, pero poca capacitación, yo llevo un par de capacitaciones...

P: De aquí de la facultad o de FG?

D4: De aquí de la facultad, de FG me ha llegado información pero no he podido asistir, hay un par a las que he asistido, hay gente que ha ido a más capacitaciones, pero igual es un cambio difícil de hacer, sobre todo porque los estamentos docentes son de mucha más edad y están acostumbrados a otro tipo de proceso de enseñanza aprendizaje.

P: Para usted no supuso un problema.

D4: No es tan complicado para mí verlo así, pero también hay una cosa de infraestructura adecuada a la facultad, porque en el fondo cambiar a un sistema con más trabajo personal de los alumnos requiere tener habilitado salas más pequeñas donde puedan trabajar grupos más pequeños, no las grandes salas donde uno tienen que trabajar con 150 alumnos, como es el caso de FG ahora entonces y tener una mayor cantidad de profesores o ayudantes que estén guiando ese aprendizaje de los alumnos, que no sea un tema desordenado donde se pierde energía y los alumnos no avanzan, se pongan a hacer otras cosas y no logren avanzar en lo que tienen que hacer, en el horario de aprendizaje. Esa infraestructura no existe, entonces en el momento hay una cosa híbrida.

P: Diría que eso está entorpeciendo de alguna manera el proceso de FG.

D4: Sí, sin duda, pero estos cursos de FG son un poco distintos porque son más amplios, porque tienen muchas concurrencia de alumnos, entonces imagino que resulta difícil hacer clases más pequeñas en aprendizaje más guiado en grupos más pequeños, requiere muchos profesores, un equipo docente mucho más grande.

P:Cuál es la relación que usted ha mantenido con los administradores del programa?

D4: Buena, pero es... básicamente nosotros funcionamos bastante independiente de ellos, incluso en el tema de la página web, las relaciones son buenas pero no tenemos mucho contacto uno por la lejanía geográfica, y otra, porque trabajamos por lo menos a mí me cuesta movilizarnos por el centro, nunca hay donde estacionarse, allí mismo en el torre...

P: No se puede...

D4: No se puede, y acá tú no puedes llegar si no tienes auto. Entonces eso ha sido menos fluido y yo he participado menos con ellos pero en general las relaciones en buenas lo que pasa es que estamos un poco...

P: Pero algún otro miembro del equipo suyo...

D4: Hemos ido con [el otro profesor] a las reuniones...

P: Pero no ha habido ningún otro miembro que haya participado más que usted.

D4: Claro, pero he tenido poco contacto.

P: No va por ejemplo a la reunión de principio de semestre, fuimos a la reunión para planificar el curso, una reunión con [la coordinadora], con ella fuimos los dos, cómo lo íbamos a hacer, revisar el programa que había cambiado un poco, y después partimos, me han llegado comunicaciones pero como, me ha llegado invitaciones a talleres de perfeccionamiento a los cuáles yo no he podido asistir.

P: Cuál diría usted que está siendo el aporte de... No sé si conoce otros cursos de FG? Ha tenido posibilidad de... conoce a algún profesor a lo mejor?

D4: Bueno, varios de los alumnos que tenemos ahora han estado en cursos antiguos, bueno no antiguos pero por ejemplo la alumna ayudante que tenemos en este curso estuvo en este de desastres naturales y yo he conocido otros alumnos que han participado en otros cursos pero yo no he ido a ningún curso de FG ni lo he mirado por la página.

P: No podría decir qué relación guarda su curso con los otros cursos, a lo mejor por la descripción, por el nombre, podría decir en qué se podrían parecer o en qué se podrían diferenciar?

D4: Lo he mirado en la malla, pero no te podría decir cuáles son los puntos en que coinciden o no, porque igual lo que sale ahí en CFG por ejemplo, sale una descripción, pero en realidad tú no sabes cómo se está haciendo la entrega de conocimientos, yo sé que en otros cursos tienen trabajos, eso es una diferencia, en algunos cursos se juntan y hacen un trabajo, aquí no hay trabajo propiamente tal

P: No hay trabajo en equipo

D4: No hay trabajo en equipo, esa competencia no la tienen. Posiblemente trabajo en equipo para hacer las pruebas

P: Pero no es premeditado

[Risas]

D4: No premeditado, por el tema, porque es más de discusión, pueden hacer algún tipo de investigación o de trabajo sobre [tema]s, pero ese tipo de cosas no la hemos implementado, entonces eso es una diferencia. Yo sé que hay otros cursos que hacen trabajos guiados, trabajos en equipo y presentan seminarios, eso nosotros no lo hacemos.

P: Usted mencionó que tenía un ayudante, no es el ayudante que proporciona FG?

D4: Es el ayudante, hay un muchacho de FG que es el que se hace el control de asistencia, pero nosotros tenemos un ayudante técnico que nos ayuda en la parte de revisar los puntajes y corregir alguna, sí, hay una tarea pero individual en una pequeña base de datos que hacemos, una pequeña tarea que la revisa el ayudante, pero es un ayudante de esta facultad.

P: Y cómo califica el aporte no de la persona en concreto, pero del hecho de tener un ayudante.

D4: Es bueno porque nos libera un poco de otras cosas más que tienen que ver que son como más domésticas del curso que las puede hacer el ayudante. Este ayudante este año no está pagado, porque antes los pagaba CFG pero ahora parece que no tienen dinero, está trabajando ad honores, sólo por el mérito de hacer ayudantía.

P: Una pregunta que se me escapó de antes, el curso este semestre lo están haciendo aquí, cómo repercute eso en su desarrollo? Es mejor hacerlo aquí? Sería mejor hacerlo en otro lado, sería posible hacerlo en otro lado?

D4: El curso la primera vez de hecho las clases están grabadas, la última clase no la grabaron

P: Grabado en video

D4: Tienen streaming, está grabado en video, yo las tengo aquí, se supone que transmiten online. Eso posibilita que otros alumnos asistan, pero hay un tema que no lo ha resuelto bien FG, ellos podrían ver desde sus casas la clase, pero les toman asistencia, y la asistencia tienen una nota, eso se contradice un poco con el tema de que ellos podrían no asistir presencialmente al curso y ver la clase pero sin embargo lo que le vale la asistencia presencial es un tema de nota, entonces hay como una contradicción, y cuando se ha hecho en otras partes, cuando se hizo en la casa central se transmitía en videoconferencia a acá, entonces el curso puede transmitirse, se pueden transmitir por video conferencia a varias facultades, están los medios, para nosotros nos es mucho más cómodo estar acá porque tú pierdes medio día si vas al centro y ya no vuelves, si volvía para acá llegaba la hora a la que tenía que irme, por el taco y todo es imposible, nos acomoda mucho más que las clases sean acá, pero puede transmitirse por video conferencia a otras facultades, y los alumnos lo ven en streaming en la casa.

P: Y el video dura una hora y media?

D4: El video dura, a veces las clases no son tan largas, dura entre una hora y una hora y media, depende del tema que nosotros veamos.

P: Y en cuanto que sea video conferencia entiendo que puede haber una interacción, pero en video no.

D4: Como video no.

P: Interacción se da en la clase en algún momento, imagino?

R. Sí, interrumpen y preguntan, y al final de la clase también se da la palabra por si alguien quiere intervenir. Al principio es entrega de conocimientos y no hay tanta interacción, pero ya después cuando tú entras en las parte de discusión de los por qué y los cómo y cuáles son los efectos, por qué es bueno por qué es malo, ahí hay más discusión.

P: Imagino que cuando vienen estos invitados de las ONGs tiene que haber algún tipo...

D4: Hay la discusión es más grande, es mayor, pero...

P: Hay un tema que le pregunto directamente porque ha salido en otros cursos o en otras entrevistas, hablan de la multidisciplinariedad, de la diversidad de perspectivas. Ese tema lo trabajan ustedes?

P: En qué sentido?

P: Este tema parece tratado en sus cursos? Digamos, la premisa sería un tema x tratado desde diferentes perspectivas, desde diferentes ámbitos.

D4: Bueno, claro, los temas estos son bien específicos, pero la parte de diversidad y todo pasa en la parte de discusión básicamente por tratar de invitar a la discusión de los temas aplicados de las problemáticas a todos los actores que tengan una opinión que dar, sea a favor o en contra [...]. El tema central de la discusión, si bien es muy interdisciplinar, están los que se oponen y no, es visto desde el contexto que de todas maneras aunque se oponga

tenemos que [hacer lo que nosotros pensamos]. Y ahí tiene que haber algún método alternativo [...]. Entonces claro la parte ya de ver visiones... no es un tema de multi, cómo lo dijiste,

P: Multidisciplinariedad.

D4: No es multidisciplinariedad aunque si bien hay un tema ético que también se toca, pero sí hay un tema de diversidad de visiones, la gente que está invitada de la ONG [...], donde ellos se oponen a [todo esto]. Hay otras gentes [...] que pueden aportar. Esta uno que da las dos visiones. Nunca hemos invitado a políticos porque tienen que tomar el curso primero, no entienden básicamente cómo se hacen los cursos y cuando tú no entiendes es difícil opinar, primero se da la información y luego se puede opinar...

P: Los tiene que invitar a asistir como alumnos.

D4: Claro, como alumnos.

P: Profesor, voy terminando un poco. Cuál cree que está siendo el aporte de su curso pero también del PFG, una visión más global?

P: Yo creo que el programa es un gran aporte porque permite primero que los alumnos vean un tema interesante a nivel país o mundial y lo puedan desarrollar asistiendo a clases de diferentes profesores de diferentes facultades que le dan una visión distinta a la de la facultad en que tú estás, sales de un ambiente consanguíneo y ya te produce una liberación de ver quizás el mismo tema desde otra perspectiva, que es un aporte, y permite que interactúen estudiantes de diferentes facultades, que también es bueno, que se conozcan y que puedan en los cursos donde hacen estos trabajos realizar un trabajo conjunto con gente de otra facultad, de hecho creo que en alguno grupos de estos de trabajo es un requisito que sean alumnos de distintas facultades, para que puedan interactuar, entonces eso es bueno, muy bueno para los alumnos tener una visión más amplia, fuera del campus y otros temas, temas que ves en la televisión y nos interesan a todos. No sólo el tema específico de tu área de formación que es un poco más encasillado. Y en el curso mismo el aporte es básicamente hacerlos pensar y reflexionar sobre problemas de [nuestro ámbito], y tener más herramientas para que ellos puedan dar una visión más informada, cuando aparece alguien hablando, por ahí tengo unos folletos de ciertas cosas que en definitiva no son ciertas, entonces tú te das cuenta de o porque salió o el periodista no lo entendió bien, lo entendió mal, o la persona que entrevistaron, pero hay mucha desinformación de esos temas en la prensa, y que es importante poder darse cuenta de lo que está bien o está mal para poder opinar en forma correcta.

[...]

P: Y cuáles están siendo los mayores obstáculos o los mayores problemas que ve usted en el desarrollo del programa o en el desarrollo de su curso, algunos ya me ha ido mencionando, no sé si quiere rescatarlos o...

D4: En el curso en que no es un obstáculo por el tema de la video conferencia igual estar en esta facultad es un obstáculo para que alumnos de otros lados puedan tomar el curso, un obstáculo geográfico real pero es subsanable con la video conferencia que lo hace más interactivo, con el tema del streaming. Y posiblemente de hecho el tema de hacer cursos tan masivos también hace un poco que la entrega de contenidos, las discusiones no participen todos, no estén todos en las mejores condiciones para entender lo que uno está haciendo, hay gente que derechamente está distraída, de hecho todos los CFG pasa que al principio hay muchos alumnos pero después empiezan a ir sólo los alumnos más interesados. Más si nosotros lo ponemos por streaming, hay muchos alumnos que no vienen, no sé cómo lo hacen en la lista, imagino que el que viene anotará a todos los amigos, como sucede siempre.

P: No sé si hay algún aporte o algún obstáculo más que quiera destacar...

D4: No se me ocurren más, pero habíamos mencionado otros antes.

P: Me había comentado el tema de la asistencia.

D4: Sí, ese es un tema que claro, no es fácil controlar eso pero también es un tema de ellos, si están interesados en el curso, pero lo que pasa es que estos cursos son de FG pero también si ti ves las mallas en las carreras tienen que hacer un número de cursos, no lo hacen, en el fondo tú no lo haces voluntariamente, tienes que ir a cenar y es el menú que hay, si tú quieres comer otra cosa en el menú no hay, tienes que comer lo que hay, ese semestre tienes que comerte un plato del menú y no otro, entonces no son cursos, si bien son libres de elegir, si no hay otro igual tú tienes que elegir, es como las elecciones, hay diferentes partidos políticos, aunque no te gusten por lo menos aquí en Chile tienes que ir a votar, no tienes más opción. Desde ese punto de vista no son cursos, un porcentaje de los alumnos que están en el curso no están interesados. Lo toman porque es uno de sus requisitos y lo toman acá porque es el que está en su facultad, es más cerca. Entonces esa es una cosa que quizás hace que a los cursos no vaya la gente más interesada, a la larga distraen, yo les pido que se vayan si están conversando pero distraen, pero es un tema de ellos, de su formación, y las constricciones del sistema también que te obliga a tomar ese curso.

P: Por último, qué proyección le ve al programa y qué proyección ve a su curso y a su participación en el programa?

D4: Yo creo que se va a seguir imponiendo porque la universidad están ampliando la oferta de cursos, la universidad está cambiando todas sus mallas a esta enseñanza basada en competencias que es lo que está haciendo CFG. Yo creo que el programa va a seguir creciendo, la oferta del curso va a ser más amplia y los estudiantes van a tener más donde elegir, quizás lo haga más interesante y puedan tomar los cursos no como una obligatoriedad sino por el deseo de aprender algo nuevo, que es mucho más motivante para ellos. En lo personal a mí el curso me gusta, es un trabajo distinto porque vienen distintos estudiantes y si bien tenemos que trabajar bastante esta cosa de introducir cosas en la página, preparar las pruebas, un tiempo que yo no tengo tanto, yo estoy en el laboratorio y hago investigación y tengo varios proyectos que estoy encargado, tenemos muchas cosas aparte de hacer docencia. Pero a mí me gusta el curso, es un curso que yo creo que va a seguir avanzando incorporando más elementos de cosas que han ido cambiando en el tiempo, porque en el 2004 no está este tema [de ahora]. Ahora, si no logamos incorporarlo en este posiblemente en el otro ya sea un tema de discusión.

P: Y hay algún elemento que pueda poner en peligro su continuidad en el programa o la continuidad misma del PFG?

D4: No, en realidad no creo, porque... dentro de la universidad sí puede ser, porque dentro de la universidad hay dos vertientes, hay dos vicerectorías, la de asuntos académicos está proyectando la reforma de pregrado y que ha hecho

un impulso importante y es lo mismo que estaba comentando ahora, y por otro lado la vicerrectoría de investigación y desarrollo también está realizando un esfuerzo para que los investigadores más jóvenes inviertan más tiempo en investigación, y no tanto en docencia, ahí la contradicción que yo veo entre los dos caminos, porque en parte la reforma del pregrado necesita que vaya más número de profesores por estudiante para hacer una enseñanza con trabajos más guiados, y por el otro lado se está intentando que los profesores más jóvenes tengan una menor carga docente para aprovechar el momento en el que ellos son más productivos en forma de investigación, intelectualmente. Ahí yo creo que puede llegar a producirse algún conflicto.

P: Usted forma parte de los investigadores jóvenes.

D4: Más jóvenes, no soy de los más viejos, aquí en la universidad de Chile el promedio de edad es casi 60 años.

P: Sí, ese es el promedio de edad de los profesores que he entrevistado. No les he preguntado a ninguno en qué año nacieron, no sé si se lo puedo preguntar.

D4: Sí, [...] voy a cumplir 40 años. Hay muchos más jóvenes ahora. Claro entonces el tema a mí de hacer el curso se me topa con el tema de hacer investigación. Hay muchos estudiantes haciendo tesis, haciendo cosas, entonces es un poco complicado la docencia de mis cursos normales más este curso que es extraordinario con el tema de investigación, de estar ganando proyectos, porque cuando tú miras, y eso también es un tema que debería revisar la universidad, la universidad a los académicos los evalúa básicamente por docencia, extensión e investigación, pero cuando tú quieres cambiar de jerarquía académica, lo que más pesa es cuántos trabajos publicaste, cuántos capítulos de libros escribiste, y la parte de la docencia, cuántos alumnos hiciste clase, cuántos formaste, eso es un poco menor, no tiene tanto peso, algo se ha solucionado porque hay una carrera académica, pero va a haber que optar si uno quiere hacer buena docencia o buena investigación de manera personal pero en el momento no se pueden hacer las dos cosas al mismo tiempo.

P: Y usted qué prefiere?

D4: Es que a mí me gustan las dos cosas, pero afortunadamente tengo tiempo, porque no tengo familia que dependa de mí. La mayoría de los profesores de la universidad finalmente que son muy productivos terminan solos.

P: Sí yo sé, he vivido este ambiente aquí y fuera de este país también.

D4: Claro, entonces a mí en lo personal puede complicarme un poco que la cosa de la docencia en general, no sólo el curso este, se me tope con el tema de investigación, sobre todo porque yo quiero subir de categoría académica luego, porque ese es un beneficio económico y te permite otras cosas más desde universidad.

P: Desde luego. Ya profesor, no le entretengo más, muchísimas gracias por su tiempo.

Entrevista a D5, viernes 23 de mayo de 2008

P: Lo primero que le preguntaría es más o menos me he informado pero cómo llegó a participar en el PFG y por qué? Qué es lo que le hizo...

D5: Muy simple, mira, yo soy [profesional en mi especialidad], normalmente daba el curso de [de mi facultad] de primer año y por supuesto cada vez que podía colocaba un ejemplo, [...] le explicaba a los muchachos de [de mi facultad], alguna cosa que estuviera relacionada. [Este curso de mi facultad] para mí significaba lunes, miércoles y viernes una hora y media y cuando asumí [un cargo administrativo] ya no iba a tener tanto tiempo y dije finalmente voy a preparar el CFG. Lo preparé y eso significa solamente, puedo ser investigador, dar clases, que me encanta, el primer semestre doy para pregrado y el segundo semestre siempre doy para postgrado. Y puedo ejercer [mi cargo administrativo] y siempre he tenido mucho interés porque yo tengo mucho contacto en general con los periodistas, siempre les digo por favor yo les hago clase, gratuitas no les cobro nada, solo para que estén más informados, y nunca me han respondido. [...]

P: Como resumiría su experiencia en el programa a grandes rasgos?

D5: Mi experiencia dando clase excelente, con los chiquillos, súper bien, me encanta [Silencio].

P: Dando clase... y fuera de la clase, como funcionamiento de programa...?

D5: No, no, lo que pasa que la facultad nuestra es un facultad que va como uno, dos, diez pasos por delante de la universidad de Chile, nosotros tenemos aquí por ejemplo nosotros tenemos el sistema u-cursos, donde hay una comunicación súper fluida vía Internet con los estudiantes, con las notas, en cambio en el curso de FG yo no manejo nada, tengo que entregar el material, a veces lo suben... Imagínate que ahora nosotros no tenemos la planilla de los estudiantes, yo tomé el control uno el miércoles pasado, no ayer, nosotros teníamos aproximadamente [105], sacamos [125] con [mi ayudante], y al final fueron [132]. Hasta ahora yo no tengo ninguna planilla, de hecho la información oficial que me llega la plataforma es que el veintitantos de junio nos van a entregar las planillas definitivas para colocar las notas finales, entonces este sistema, yo... en esta facultad, ellos tienen acceso de u-cursos, es muy simple, porque ahí yo tengo todo el material, lo pongo yo, lo manejo yo, les aviso, pero aquí yo no tengo forma de... Pero es un problema de que la facultad va más rápido que la universidad.

P: Sí, la plataforma u-cursos recién llegó a filosofía, están intentando implementarla.

D5: Tampoco es tan maravilloso, cuando tú eres dependiente de un tercero para ejecutar tus actos, no es bueno.

P: Pero eso pasa en u-cursos o en plataforma de FG?

D5: En plataforma, en plataforma de FG. Yo no puedo meterme, subir a la plataforma...

P: En u-cursos sí que puede.

D5: Por supuesto. Si yo entro, ingreso mi clave, subo lo que quiero, bajo lo que quiero.

P: Eso diría que está siendo como un inconveniente?

D5: No, porque yo trato de mantener contacto con los alumnos...

P: No, pero me refiero a que esa plataforma no está ayudando al desarrollo del curso.

D5: No, para nada.

P: Me está comentando usted, tiene esta persona [ayudante], es ayudante o colaborador? Imparte cursos o le ayuda a usted?

D5: Corregimos la prueba o sea ahora que fueron [132], corrigió la mitad y yo corregí la otra mitad, ahora si tengo consejo de facultad, hace la clase, es magíster, es una cuestión muy básica, no es algo....

P: Cómo es la clase, precisamente esta cuestión básica, en qué consiste el curso? Qué objetivos tiene?Cuál es la función del curso?

D5: Lo que yo quiero es que todos o la gran mayoría de ellos salgan entendiendo [el tema], qué significa, qué deben esperar [...], qué deben hacer, [...],... Pero ahora, esta es la segunda vez que lo doy, pero la próxima vez yo lo voy a modificar, porque yo creo que estoy entregando una serie de herramientas que son inútiles, no herramientas, conceptos que son inútiles, [...] que creo que a ellos no les aporta, ahora me estoy dando cuenta que es mucho mejor partir con toda la parte básica [práctica] [...], y creo que eso va a ayudar más culturalmente [...], entonces van a entender ahí, y van a decir, ah! [...], y los otros conceptos los puedo ir colocando mejor [...].

P: Perfecto, cómo funciona metodológicamente la clase, son clases que va allá, expone, da ideas, los alumnos a lo mejor preguntas, organiza talleres,...

D5: No, con [más de 100] alumnos imposible, lo que hago yo es doy la clase y hago lo imposible [...] para que intervengan.

P: A través de preguntas...?

D5: Preguntas, comentarios, lo que quieran, me da lo mismo

P: Y eso pasa?

D5: Sí, depende, justamente a raíz de eso me doy cuenta de que cuando por ejemplo yo estoy pasando qué se yo [tal tema] de no sé qué, están más flojitos, pero cuando por ejemplo yo hablo [de un caso práctico] [...] entonces preguntan [...], claro y es más motivante, y a raíz de esto que quiero cambiarlo, porque ellos creo que se sienten más identificados... Yo me imagino un médico, es una lata estar escuchando [temas teóricos], qué bonito, pero bien, y entregar más herramientas que ellos puedan consultar directamente.

P: Y en cuanto a la evaluación, qué tipo de evaluación utilizan?

D5: Esa es otra cuestión con plataforma. El CFG requiere asistencia. [Nunca en mi] vida he pedido asistencia, porque para mí la asistencia de los alumnos, yo se lo dije a ellos, es una medida de cómo lo estoy haciendo. Si yo soy muy aburrida, si los temas son de interés para ellos, no van a ir, ahora que sea por obligación, no, yo están en la universidad, ya son grandes. A mí me da lo mismo si llegan tarde, si entran y salen, no tengo problema. Y lo mismo pasaba en [el curso de mi facultad], que eran alumnos de primer año, la asistencia para mí es libre, porque de hecho controlo el cuán bien lo estoy haciendo. Entonces claro para mí la asistencia es un requisito que tiene, pues, plataforma, no sé quién será, pero yo no lo tengo en cuenta. Entonces el sistema de control es dos controles, el control 1, te lo puedo mostrar no hay ningún problema.

P: No, no, no es parte de la investigación.

D5: Solo es verdadero o falso y con alternativas. El año pasado nosotros cometimos el error de colocar verdadero y falso y que justificaran la respuesta. Nunca más.

P: Por qué?

D5: Porque con [más de 100] tienes que contar [más de 100] argumentos multiplicado por el número de veces que tú preguntaste verdadero y falso, y es mucho. Y en el fondo trato de evaluar lo que quiero que ellos sepan.

P: Qué tipo de alumnos asiste a sus clase?

D5: Tengo de todo, qué tipo te refieres? De qué facultades?

P: Sí, no sé si se pueden clasificar de otra manera...

D5: Pueden ser alumnos de pregrado, alumnos de postgrado, alumnos que están iniciando, de especialidad...

P: En principio de facultad.

D5: [Hay de varias facultades]...

P: Esta lista se la han hecho ustedes?

D5: Nosotros. [Y hay alumnos de otras facultades más].

P: [...] usted dicta el curso aquí?

D5: Yo lo dicto aquí.

P: Y el año pasado cuando lo dictó también.

D5: También.

P: Y eso? Por qué? Por qué lo dicta aquí?

D5: Porque tengo todas las facilidades, tengo un auditorio para [más de 100] personas [...]

P: No le interesaría dictarlo en [otro campus], con alumnos nada que ver [...] sería algo que usted podría cuestionárselo, que eso reportara algún beneficio, no sé, le pregunto su opinión.

D5: Si a mí me dicen que dé este curso en periodismo, voy a donde sea, por qué? porque esos periodistas alguna vez van a tener que trabajar con estos temas y va a ser importante esa información. [...]

P: Lo dictaría en el campus de periodismo? Sabe cuál es?

D5: Es que no tengo ni idea. Claro, entonces sí, de todas maneras.

P: Pero no lo ha pedido, digamos, y no se lo han sugerido tampoco desde el programa.

D5: Del programa no me lo han sugerido, y no, no me imagino quién me lo podría decir. Yo siempre pregunto por favor periodistas que vengan, nunca pasa, siempre pregunto quiénes son de aquí, levanten la mano los de [tal facultad], los de [esta otra], y no...

P: Es un poco salteada las preguntas...

D5: No me importa, es tu tesis...

P: Le digo por si acaso, yo quiero ver lo que piensa usted, no estoy aquí valorando, estoy recogiendo información, me interesa dibujar un perfil de cómo es el profesor de FG.

D5: No, no, te entiendo.

P: [...] Qué es lo que pasa en la clase con esta convivencia de alumnos de diferentes partes?

D5: No pasa nada porque en general se sientan en grupo, [los de cada facultad con los de su misma facultad], vienen en segmentos, no es que uno... Interactúan a través de las preguntas básicamente.

P: Y eso por decirlo de alguna manera eso sería diferente con el curso [de mi facultad]? Cómo compararía de aquí de la facultad, imagino que son alumnos de aquí del departamento?

D5: [...] Yo creo que es una posición pero en general somos en promedio, de lo que uno puede hablar, muy para adentro, muy introvertidos, con mucho temor al ridículo, con mucho temor a que lo vean, a sentirse desnudo, a preguntar alguna estupidez, es mucho, es muy grande, entonces eso hace que la gente en general, los alumnos y nosotros mismos digamos lo mínimo, de la manera en que tú empiezas a comentar algo, estás haciendo una proposición o expresando una forma de pensamiento. Y a eso les tiene pánico la gente, y eso es igual en el curso [de mi facultad] y de FG, los tengo que mechonear, los tengo que fustigar mucho, les reto, pero miren, se acaban de tomar la casa central, quién tienen una opinión de eso? no, pero alguien que se atreva, les da lo mismo? Nada, no hay respuesta. No sabía, perfecto, quién más no sabía? Levantan la mano. Tú no levantaste la mano, tú lo sabías, qué piensas. No te digo que gasto toda la clase en eso, pero si ocurre algo. El otro día [este tema de actualidad], que me viene muy bien a mí en la clase, era imposible que siguiera en estricto orden, si está ocurriendo alguna historia [real], tengo que incorporarla, porque a mí me sirve. Cuando hubo la historia de los pingüinos, que igual era un fenómeno social que estaba ocurriendo, yo no puedo llegar ahí y decir esto es [tal teoría], no sé qué...

P: Eso es en el curso [de su facultad] o de FG?

D5: En todos los cursos.

P: Ahí no hace diferencia.

D5: No, porque yo creo que uno como profesor uno tiene una función formativa, en el curso [de mi facultad] es peor porque hay una relación más directa porque el curso que yo daba era el curso de los que habían reprobado, por lo tanto yo tenía una doble labor, yo tenía que subirles la autoestima, venían muertos, y aquí no, no vienen con la autoestima baja.

P: Los de FG?

D5: Claro. Porque no tienen que probar nada, los otros tienen que probar.

P: O sea, en el fondo no hay gran diferencia fuera del contenido?

D5: Lamentablemente no.

P: Sería interesante que la hubiera?

D5: Claro, a mí me gustaría que por ejemplo los [de tal facultad] dijeran mire en realidad nosotros como futuros [especialistas de nuestro ámbito] nos gustaría saber [estas cosas]. Ahí aportarían desde su perspectiva médica. O me encantaría que los [de esta otra facultad] dijeran [estas otras cosas]. Entonces [los alumnos] dirían eso y habría más interacción. [...] Y entonces ahí unos se enriquecerían con los otros desde las diferentes áreas del conocimiento, pero la verdad es que no ocurre.

P: Volviendo un poco atrás, retomando algunas cosas que me ha comentado, y ya me ha dado alguna idea sobre eso, cómo está funcionando la relación con la administración del PFG?

D5: No funciona ni bien ni mal, no funciona no más.

P: Usted no tiene contacto con ellos?

D5: Sí, les escribimos mails y no responden. No, mal, mal, la gestión es mala, definitivamente.

P: Podría intuir por qué?

D5: Honestamente es porque yo creo que claro esto se maneja desde la torre 15 y la torre 15 es donde se maneja toda la gestión de la universidad de Chile, y yo tengo la impresión de que, claro, hay mucha ineptitud. Cuando el rector ex decano de [una] facultad llega a rectoría entonces él dice ah perfecto, lo que se hizo en [esa] facultad lo voy a hacer universidad de Chile, y se puede, pero la base con que él cuenta es pésima, mira la tarjeta universitaria, es un transantiago. No hay un problema de mala voluntad, la gente está súper entusiasmada pero no sabe cómo, porque son ineptos.

P: Ha tenido alguna reunión con ellos?

D5: Sí al principio tuvimos bastante.

P: Al principio de este semestre?

D5: No al principio del curso pasado. En el fondo era nada más que para organizar los módulos. Nunca más.

P: Ha asistido a alguno de los programas de formación, seminarios, charlas?

D5: No.

P: Le ha llegado la información?

D5: No.

P: Usted desearía? Cómo le gustaría que funcionara? Qué le gustaría que le aportara la administración del PFG?

D5: Sólo que me dejara manejar mi curso, o sea, a mí me encantaría tener una lista actualizada desde el principio, quiénes son los individuos, de qué facultad son... Cuando estoy empezando el curso, los muchachos tienen que llenar 20 veces su nombre, su rut y la facultad, eso no puede ser, si hay un sistema en que se inscriben. Y yo manejar mi sitio, porque con mi sitio yo puedo subir mensajes, puedo abrir foros, puedo hacer muchas cosas, que en este momento es imposible. No necesito nada más de ellos, nada.

P: Conoce usted más o menos cómo funcionan los otros cursos de FG?

D5: No. Tengo a otro profesor [...] que está aquí.

P: Intercambian alguna información de este tipo de cursos?

D5: No, nada.

P: Cree que serviría de algo saber qué están haciendo otros profesores, los otros cursos?

D5: Mientras no sea para juntarnos y decir lo mal que funciona la plataforma, creo que sí podría servir, pero ir a alegar me parece inútil.

P: Usted aquí me dice, bueno yo sé que en esta facultad han estado en un proceso también de innovación?

D5: A través de [mi facultad] sí

P: Ha participado en algún seminario de [capacitación]?

[...]

D5: Aquí, también ha habido otras, en [otras universidades]...

P: Y usted ha participado, ha asistido a esos cursos?

D5: Sí.

P: Qué le ha parecido el proceso que llevan ya unos años ustedes en este proceso?

D5: Creo que como todo proceso de aprendizaje es lento. Creo que es difícil que un profesor cambie sustancialmente de la noche a la mañana la forma en porque haya tomado un curso, creo que es lento pero creo que hay logros...

P: Por ejemplo?

D5: [...] Una sala que se ha implementado con una nueva concepción de cómo impartir clases. El profesor está delante, hay grupos de alumnos, la sala no está organizada enfrente al profesor, sino con mesas redondas, cada una tiene un computador y una pantalla, el profesor proyecta la pantalla y se ve simultáneamente lo que está haciendo, es otro concepto.

P: Cree que hay puentes entre el trabajo de FG y la reforma que han vivido aquí?

D5: No.

P: No hay ninguna conexión, ningún aporte o convergencia?

D5: O sea, que yo la vea no. Yo veo que no.

P: Y este tema de la enseñanza por competencias lo han trabajado aquí?

D5: No sé qué es eso.

P: Porque usted en su curso tiene unas competencias seleccionadas. Eso lo hizo usted, a lo mejor lo hizo su ayudante?

D5: Yo no sé, no tengo idea. Esa encuesta que mandaron hace poco?

P: No, esa encuesta es para elaborar cómo usted está trabajando las competencias.

D5: Alguna vez trabajé con competencias, pero no me acuerdo.

P: Porque usted seleccionó [X] competencias de las 27 ofrecen.

D5: Ah, ya sí, no sé, si hay alguien que hizo algo lo hice yo, pero fue al principio.

P: Pero no las trabaja conscientemente, no es un tema que le ocupe ningún tipo de acción.

D5: No, para nada.

P: Perfecto. Un poco en general, más o menos hemos ido muy rápido, voy terminando prácticamente, cuál cree que es el aporte en general del PFG?

D5: Es cultural. Yo les digo a los muchachos, por ejemplo en el caso mío [...], esto es cultura. No quiero que estén como idiotas tomando apuntes, no tiene sentido. Ustedes me escuchan, lo que está en la web basta y sobra, quiero que estén atendiendo, estén escuchando, estén participando, no me tomen apuntes porque es cultura, es como ver un programa de difusión cultural, si está bien hecho, cómo se reproducen los enanitos verdes en Tombuctú, es eso. Y aporta, por supuesto, el potencial que tiene es enorme.

P: En qué sentido?

D5: En el sentido de que es muy transversal, entonces. Tú puedes llegar con tus temas, porque yo no pretendo que salga un [especialista], lo que yo pretendo es que ese futuro [profesional de distintas áreas] [...] cuando se enfrente al fenómeno del cual estoy hablando sepa de qué estoy hablando, qué [es lo que está pasando].

P: Y para esa transversalidad usted cree que trabajar con profesores a lo mejor, que participaran en su curso, que fueran [de otras facultades], le reportaría un beneficio, o cree que no es necesario?

D5: O sea que los alumnos estuvieran titulados?

P: No, usted básicamente trabaja sola, el equipo docentes es usted con su ayudante, que la sustituye, pero hay otros cursos que funcionan de la manera, que no digo que sea mejor o peor, en que hay a lo mejor [profesores de distintas especialidades], o el propio profesor invita a profesores de estas áreas.

D5: Claro, antes de que saliera el CFG nosotros dábamos [otro curso], en que éramos tres.

P: Eso en FG?

D5: Antes que existiera, lo dábamos para la facultad. [Este profesor] daba [un tema], yo daba la parte de [mi especialidad] y [otro profesor] daba la [suya]. Y claro era súper entretenido, porque... pero cada uno veía su área. Lo que tú me dices, claro, es más entretenido, pero para poder hacer eso uno requiere un semestre de preparación. Durante el semestre anterior es juntarse con [tal profesor de tal especialidad] [...] y ver cuáles serían, qué podría aportar para ellos, que podrían aportar para mí, organizar entre todos las clases y darlas.

P: Y eso es muy complicado?

D5: No, pero no se puede hacer en el camino. Claro yo me podría conseguir al profesor de [tal especialidad] que viniera a dar una charla de cómo le afecta [este tema], pero si no es coordinado se ve como suelto.

P: Pero usted cree que sería más interesante, enriquecedor?

D5: Claro, porque ya que la transversalidad, ya que no se alimentan entre ellos, porque están más encerrados, además tienen diez millones de cursos, no sé por qué pero por algún motivo, claro un podría incentivarlo. No, seguro. Los [alumnos de la facultad Z] también, feliz con [estos alumnos].

P: Pero no hay muchos de [la facultad Z], sí?

D5: No ahora no, el año pasado sí. [La facultad Z] es súper importante. [...].

P: No, entiendo. Una cuestión administrativa, a usted personalmente le cuenta en la memoria anual el CFG?

D5: Sí

P: Y le cuenta igual que curso de aquí?

D5: No.

P. Cómo le cuenta?

D5: Tiene menos peso. Lo que ocurre es que se da una vez a la semana, y los cursos se dan dos veces a la semana.

P: Pero sería esa la diferencia? Por el número de horas, la hora valdría lo mismo un curso que de otro?

D5: Claro, sí.

P: A usted no le afectaría para dar el curso o no darlo, porque me he encontrado algunos casos que me han dicho que no y otros que sí.

D5: Yo creo que sí, no tengo ni idea.

P: Ya me ha destacado algunos problemas, hay algo más, fuera del tema este de la web, algún obstáculo más que el PFG se desarrolle de manera positiva?

D5: Yo creo que sigue siendo una plataforma adecuada de manejo de los tipos de cursos, ellos no tendrían que hacer nada, salvo administrar los cambios o nuevos cursos, porque ahora todo es a través de ellos, no tiene sentido.

P: Y qué futuro, qué proyección le ve al programa, qué elementos cree usted que pueden mejorarse de alguna manera y que puede seguir aportando o en qué vicios puede caer el programa que pueden mermarlo?

D5: Lo canónico es el hecho que se dicten siempre los mismos cursos. Por ejemplo yo preparé todo un año, elaboré mis doce módulos o quince módulos, no me acuerdo, y yo puedo seguir dando los 15 módulos en los próximos 20 años, y eso es pésimo. En el caso mío no va a ocurrir porque yo no soy así, pero si uno lo piensa a nivel general, yo ya hice un módulo y punto. Debería haber algún seguimiento de que no sea así, uno lo puede hacer dos veces, tres veces, pero no más. Tiene que haber alguna motivación para que los profesores, sabes qué más, ponle algo nuevo.

D5: Y eso debería venir del programa?

D5: O sea si no viene del profesor, el programa tendría que hacer un seguimiento de que no sea la misma historia veinte veces, o sea un año está bien, dos, pero el próximo año yo debería modificar algo, de hecho ahora yo lo modifiqué pero no está ordenado a nivel de módulos. Pero yo creo que ese es el peor vicio.

P: Y las posibilidades que tiene hacia dónde puede ir que pueda ir creciendo?

D5: Yo creo que es bastante grande, yo creo que es una cuestión no despreciable porque... [Busca la plataforma en Internet] Ves este formato es una locura, ya... No, no son cuatro módulos, son más.

P: Ahí a la derecha tiene sus competencias, abajo.

D5: Sí, sí, pero lo que yo te digo es que módulos, no son [los módulos que aparecen aquí].

P: No entra.

D5: Programas, evaluaciones, no sé qué, es una locura, y abajo están las competencias. Claro es que cuando hay una lista de competencias es una locura. [...] Uno va leyendo, compromiso ciudadano, uno entrega eso, no sé. Esas competencias son muy esotéricas.

[...]

P: Pero usted me decía que el programa es grande, no hay potencialidad de que crezca.

D5: Seguro que crece, pero ya es bastante grande.

P: Crecería cómo? En número de cursos?

D5: No, en la diversidad de cursos. Lo que ocurre es que hay una capacidad enorme donde tú puedes dictar el doble o triple de cursos. Ahora el que viene de cajón es volcanes. Dentro del área mía, y hay un montón otros.

P: Se me quedó esta pregunta. Usted me decía que es una persona que le gusta cambiar los cursos, le gusta adaptarlos a la actualidad, ir introduciendo elementos nuevos. Usted cree que los profesores de FG son así?

D5: No sé, no conozco a los otros. Conozco a [un profesor] y es así.

P: Pero cree que es un requisito para ser profesor de FG? O para ser profesor de la Chile?

D5: No sé si un requisito, digamos, pero sí sería algo deseable en general. Tú no puedes ir contando el mismo cuento 20 veces idéntico. Es muy aburrido.

P: Y cree que en general los profesores de la universidad de Chile son así?

D5: Ay, no sé [...], es que esta universidad es tan grande. En esta facultad se incentiva muchísimo el vamos actualizando los cursos.

P: Y hay una diferencia generacional? Que cierto grupo etario a eso o es más proclive?

D5: Es increíble porque en realidad yo creo que es el fenómeno inverso. Observo que los profesores más antiguos tienen más tendencia a modificar a incorporar, y son los jovencitos, los que están entrando, son los que saben todo, como está, está perfecto. Yo creo que tiene que ver con la experiencia, con los años de circo. Uno tendería a pensar al revés, pero lo que pasa es que los chiquillos, lo hacen una vez, vienen llegados de un doctorado, está perfecto va a estar perfecto por el resto de sus vidas, hasta que sean suficientemente viejos para darse cuenta de que nada es perfecto. [...] Los que vienen llegando con los doctorados, llegan muy seguros, y eso están bien, pero lo que hacen está sacralizado, y algunos ya saben que las cosas no son así, que siempre se puede ir mejorando. Cuántas veces uno, a todos nos ha pasado, lo que uno publicó hace 20 años uno dice, y cómo me lo publicaron [ríe]. Las cosas cambian, el pensamiento se modifica, se enriquece.

P: Hay algo más que usted quiera añadir? No? Con eso estaría, si hubiera algo le podría contactar...

D5: Por mail, ningún problema

P: Esto es una investigación independiente, yo trabajo en el programa, pero no ha sido inducida por el programa, pero me gustaría que fuera un aporte, me comprometí, ellos me pidieron si podría presentar el segundo semestre de este año, lo que me pareció factible espero, porque mi intención es terminar ahora también. Y me gustaría poder compartirlo con los profesores los que han participado especialmente y también con los otros profesores que a lo mejor no los he contactado [...], o sencillamente porque no pudieron participar, ofrecerles algunos resultados, puede ser un pequeño resumen a lo mejor, o me decía uno en video conferencia, pero darles un aporte.

D5: Lo que puedes hacer es a la misma plataforma podría organizar un seminario.

P: Claro, se podría organizar eso, pero sé que muchos de ustedes están muy ocupados, pero un seminario presencial o que quedara colgado en ppt en Internet, o que fuera realizado a través de video conferencia, depende de lo que el programa mismo quiera poner.

D5: Ustedes piensan hacer algo con los alumnos?

P: Quiénes son ustedes?

D5: Tu investigación, porque yo creo que la historia de los alumnos es importante, porque al final yo te cuento una historia, y la historia de ellos puede ser otra.

P: Eso sería muy interesante, eso tendría que venir más desde el programa, es mucho más complejo porque es mucho más grande.

D5: Yo te ofrezco una posibilidad. Si tú organizas una ficha muy simple de lo que a ti te gustaría que los alumnos se manifestaran, yo lo puedo repartir, en mi curso, a modo de ejemplo.

P: Yo estoy formando un cuestionario.

D5: En el próximo control, que ahí vienen todos yo lo reparto y...porque es súper importante, los chiquillos tienen otra perspectiva, y muchas de las cosas que te cuento yo creo que es así y no sé qué están percibiendo ellos, es un elemento adicional...

P: Claro, porque mi centro de investigación es lo que piensan los profesores.

D5: Si el objetivo es mejorar el programa...

P: Es un objetivo secundario. Mi objetivo principal es conocer el pensamiento de los profesores, pero me parece una muy buena idea [...]

[Le llaman un momento, responde pero corta rápido]

[...]

D5: A mí me encantaría saber, yo sé lo que pensaron de mí los alumnos de esta facultad de mi curso, pero yo no tengo los resultados de la evaluación, para mí es súper útil.

[...]

Entrevista a D6 y D7, lunes 26 de mayo de 2008

[...]

P: Ahí tienen mis datos, me pueden consultar, aunque la idea es compartir los posibles hallazgos con los administradores y con los profesores, espero que sea una contribución. La investigación es independiente, pero me han pedido si puedo presentar algún tipo de resultados.

D6: A mí me parece muy bien que se hagan estas investigaciones, va a ser interesante conocer los resultados porque forma parte del proceso de reforma de la universidad y particularmente nosotros como [facultad] tenemos especial interés en participar en este proceso. Hemos dado una serie de pasos en la carrera, lo que nos sitúa frente a un conjunto de desafíos futuros, de seguir perfeccionando nuestro pregrado, en 2013 tenemos que volver a someternos a acreditación.

P: Y eso me dice está relacionado con el proceso de innovación de la malla de su propia facultad.

D6: Sí, podríamos decir que sí en cierta manera pero siempre dentro del contexto general de lo que se planteó dentro de la universidad de Chile como la reforma de pregrado hace un tiempo.

D7: Somos una de las primeras en sumarse al modelo de FG, B y E, de seguir la metodología planteada por la universidad, no siendo una obligación adherir al modelo.

P: En qué año empezó?

D6: Nosotros empezamos si no recuerdo mal la planificación del nuevo diseño curricular en 2004 y pusimos en marcha algunos procesos en 2005, y ya tenemos en régimen a todos los 5 años de la carrera. En 2004-2005 se tomaron dos años, los que ingresaban ese año y los de segundo año, en 2004 empezamos con lo que llamamos el nuevo diseño curricular.

P: Qué implicaciones o dimensiones ha tenido esta reforma?

D6: Como toda reforma tiene por lo menos dos dimensiones, una es responder a los requerimientos de la sociedad, por decirlo de manera grandilocuente, y más particularmente del mercado laboral por una parte y otra insertarse en un proceso que la universidad echó a andar desde el punto de vista de la modernización que de la docencia, que tuvo algunos elementos de inspiración en el proceso de Bolonia de Europa, entonces fue todo esto que nosotros operamos con dos criterios uno eran las directrices generales que determinaban una planificación curricular para trabajar con lo que se llama FB, FE y FG, por otro lado con los datos del mercado laboral que eran datos tal vez en algunas instancias más estimativos que dato duro, en términos de que era necesario una reforma que reorientara la formación de [profesionales completos de nuestro ámbito] hacia una mayor sintonía con las demandas que tanto el mercado como al sociedad están imponiendo hoy día a las actividades [de nuestro ámbito], o sea no solamente ser [meros ejecutores] sino también [profesionales completos de nuestro ámbito], organizacionales, y con un acento fuerte con todo lo que tiene que ver con [lo más novedoso de este ámbito], que a su vez es lo que hecha las bases para crear la segunda carrera [de la facultad], [...] que empezó a impartirse en el año 2006. No sé si tiene más comentarios.

D7: Básicamente que [nuestra facultad] de la misma reforma tiene un fuerte componente de actualización de contenidos, abrirse nuevas salidas laborales, como decía el profesor [...], y la conexión como un proceso de formación continua, conectar a la carrera de pregrado no como carrera final con líneas de especialización que se conectan con programas de postítulos, diplomados, programas de postgrado, tenemos un magister [de especialización], esta la idea en [nuestra facultad] de sacar un doctorado [en nuestra especialidad], y siempre se había visto a [nuestra especialidad] una carrera aislada de estos procesos y ahora sí se inserta en un escenario de formación continua al igual que otras facultades de la universidad, esa es la experiencia que nos conecta bastante con el CFG, los CFG son cursos interdisciplinarios, y la formación que se da en [nuestra facultad] es interdisciplinaria, se le

reconocer a [nuestra especialidad] ese característica como una virtud, y que pueda darse un intercambio de conocimientos con [otros ámbitos], así que nos viene muy bien el modelo de FG.

P: Cómo empezó la experiencia en FG? En 2004 empezó a dictar el curso...

D6: En 2004, entiendo que corresponde formalmente que la universidad instala todo esto del PFG, a través de un proyecto mecesup, pero en lo que atañe a mi experiencia personal, yo no participé en la primera versión de ese curso, que su formación inicial estaba entregada principalmente a lo que era, lo que hasta esa época en la escuela llamábamos el área [de nuestra especialidad], lo que hoy día viene a ser la FB, donde está la teoría [de nuestro ámbito], el curso ese después yo lo asumí si no recuerdo mal el año 2005, ya llevaría 4 versiones como coordinador, y mi primera experiencia fue darle un carácter más funcional, diferente a la primera versión que había sido tal vez demasiado teórica. Entonces he ido trabajando a través de los años con diversos equipos de profesores, tratando de establecer siempre este diálogo entre esta visión más especializada entre [nuestra especialidad y la realidad mundial], y teniendo también componente de FB que aporta el elemento [de nuestro ámbito], la cultura y la globalización, y dentro de esta se inserta desde al año pasado D7, también esta otra dimensión que podríamos llamar la globalización y [nuestra especialidad] en términos de multimedia. En este minuto diría que tenemos equilibrada o presente, las tres dimensiones, una dimensión [de nuestra especialidad], que imparto yo; una segunda dimensión que es [el contexto mundial], que es lo que hace [el otro profesor]; y la tercera que tiene que ver con nuevas tecnologías [...].

P: Y cómo valorarían las experiencias así en general?

D6: Para mí ha sido bastante positiva teniendo en cuenta que son cursos que tienen características heterogéneas desde el punto de vista del alumnado, pero hay ciertos sesgos que prevalecen, yo creo que no podemos descuidar el hecho de que estos cursos son asumidos por los estudiantes con algunos criterios de funcionalidad, o sea, muchas veces buscan aquellos cursos que están más cercanos, que le acomodan más los horarios, etc. Entonces nosotros tenemos una presencia mayoritaria de estudiantes del propio [nuestro campus], este año básicamente de [otras facultades del campus], en segundo lugar de [nuestra propia facultad] [...], pero también y esto digamos es lo que incorpora el segundo elemento siempre hay gente que proviene de otras dimensiones, o sea, estudiantes de [facultades de otros campus] también hemos tenido este año, entonces lo interesante es poder manejarse dentro de este nivel tan heterogéneo que es un desafío interesante en cuanto a que los estudiantes vayan incorporando un conjunto de visiones interdisciplinarias, que en el campo de [nuestra especialidad] podemos transmitir una mirada que muchas veces ellos no tienen.

D7: En particular si tiene en cuenta la evaluación, puede hablar desde mi perspectiva, como académico es un proceso muy rico, sobre todo para mí como formación, no tengo muchos años de experiencia docente, muy positivo en el sentido de que me permitía a mí salir del espacio de la escuela, un modelo, tienes que aprender a reaccionar frente a estudiantes que tienen intereses muy distintos, que vienen de facultades que tienen otras lógicas de estudio, fue muy grato recibir estudiantes de otras facultades, que son muy aplicados, estudiantes de química me recuerdo que tenían mucho interés, estimulaban al docente a que hicieran un trabajo muy acabado, y creo que eso es positivo, y también desde el punto de vista de la universidad, estamos en un buen proceso, que era necesario, que había que darlo, en particular creo que se podría dar más rápido, van hartos años de reforma y los cursos son un poco los mismo, creo que desde el punto de vista general podría haberse que estuviese en un estado más no como un proyecto sino más consolidado, una oferta de cursos quizás un poco más diferenciados unos de otros, todavía vemos que hay muchos cursos que tocan la problemática de la globalización, muchos se repiten un poco con el mismo tema, pero creo que con este curso [nuestra facultad] ha logrado acuñar como un tema, tenemos otro que se da, de libertad de expresión, al semestre contrario al que se da este, el primer semestre se da este [de este tema], uno de los cuatro pilares que tenemos en [nuestra facultad], y en el segundo semestre el de [otro tema] que también corresponde a un criterio más heterogéneo, un poco más fácil que lo puedan comprender estudiantes de otras facultades, creo que el proceso hasta el momento, y por eso ratifiqué mi participación esta segunda instancia, es una buena experiencia, ojalá todos los académicos de la universidad tuviésemos la posibilidad de enfrentarnos a estos justamente por la posibilidad de ver distintos, a manejar variables en los cursos formales, el tema de asistencia es capital, puede que un día lleguen todos los alumnos y puede que un día lleguen al mitad, nunca está muy clara la audiencia, ese es un desafío adicional, además una visión bien local, desde el punto de vista de nuestra escuela, [nuestra facultad] en general tiene 500 estudiantes de pregrado, es una facultad pequeña, es una instancia de poner los temas [de nuestra especialidad] en el centro del conocimiento de muchos estudiantes, [nuestras carreras] no son las carreras que tengan más estudiantes, somos bastante pequeña, siempre teníamos la sensación de estar un poco aislados, éramos el pariente pequeño dentro de las carreras de las grandes facultades, que tienen más cantidad de alumnos, investigadores, jornadas completas, y es saludable ver que alumnos de estas facultades vienen a nuestra facultad a tomar un curso. De hecho creo que este es el más popular dentro de este semestre.

D6: Creo que es el más masivo.

D7: No deja de ser bueno que nos conozcan, que conozcan a [nuestra especialidad], [nuestra facultad], estamos muy ligados ahora al campus [...], no puede traer si no efectivos positivos, ahora en términos de cuánto le queda a los alumnos es un tema que queda por ver, sería bastante bueno ver qué les queda, no sé si es parte de tu investigación, sobre todo comparándolo con otras experiencias en otras universidades en Chile, todos los optativos que tienen, o cómo es el sistema en universidad en otros países, no sé cuán similar estamos a esos, conociendo los cursos que se dan generalmente, creo que todavía estamos, que es muy amplio el abanico y todavía es un poco disperso, pienso en general respecto de la oferta de cada semestre, pierde un poco el foco de ciertas áreas que hay que reforzar, hay un juego ahí que no sé cómo lo manejan otras facultades que es el hecho de que una carrera, las carreras van a tener que dejar de dar cursos que daban, externalizándose a la plataforma, que eran electivos de la carrera que ahora no se están dando, o más aún, cátedras [diversas], no se dan a la carrera, se tienen que ir a tomar en estos cursos, y estos cursos no lo están ofreciendo o lo están ofreciendo de un tema muy particular, ninguna clase de economía formal, tienes que tomar el curso de globalización y cobre, una serie de cosas muy particulares que no sé si dan cabida dentro

de la malla, es una inquietud desde el punto de vista de la malla, elementos de derechos no hay, me parece bien para los idiomas, para los deportes, para comunicación, para computación, incluso para ramos que tienen que ver con, hay un CFG de prevención drogas, de vida saludables, son necesarios, pero no reemplazan una cátedra de elementos de derecho, de historia, y eso de repente nos falta un poco ese matiz que las facultades puedan hacer esto, eliminamos la cátedra que tenemos de elementos de derecho o historia en pos de que vayan a tomarlo a otra facultad, pero no se da actualmente, lo mismo con los ramos que son más matemáticos, el caso de álgebra, cálculo, asignaturas que se dan en casi todas las facultades, no hemos podido llegar al nivel de que un alumno de cálculo I pueda tomarlo en otro facultad porque son otros los enfoques, es distinto el cálculo que le dan a la gente de veterinaria o química o ingeniería, es un problema que no se ha podido salvar, la plataforma está en el estado de dar una universalidad de conocimientos, pero no ha dado todavía con el punto de vista de dar esa FG, esos elementos que puedan dar un piso común a toda la universidad.

D6: La visión que yo tengo es que la plataforma se ha sentado sobre la base de CFG que son ingresos más bien temáticos que disciplinarios, por lo que el estudiante tiene que buscar su inquietud en relación a temas que tienen expresiones muy concretas, y el tema como señala D7 está en hacer coincidir algunos aspectos que tienen que ver con la FG qué es lo que consideramos como periodistas dentro de este diseño, ahora son terrenos que también están siendo objeto permanentemente de reflexión, de plan, etc. si uno analiza la historia de las diversas tendencias desde los últimos 50 años desde que se crearon las carreras de [nuestra especialidad], han predominado en la formación, tenemos variedad, hay una fase [profesionalizante], otra de [profesionales] humanistas,... Hay 40 escuelas que han estado en disputa en esto, pero lo que es cierto sí es que pertenece a un área de conocimiento que no tiene la necesaria sistematicidad en este momento, y que se intentan cubrir, si vemos el actual diseño curricular de nuestra carrera, nos hemos adscrito de manera disciplinada a 50% a FE, 40% de FB y 10% de FG, pero yo diría que en los hechos estamos a veces cubriendo muchos ámbitos precisamente de áreas de conocimiento en alguna medida no improvisando pero sí manipulando en el buen sentido contenidos de algunos cursos para abarcar componentes que hoy día no están, por ejemplo tenemos recomendaciones transversales en tema de ética que corresponde a un proyecto periodístico, pero en la medida en que no tenemos electivos [de otras especialidades], los estudiantes llegan con falencias concretas de conocimientos de historia contemporánea, muchas veces los cursos ya no sólo de FB sino también de FE son también cursos que incorporan [ciertos conocimientos] firmes, el propio módulo que dicto [de nuestra especialidad]...

P: El de FG.

D6: Claro, digo que aparte de que esto ocurra en FB y FE, en mi experiencia personal en el módulo que hago en FG tengo que recurrir a documentos de actualización [...], para poder insertar en un contexto adecuado lo que entendemos como el fenómeno [actual] y lo otro es que hay elementos que antiguamente eran componentes vocacionales, que se podían asumir como electivos que hoy día hemos tenido que incorporar en la fase final de la carrera, un conjunto de cursos que se llaman electivos de competencia periodística, lo cual también persevera en una línea de acentuar lo profesional, pero que aparece digamos como un elemento que ha tenido que forzar de alguna manera elementos de capacitación de los estudiantes.

P: He ido anotando algunas preguntas que me gustaría hacerles, retomando algunos temas interesantes que han apuntado, el primero se lo pregunté antes, dice que el curso es un éxito, 130 alumnos, y me dicen que es algo muy positivo porque se da a conocer más lo que es su facultad y escuela, por otro lado supondría un problema, cómo se maneja un curso de 130 personas tan heterogéneo como dicen.

D6: [Risas] Desde el punto de vista práctico clase en un auditorio, apoyo permanente de data show, trabajo con micrófono, y sentido digamos relativo a la participación de los estudiantes en clase, ahora no hay solamente un micrófono sino que también un micrófono volante para que los estudiantes que tengan que hacer alguna acotación que intervengan también de manera activa. Ese es el elemento práctico de las clases, si no tuviéramos apoyo técnico a nivel de estos nuevos mecanismos computarizados, en el curso tendríamos que volver a los antiguos sistemas de cátedras magistrales, solemnes señores que dictaban señores en clase, y no es el objetivo.

P: Cómo se diferencia de este modelo, hay un profesor que expone y los alumnos pregunta, esa sería la interactividad?

D6: Una interactividad un tanto relativa y que se quiere potenciar dentro del propio diseño de la plataforma con el sitio web y la posibilidad que los estudiantes interactúen a través del sitio, tengo la impresión de que esa es más una aspiración que una realidad.

D7: Yo he establecido algunos elementos de contacto por correo electrónico con los estudiantes, una de clases los llevo a la sala de computación y la tarea que tenían que entregarme era en formato blog.

P: Un blog por alumno.

D7: Un blog por alumno y un computador por alumno, este año no vamos a poder hacerlo así, porque exceden la capacidad de la sala de computación, yo estuve una hora en la que tenían mandarme un mail con su blog y su nombre, lo hice con una plataforma externa, la misma del curso no provee ayuda de este tipo, lo que sí los alumnos lo usan, como no son muy regulares en asistencia, yo hago la parte final del curso, por lo que puedo estar más damnificado en ese aspecto, los alumnos se enteran a través de las noticias en la plataforma, tenemos la suerte de contar con un ayudante que es bien motivado con eso.

P: El ayudante de formación general.

D7: Sí, era bien movido con eso, se encargaba de llevar los ppt, los documentos se los dejábamos y se preocupaba de que estuvieran en la plataforma, espero que se solucione ahora pero que costaba mucho que los estudiantes encontraran en la plataforma dónde estaba los materiales, ese sitio no pasa por un análisis de usabilidad de web de apoyo a la cátedra presencial, creo que se ha hecho muy desde la perspectiva del diseño gráfico y no desde la perspectiva del e-learning o de los software que hay específicos para la educación a distancia, o de apoyo a la clase presencial, le da una visualidad muy atractiva, con elementos gráficas, pero es esa capa, una cáscara, algo que viene

después que no viene, sacas los contenidos pero no tienes muchos textos concretos, desconectados de los recursos bibliográficos de la universidad, no hay accesos a otros sitios donde está la información completa de la universidad, pero eso es ya de la plataforma, no tiene que ver con la docencia misma. En particular es un desafío hacerle clase a todos los alumnos, pero me trae, aun cuando en mi caso tuve que dar contenidos, no tuve que modificarlos por ser alumnos de otras carreras, yo estaba hablando de temas [actuales de mi especialidad], perfectamente lo asimilan de cualquier facultad, no tuve que hacer un cambio de lenguaje ni nada por el estilo para que comprendieran el fenómeno, tuve esa suerte, a lo mejor áreas más específicas pudieran sufrir algún tipo de cambio.

D6: Por lo que a mí respecta hay una actualización de contenidos pero la matriz de los ppt la he mantenido, lo que hago a veces es actualizar información [...], pero lo fundamental digamos he mantenido el mismo tronco del módulo que yo imparto. Como señala D7 es importante que el sitio no tiene una utilización exhaustiva en términos de interactividad por lo menos sí permite que los estudiantes tengan acceso regular a los propios ppt que se presentan en las clases y dentro de lo que es el trabajo de evaluación que se hace en cada módulo por lo menos en el nuestro tienen también un acceso expedito a los materiales bibliográficos con los cuales tienen que trabajar, en el caso de los dos primeros módulos, el que dicto yo y el que dicta [el otro profesor que colabora con nosotros] normalmente es un trabajo final es un paper, construir una reflexión digamos sobre las temáticas que se han impartido durante el módulo, aunque el de D7 tiene una expresión más práctica.

D7: En las clases que yo hago pueden interactuar, les pregunto su opinión, no sé cómo va a andar este año, la verdad es que este año va a costar mucho más.

P: Instancias de interacción entre ellos ocurren?

D7: Discusiones de corte espontáneo.

D6: Como elemento motivador de trabajos en grupo, etc. el propio diseño del curso no posibilita eso, una clase semanal...

D7: No se conocen entre ellos...

D6: Entonces están las tribus, los minigrupos que llegan de cada facultad, que sí seguramente interactúan pero es difícil, habría que cambiar el diseño, incorporar horas de taller, hacer otro tipo de cursos para facilitar este tipo de escenarios.

P: Lo verían como un aporte o sería una carga muy pesada para FG, que por ejemplo hubiera una segunda área que se trabajara tipo taller? No sé dónde estaría el equilibrio para ustedes.

D6: Tendría que ser una reformulación de los cursos sobre la base de mayores aportes de recursos, no tendría que apoyarse en la base de, en el caso de nuestro CFG son tres profesores, un ayudante de apoyo para efectos prácticos, y tenemos también una ayudante que apoya la corrección de los trabajos. Ese ayudante lo está financiando la plataforma central, pero si quisiéramos tener grupos de trabajo que en una segunda instancia durante la semana trabajaran desarrollando temáticas específicas o investigaciones concretas o diría que no bastaría con una ayudante, tendría que haber unos cinco ayudantes por lo menos, porque es un curso de 130.

D7: Y dejaría de ser general, tendría que ser con otro tipo de contenidos, perdería un poco la universalidad de los contenidos, y que sean más bien referenciales que capitales, algo que te reclama una carga horaria de dos veces por semana, es porque tiene que ser de tu carrera o muy indispensable.

D6: A mí no me incomoda el tema, hay que asumirlo como lo que es, y que los estudiantes salgan con una inquietud sobre el fenómeno contemporáneo que son fundamentales para su comprensión de su mundo actual.

D7: Otra cosa sería que los mismos estudiantes tomaran otros CFG, no sé si algo les impide actualmente.

P: Depende de la facultad tienen la exigencia de tomar x cursos.

D7: Los primeros años existe, hay mucha motivación por ingresar a un mundo distinto, y cursos más transversales como el que tú das de idiomas,...

D6: En nuestro diseño académico son cinco CFG durante los primeros semestres.

D7: Tienen que tomar el primero y el tercero, no sé el quinto.

D6: Ellos pueden tomar en cada semestre un curso y a la altura del quinto semestre tienen completa su necesidad, tienen los créditos que...

D7: Es hartito, me he dado cuenta de que es hartito.

D6: Si no recuerdo mal son cinco. No tengo la impresión, por haber trabajado en eso. Ahí hay también todo un conjunto de fórmulas que los estudiantes pueden emplear aparte de recurrir a la plataforma pueden también pedir cursos por prestación de servicios, y cursos de preparación física y deportiva, de hecho hay algunas facultades han puesto en marcha disciplinas deportivas...

D7: El problema es que esos profesores son financiados por las mismas facultades...

D6: Nosotros mismos hemos puestos cursos que no forman parte de la plataforma pero también son electivos, cómo se llama el curso que dicta [ese profesor]? [...]. La propuesta que viene de [este otro ámbito] y da elementos fundamentales de análisis de situación internacional. Entonces digamos esta demanda que sean cinco cursos pero se puede completar no solamente con la plataforma

P: Ustedes tienen una plataforma propia en la virtual, tipo u-cursos, ¿agren?

D7: Estamos echando a andar u-cursos la verdad está atrasado por un tema personal mío, tenemos a disposición estamos tres profesores más, estamos adscritos a u-cursos, pero estamos en la fase de encontrar la persona que se encargue de ser facilitador dentro de los académicos sobre todo en que ocupen esta plataforma, pero esa es la nuestra, con lo cual no hay ninguna integración con la otra.

P: Y por tu experiencia podrías comparar ambas plataformas?

D7: La verdad es que son mis temas estos Internet y sitios web. Voy a moderarme un poco [Ríe]. U-cursos está mucho mejor pensado, es una plataforma de apoyo a la docencia, ese es su fin, el protagonista son las herramientas que facilitan que los académicos suban los contenidos, en la plataforma no subimos los contenidos, tenemos que mandarlos por mail, de ahí para adelante no tiene una evaluación por mi parte. Creo que son muy buenos para

visualizar que la universidad está dictando estos cursos desde afuera, el diseño gráfico juega un valor importante, le da una identidad a cada curso, pero en lo que es estrictamente docente no brinda esas posibilidades, tampoco tiene elementos de interactividad como foros, chats, ni cosas que pueden suplir en ningún caso e-learning, sino que herramientas de apoyo, que puedas distinguir entre materiales ppt, Word, no pesan lo mismo, cuando vas a cargar un archivo que tiene imagen que tiene imagen o video va a pesar mucho más que otro y se echan todos en un mismo saco, la plataforma está muy desconectada de los recursos bibliográficos de la universidad, muy desconectada de las otras plataformas, como u-cursos se ha ido lentamente asentando como la plataforma de la universidad, me llama mucho la atención que hayan cambiado a este sistema lapetus, no es lo mismo, era el momento para hacer lo mismo con u-cursos, pero eso pasa en la universidad, yo pensé que iba a ser el momento, es una decisión que no la ha tomado la universidad como tal, hay un proyecto para poder llegar a la plataforma porque u-cursos satisface las escuelas con las que está actualmente: medicina, ingeniería, derecho, arquitectura, ciencias forestales, periodismo, la facultad de filosofía y humanidades, y ahí están, pero pasa por una decisión corporativa que no se ha tomado, como que está empezó a vender el servicio a otras facultades y es bien eficiente, van bien rápido con los cambios, tiene blog, es bastante atractiva, superando a los otros como agren, que nunca logró salir del moodle, y el corporativo que existía webcity, que lo ocupa filosofía y sociales, tiene unos costos de mantenimiento muy caros y está orientado hacia e-learning, y medicina que tiene medicis y ocupa webcity es más e-learning, y esto era más simple, u-cursos es bastante simple para subir archivos, pero en el caso [de la facultad] no lo hemos podido desarrollar, está ahí la oferta, faltaría que hubiese algún tipo de diálogo entre u-cursos y plataforma.

P: Estas metido en alguna comisión.

D7: Estuve, pero ahora no hay ninguna formal, me invitaron a las que hubo, participo en el portal web de la universidad, he podido participar en alguna reunión, en la casa central el año pasado. Ahora en particular yo creo que plataforma es encomiable como se ha ido abriendo paso, entiendo que no todo es perfecto al principio y ellos han sido punta de lanza que ha costado, coordinar algo en la web no es tan complicado como coordinar algo in situ, incluso incidiendo en las mallas curriculares, la primera experiencia de esto, ha ido algo más lento, pero la universidad necesita tomar una decisión, pero le falta quizás ese punto de la especificidad, hasta qué punto se da un equilibrio entre los ramos que pueden ser comunes, transversales, y los que son un poco más generales, que permitan investigar temas más particulares, vamos encaminados, pero la plataforma al menos sí, ahora entiendo que tiene una propiedad, el diseño que tiene ahora va en una línea más acertada, muestra mejor los contenidos, pero todavía le falta, es un sitio diseñado, no es una herramienta, no permite que tú mismo subas los materiales, los clasifiques, los archives, cero criterios de metadatos, de información académica, cosas medio puristas de la información académica no están, ni siquiera el nombre del autor del material, temas de ellos.

P: El ayudante que tienen ustedes, independiente de la persona que sea, cómo lo valoran ustedes, se podría prescindir de ella?

D6: No el ayudante de las listas?

P: No.

D6: El ayudante que apoya el trabajo de evaluación? Para mí es un apoyo bastante sustantivo, por dos razones. Es una persona que tiene bastante versación sobre los temas que se encargan los trabajos, por lo menos los dos primeros módulos, y cumple un segundo aspecto que puede ser un tanto pedestre pero indispensable desde nuestra visión, que es verificar la originalidad de los trabajos, por ser un curso masivo estamos muy expuestos a plagio, por la diversa procedencia de los estudiantes, hay algunos que no saben citar bien, trabajan con la bibliografía básica que les damos, pero sin poner la referencia respectiva, hay otros que recurren directamente al rincón del vago para directamente plagiar, por lo menos en el primer módulo este año pusimos como requisito que los trabajos se entregan impresos pero también se envían a una cuenta que habilitamos en [nuestro campus]ail para los efectos de que el ayudante pudiera detectarlos, y hemos detectado ya algunos.

P: Ustedes siempre han dado el curso en el mismo campus, en su facultad, se han planteado la posibilidad de trasladarlos a otro campus.

D7: No habría para qué.

D6: Vino la propuesta pero no está dentro de nuestras preocupaciones. La gente de la parte central nos dice si tenemos la posibilidad, entraríamos a analizarlo.

P: Cómo lo verían a priori?

D7: Si es que tú dices que la universidad decidiera hacer todos los cursos en un solo lugar todos los cursos se van a hacer en la casa central por ejemplo para darle una cercanía, no habría más que sumarse.

D6: La otra hipótesis sería que la universidad resolviera que los cursos se centralizaran para las áreas, que haya un CFG [de nuestra especialidad] para cada campus, y probablemente eso sí requeriría algún ajuste más adecuado al conjunto de disciplinas que van a estar inmersas en este campus, pero la verdad es que eso distorsionaría la intencionalidad primigenia de estos cursos, de que sean intereses temáticos como una manera de intercambio de opinión.

P: No tendría sentido traerlo aquí a [otra facultad]?

D7: A los estudiantes les quedaría más cerca por el metro pero perdería un objetivo bien colateral, no es principal, pero los estudiantes conocen [nuestra facultad] porque van a tomar un curso acá, pero en estricto rigor si quisiéramos hacer que los estudiantes aumentaran su conocimiento a cosas generales no me parece descabellado que ciertos cursos humanistas se estén dando en las facultades más científicas y al revés, que ciertos cursos más duros se den en campos humanistas, porque si no puede estar pasando que ciertos alumnos de [nuestra especialidad y otras afines] vayan a tomar el curso porque está más bien al lado, no por una razón de expandir el conocimiento, pero ese es un proceso mucho más estudiado, pero derechamente no ha sido lo que se ha planteado. No sé cuánto pesa el campus donde se va a dar, a lo mejor si me dijeran que fuera a tomar un curso a [un campus alejado], yo no lo iría a tomar, en ningún caso me desplazaría tanto. No sé, por un idioma, pero ni siquiera.

D6: Demasiado motivador

D7: Habría que preguntar a los estudiantes.

P: No es parte de mi estudio saber lo que piensan los estudiantes, hay datos duros que estoy pidiendo que me cedan para ver lo que está pasando con eso, y una primera intuición dice que pesa mucho el campus, es un tema a tener en cuenta.

D7: Sería bueno que implicaras en esto no solamente a los profesores que dictamos el curso si no a los secretarios de estudio que son en definitiva los que validan este nivel. En este caso coincide que D6 era el secretario e impulsó la reforma del pregrado, pero en otras facultades puede que esté más desconectado, y no tienen algún vínculo con la secretaria de estudios, y con los planes estratégicos.

P: Con ustedes sí es así?

D6: Cada estudiante inscribe los cursos en su facultad o unidad de origen.

D7: Los cursos están muy ligados a la reforma del pregrado, no hay duda de eso, partieron justo cuando estaban las mallas reformándose, hubo sincronía entre ambos, es probable que otras facultades no sean así, que sea un curso más, sobre todo en las más grandes, es una intuición que tengo.

P: Sería interesante, no sé si por metodología y por tiempo voy a alcanzar, pero visto de otra manera, como docentes de su escuela, el CFG les pesa igual ese curso que otro curso, se lo tienen en cuenta en cuanto a la carga docente?

D6: Sí, yo diría que nosotros como unidad, como [facultad] yo diría que tenemos un conjunto de objetivos estratégicos a los cuales ha sido bastante funcional el haber instalado dos CFG, nos interesa que nuestro campus se legitime dentro de la universidad de Chile, en ese sentido hay un apoyo irrestricto de la dirección [de la facultad] desde lo que estamos haciendo. Segundo, desde el punto de vista de nuestro desempeño particularizado como docentes, dentro de lo que significa cubrir una determinada cantidad de horas que tienen que entregarse a la docencia, también el impartir estos cursos pesa también dentro de este ranking de actividades, yo diría que eso aporta el plus de que efectivamente somos, digamos, parte de este equipo que está trabajando en la estrategia de la proyección de [nuestra especialidad] como un campo importante dentro de la universidad, superando una etapa en la que éramos simplemente [...] un pariente pobre de [otra facultad], que era nuestra antigua adscripción. Yo diría que todos estos han sido importantes para [la facultad] que participemos en estos CFGs.

P: Han participado en seminarios de capacitación de los que organiza la plataforma? No sé si su facultad organiza alguno también.

D7: Yo por lo menos no.

D6: Yo no he tenido oportunidad de asistir. Sí he asistido a cursos de formación del pregrado, dentro de este diseño hicimos una capacitación de innovación curricular y currículo por competencias.

P: El tema de las competencias lo trabajan en su curso?

D6: Dentro de la formulación del programa lo tenemos, y también en la plataforma hay que identificar las competencias.

D7: No sé otros cursos más, del departamento de pregrado?

P: Estaba pensando en el CFG, si trabajan las competencias.

D7: Pero tú decías un curso de formación para profesores?

P: Hay facultades que dentro de las facultades dentro de sus procesos de reforma, y están estos que se dictan a través de la coordinación de pregrado, coordinados a través de las plataformas.

D7: Ah, ya, llegó uno también de reformas curriculares...

D6: Yo he participado creo que en una jornada de capacitación en un curso, que fue este que participaste también, y en un seminario en Valparaíso, todo a eso ha sido más que por la plataforma propiamente impulsado por la dirección del pregrado.

P: Para ir cerrando, cuál está siendo el aporte no tanto de su curso sino del PFG? En qué está beneficiando?

D7: A la facultad o a la universidad?

P: Como quieran.

[Silencio, Risas]

D6: Creo que ha sido un aporte interesante, todavía forma parte de una búsqueda dentro de un proceso de reforma que tiene que cubrir algunas fases que todavía no se han puesto en marcha. Yo visualizo que dentro de la reforma está el elemento de la formación continua que señalaba D7, pero también hay instrumentos que la Universidad de Chile no ha puesto en marcha suficientemente, como es garantizar una efectiva movilidad estudiantil, y fortalecerlo con una política de créditos intercambiables flexibles... De créditos transferibles. En la medida en que todos estos aspectos no están, tal vez con algunas visiones podríamos decir que algunas cosas estamos haciendo en la carrera no puede, pero que no termina de ser negativo ni malo por sí, que es parte de una búsqueda que es bastante complejo no sólo para la universidad de Chile sino para el conjunto de la educación universitaria para este país. Hay siempre un permanente cambio de experimentación y búsqueda que transita también por todo lo que tiene que ver con el consejo rector y toda la institucionalidad que está en torno a esto, yo creo que la universidad de Chile tomó una iniciativa válida de emprender la reforma del pregrado, pero dentro de un universo muy diferente al europeo donde hay cosas que caminan mucho mejor. También hay algunos aspectos que faltan consolidar más como el tema de la evaluación de la calidad de los cursos, esto forma parte de los datos a recoger para la investigación, una de las falencias que advierto es que las cuatro versiones que he participado en los cursos jamás he participado de una encuesta que los estudiantes hayan llenado. [...] Eso creo que es una falencia que hay que solucionar ahí [...]

D7: Un tema de un poco lo positivo de estos procesos de la universidad, en estos procesos comunes es cuando volvemos a ser universidad, dejamos de ser facultades aisladas. Es encomiable la tarea que han emprendido del departamento de pregrado de sensibilizar a los secretarios de estudio, directores de pregrado, no debe ser fácil, y quedan a la vista muchas fricciones de la naturaleza distinta de cada facultad, ojalá que para los alumnos no sea tan

evidente para el resto que estamos en la parte administrativa, la administración es una tarea bien tediosa, y lo que se ha hecho ya es rescatable, pero si lo vemos desde lo perfectible y lo óptimo, todavía falta, lo de las evaluaciones, el tema de la coordinación, el apoyo es muy todavía por correo electrónico y general, no hay método, no hay una cosa metodológica detrás, que haya un metodólogo o experto en educación evaluando la calidad de los programas, nunca me ha quedado claro cómo surgen los programas, con qué óptica se dice este curso vale o no, nunca ha habido una objeción creo yo frente a un programa lo que es bueno pero también preocupante, asumo que todos están con el mismo rigor. Una cosa interesante es que también se incorpora gente que no son docentes de la universidad, dices qué bueno que participen y tengan la oportunidad de conocer a los alumnos de la universidad de Chile y a su vez puedan interpelarlos como figuras públicas, hay gente ligada a ciertos ámbitos que no viene de la academia, hubo un año en particular de una serie de conferencias en la casa central de economistas destacados, eso es muy bueno, y que haya instancias que nos reúnan como universidad siempre es positivo, me hubiese gustado haberlas tenido como estudiante, no alcancé a verlo, un modelo que obviamente nos acerca a muchos otros países, pero nos falta todavía desarrollo.

P: Por dónde dirías que le falta desarrollo?

D7: Hay un tema de recursos humanos, se han creado como unidad, por decreto, no hay duda, se creó la unidad de FG, B y E dentro del organigrama de pregrado, eso ya es una cosa compleja dentro de la universidad, abandonaron la parte de proyecto y se instalan como unidad, pero dentro de ellos todavía los recursos muy desde lejos los recursos encuentro que están muy concentrados en cosas domésticas y administrativas sin poder pasar al tema de la evaluación, de la planificación, de la metodología, de la evaluación de la docencia, de las competencias, muy en la parte administrativa y sobre todo la parte de diseño gráfico, la mitad de la gente se dedica solamente al diseño de la plataforma y poco al diseño instruccional o de control más de la herramienta.

P: El contacto que tienen ustedes con ellos cuál es?

D7: A través del profesor, que es el coordinador.

D6: Un contacto fundamentalmente a través del correo electrónico y una o dos reuniones de planificación en el año, para ver asuntos del sitio web.

P: Se repite cada año esas reuniones?

D6: No está muy sistematizado, yo creo que este año no se hizo ninguna, pero a partir de algunos requerimientos hemos tenido, pero conversar sobre todo con la gente que se encarga propiamente con la gente del sitio, y los aspectos administrativos con Elizabeth, últimamente con [la coordinadora] y antes con [la directora]. Ha sido un contacto bastante fluido en ese sentido, también destacar que cuando hacemos algún requerimiento, las respuestas son bastante rápidas, oportunas.

P: La parte administrativa ha estado funcionando.

D6: Diría que sí.

D7: Eso quizás les ha impedido dar el salto a lo otro.

D6: A la parte de gestión docente.

P: Qué proyección le ven ustedes al programa, y qué peligros hay de que el programa se desvirtúe?

D6: Yo creo que uno de los elementos que hay que poner atención es la marcha general del proceso de reforma del pregrado porque entiendo que, creo que del conjunto de facultades de la universidad de Chile no todas han hecho la reforma del pregrado, y hay esta suerte de convivencia de modelos que pueden hacer que el programa pierda un poco de fuerza en la medida que no se articule el conjunto del proyecto, y lo otro es que la autoridad central debe dar un apoyo constante a este tipo de iniciativas, que si bien tienen un elemento incluso de racionalidad del punto de vista de los costos, no pueden sustentarse en la buena voluntad de profesores que quieran seguir adelante con esto. A mí me gusta el tema y el equipo es bastante entusiasta y comprometido, pero no puede ser un asunto de amateurismo, hay que darle una mayor profesionalidad.

D7: Sobre todo por ejemplo en mi caso no tengo jornada completa, tengo sólo 12 horas como académico y esto lo hago un poco por D6, y las cosas que me quedan en el curso que doy, pero para asegurar la sustentabilidad el hecho de que pueda haber mayor continuidad o también al menos un cierto sistema de créditos para los profesores, que les pueda reconocer sus actividades de manera más formal sus actividades. Yo en particular tengo me atreví a aparte de hacer clases tengo un cargo en la universidad y trabajo en el área de bibliotecas y nos embarcamos en la idea de hacer un curso para el segundo semestre de temas bibliográficos, entendiéndolo que hay una necesidad de habilidades de competencias informacionales que los estudiantes de primer año no saben cómo buscar, cómo ocupar los recursos... y era una necesidad de crear un curso, aquí está el programa de lo que va a ser el CFG, lo vamos a dictar con una compañera, no va a ser una unidad docente quien lo dicte, ya hay una experiencia docente de una unidad que dicta un curso sobre drogas, nosotros queremos dictar un curso para enseñar a los alumnos para usar la biblioteca física y virtual, la universidad invierta recursos en revistas electrónicas, etc. que es subutilizada por estudiantes, estoy tratando de transmitir esta experiencia, estoy metido estos días en esto, pero por la experiencia breve que tuve el año pasado en el curso, aprovechando precisamente que los CFGs son interdisciplinarios, para toda la universidad, de que abarcamos un sistema mayor, puede ser muy positivo. Nosotros les damos la bienvenida a los mechones a la biblioteca, pero es una cosa muy rápida, se pasa un video, no hay un trabajo para muchas cátedras es necesario. Detectamos que llegan a tercer año y no saben, todavía con cosas que no saben buscar en Internet, el uso de los buscadores, el mismo google, un alumno de [nuestra especialidad] debiera ser usuario avanzado, entonces para darles un piso de estos temas, no solamente alguien que consulta. Tiene como temas selección de temas de información, las bases de datos, fuentes de información, usos de recursos, usar la biblioteca, cómo hacer citas, las formas de elaborar un paper o una tesis, el uso ético y legal de la información.

P: Voy a tener que poner un link en mi curso a su curso. Ya les doy alguna información, ustedes tienen alguna información muy útil sobre el tema de cómo se escribe una tesis, cómo se cita, temas éticos,... En qué ámbito lo van

a poner? No sé si se han dado cuenta de que su curso estaba en otro ámbito antes. Ustedes son conscientes de ese cambio?

D6: Puede parecer bastante infantil, pero creo que fue saturación de uno de los ámbitos, les faltaba algo...

D7: Yo creo que es un tema ahí de degramación del afiche.

D6: Definitivamente, estábamos mucho más cómodos en el anterior.

D7: En realidad es alarmante que nadie nos preguntó.

D6: A mí me preguntaron, como toda esta plataforma se arma también con la oferta de todas las facultades, en algún momento efectivamente alguien no llevó de manera muy rigurosa el tema del registro de los cursos que se iban proponiendo y de pronto advirtieron que se había producido este desequilibrio y esto como parte de la información interna de esta investigación incluso nos propusieron la posibilidad de suspender el curso. Nosotros insistimos en darlo, y nos dijeron, bueno, pero vayan a este otro ámbito.

[...]

D7: Dónde van a hacer la clase hoy?

D6: Esta semana parece que van a suspender todos los postítulos

D7: Y el CFG?

P: Los CFG nunca se suspenden.

D7: Es que la siguiente me toca a mí.

D6: Vamos a tener que correrla. Ellos dicen que los CFG no se pueden suspender pero no hay condiciones materiales.

[...]

Entrevista a D8 y D9, martes 27 de mayo de 2008

[...]

D8: Última pregunta, tú decías que tu tesis se llama modernización de la enseñanza del pregrado, tú crees que necesita modernización?

P: Eso le quiero preguntar yo.

D8: Pero si partiste con la tesis es porque tienes alguna idea. Normalmente se tiene la conclusión más o menos en la cabeza.

P: Pero tampoco quiero que mi visión mediatice lo que pueda ser su respuesta, no tiene por qué hacerlo, pero yo preferiría responderle después.

D8: Ni siquiera off the record [Risas].

P: No, es una cosa que les quiero aclarar, acceso a este data audio solo lo voy a tener yo, evidentemente estoy transcribiendo ya algunas entrevistas que he empezado a realizar y voy a tener que publicarlas como anexo en la tesis, pero el título como les decía es modernización del pregrado en una universidad chilena, en ningún momento mi intención es especificar de que universidad estoy hablando, pero no va a estar el nombre ni del programa, ni de ninguno de los profesores que participa en la investigación. No aparece en ningún momento el nombre de los cursos en que se constituye el programa, para resguardar el anonimato y la integridad de la información que vayan a compartir conmigo.

D8: En términos de tiempo tengo media hora. Te parece? [a D9]

D9: Sí, a ver, sí.

P: Lo primero que me cuenten cómo surge esta idea del CFG.

D8: Fue idea de D9

D9: La historia de este curso es bastante particular, yo creo que difiere bastante de los otros cursos. Resulta que otros miembros del equipo docente conmigo se nos ocurrió [empezar a trabajar este tema de manera práctica].

D8: Ese equipo docente no me incluye a mí. Eran exclusivamente alumnos de la escuela.

D9: Y uno [de otra facultad]. Empezamos a participar y nos fue bien. Empezó a venir gente a participar. Empezamos a obtener la venia de las autoridades para usar el nombre de la universidad de Chile [...]. Paralelamente yo mientras eso pasaba como el año 2005, 2004 empecé a trabajar con el profesor en un curso de [la especialidad] de [nuestra facultad]. Empecé a ser su ayudante...

D8: Fuiste alumno mío?

D9: Sí, en el 2002. Era mi segundo año de pregrado. Empezó a llegar más gente a [nuestro grupo]. Empezamos a organizar [actividades]. Empezamos a capacitar a estudiantes [...], entonces de pronto fuimos donde para obtener más respaldo de la universidad donde el vicerrector académico en el fondo a mostrarle lo que habíamos hecho a pedir apoyo institucional, porque la estrategia fue primero los resultados y luego pedir, y nos hizo caso, nos dio todo su apoyo, no monetario obviamente, pero nos incluyó en la prensa de la universidad. Nos dio espacio en la postulación de los alumnos nuevos, un estand. Y un día nos llega qué tal si hacíamos un CFG.

P: Quién les envió el correo?

D9: Me lo mandó [la coordinadora] pero a petición del vicerrector, le dijo por qué no invitas a esta gente para que hagan un CFG con la condición de que lo hagan en conjunto con un profesor, porque ninguno de nosotros era profesor, a pesar de que varios queremos serlo algún día. Y entonces lo conversamos con la gente de sociedad de debate y llegamos a la conclusión de que tendríamos algo que mostrar, empezamos a investigar cómo se hacía en otras partes donde se enseñaba, y en realidad eran repocos y donde se hacía era predominantemente teórico y al alero de una teoría de [la especialidad] que no nos convencía mucho, no voy a entrar en teoría, no es el caso. Entonces ahí yo contacté a D8 y le propuse hacerlo, le explicamos qué pensábamos hacer, entonces decidimos dividir el curso en una primer parte más teórica a cargo del profesor [responsable], y en una segunda parte que iba a ser más práctica, basado sobre todo en la experiencia que teníamos [...], con un pequeño marco teórico dado, y así lo estamos haciendo. O sea lo que tenemos, todos los miembros del equipo tenemos experiencia haciendo clase en distintos cursos.

P: Todos [de su mismo ámbito]

D9: En el equipo docente sí

P: La persona [de otra facultad] no sigue

D9: No, ella se salió. Y hay gente que nos ayuda de otras facultades, pero el equipo docente somos los que partimos, por alguna razón [en nuestra facultad] hay mayor gente interesada en [nuestro tema], una cuestión de interacción profesional

P: Cómo está siendo la experiencia hasta el momento?

D8: Lo que yo he visto, conversamos entre nosotros, ha sido una experiencia muy gratificante en cuanto el interés que muestran los alumnos.

P: Cómo se demuestra mi interés?

D8: Se demuestra en lo que yo no he llegado a percibir, tú estás más vinculado con las tareas y los aportes, en la actitud en las preguntas, en ver que es una clase que está presente y atenta, que cuando termina la clase vienen a preguntar cosas,...

P: Y son generalmente alumnos [de su ámbito]?

R2?: No, curiosamente uno hubiera esperado que gran parte de los inscritos fuera [de nuestro ámbito], pero no fue así. La Chile tiene esta particularidad que [nuestra facultad] es bastante segregada, entonces inflan bastante poco lo que pasa fuera, es un curso que se organiza fuera de la facultad, la mayoría está convencido de que sabe [sobre el tema], por lo que hay pocos de [nuestra facultad]. La mayor parte son [de otras facultades], y efectivamente se nota, es un curso que empieza a las 18.30 los jueves y termina a las 20.00, y más encima se hace en un lugar que no es ninguna facultad.

P: En la casa Central...

D9: Claro, y aún así vienen.

P: Cuánta gente tienen más o menos?

D9: 100 personas, más o menos.

P: Y de acuerdo a la lista?

D9: Justamente estamos discutiendo esto: la lista es un desastre. Me mandaron una lista oficial, tienen bastante problemas, la última parte del curso es práctica, nos dijeron hay un periodo de acomodación, espérate, debe haber como 65 alumnos, entonces empezamos a preparar ejercicios para 65 alumnos. A fines de abril nos llega la lista: 85. Genial. Hubo que cambiar todo, y nos dijeron puede que haya algún alumno que no esté en la lista, había como 18 alumnos que no estaban o sea que tenemos más de 100, y estábamos discutiendo el trauma que va a significar hacer participar a 100 personas en un ejercicio que tenga sentido, va a ser difícil, tenemos que montarlo de nuevo, pero son esos, efectivamente en la parte administrativa, que yo me encargo de eso, recepción de trabajos, hay un blog, los alumnos están opinando en el blog, hay material de buena calidad que están entregando, hay buena parte que no está entregando, pero los que sí lo están, mandan correos si suspenden la clase, qué pasa con esto, entonces estoy bien contento. Entonces las expectativas que tienen los alumnos en cuanto al tema de la participación, ahora nos hemos perdido tres clases, y nos quieren suspender la de este jueves.

P: Por qué han perdido tres clases?

D9: Por la toma. Entonces me tengo que conseguir sala para el jueves.

P: Y no se la pueden conseguir en FG?

D9: Ellos dijeron que no se la pudieron conseguir, me dijeron que hicieron todo lo posible en [una facultad], en las otras facultades, les dijeron que no sí yo me podía conseguir una. Aquí las facultades funcionan más bien como feudos, entonces de repente llegan de casa central y nadie los pesca. Eso hay que modernizarlo, de todas formas, la parte administrativa hay que modernizarla. A lo mejor me resulta, conozco gente de [nuestra facultad] y tengo ciertos privilegios para conseguirme la sala.

P: Usted profesor decía que imparte un curso de [la especialidad en la facultad], hay alguna semejanza entre ambos cursos?

D8: Los dos apuntan a lo mismo. Yo hice clase durante 20 [de nuestro ámbito], que es lo que hago profesionalmente, y lo dejé por buscar algo distinto, pero todo esto va en paralelo con un poco de reflexión en torno a la docencia, que me interesa, y reflexión respecto a mi actividad profesional y darme cuenta de lo que falta y lo que no falta. Y una de las cosas que me llaman la atención por su ausencia incluso en la gente [de nuestra facultad], es la falta de habilidades que uno pudiera llamar políticas, entonces salen buenos técnicos de la escuela, y eso si lo miro en términos de productividad de esta empresa, y también en términos de realización de un ser humano, claro, dura lo entretenido y lo útil como tres o cuatro años, y después uno necesita bastante más. Y ese algo más es curioso que la universidad lo da poco y en cambio lo castra un poco. Entonces esas habilidades de carácter político me refiero son por una parte la habilidad que requiere bastante cultura de poder generar algo de acción colectiva mostrando un mundo atractivo para otras personas, las otras personas pueden ser la corte suprema, los ministros, la autoridad, impuestos internos, un grupo de amigos, lo que sea, pero poder motivar a la gente por una cosa que uno considere que uno vale la pena y lograr que los otros se embarquen, útil para la profesión e importante para la vida, tener algún mundo que configurar y mostrar. Y segundo, que también es crucial para que las cosas pasen, son las habilidades polémicas, no solamente un [profesional], puede ser un miembro de un directorio, puede ser un ejecutivo en esta empresa, contextos de un día de familia el domingo, son tantos los contextos en los que para lograr que se produzca una cierta acción de un grupo de personas todos pueden discrepar pero se requieren ciertas habilidades para poder funcionar como colectividad, que sin embargo los cabros que salen de la universidad no las tienen. Eso me ha llamado la atención a lo largo del tiempo, tanto en términos culturales como en términos absolutamente empresariales, los recursos que contrato no me sirven y tengo que darles aquí un entrenamiento que la universidad no les da.

P: Su curso ayudaría a suplir esa falencia?

D8: La intención fue esa. En la universidad pedí trasladarme, salí de [un departamento] y fue a [otro] donde pedí hacer un curso sobre [mi especialidad]. La administración de la escuela es difícil, es difícil que a uno le armen un curso, pero el curso vamos a usar el curso existente [...]. Lo que se esperaba de un curso [así] era [teórico], no técnica, y poco a poco fui derivando a lo que yo quería hacer, y más de [mi especialidad]. Lo otro interesante es que es un curso transversal, que se hace con alumnos desde el segundo hasta el quinto año, un curso que depende un poco menos de lo técnico, porque hay que abrirle espacio a alumnos de segundo y tercero, no solo cuarto y quinto, pero sin embargo es interesante porque uno puede trabajar [con ciertos recursos], como son alumnos de segundo y tercero hay materias que ni siquiera han estudiado todavía, uno realza el hecho de que en [en nuestro ámbito] hay muchos elementos otros que los técnicos que influyen que un muchacho de segundo puede entender perfectamente bien, y entender qué es lo que debiera pasar, que no es una cosa sólo técnica, de cálculos y combinatoria para llegar a un resultado inevitable. Tuve de muy bien alumno a D9 y después D9 siguió con esta proposición que te acaba de describir, y me pareció interesante ampliarlo más allá que los alumnos [de nuestro ámbito], porque no es un tema [de nuestro ámbito], es un tema de vivir en comunidad.

P: Cuáles serían las diferencias con respecto al curso? Algo menos técnico?

D9: Bien distinto en verdad, el objetivo es el mismo, encaminar a los alumnos para que sean más efectivos, y sobre todo que sean conscientes de lo que están haciendo, para [desarrollar esta práctica], si bien hay temas que siempre se tocan, obviamente el tema de exponerles, de trabajarlos, es completamente distintas. Es increíble, hemos chocado de frente con gusto, ha sido bien dulce el choque, entre la mentalidad de los alumnos [de nuestro ámbito], habían temas frente a los que los alumnos [de nuestro ámbito] eran mucho más resistentes...

P: Por ejemplo?

D9: Por ejemplo qué pasa con [este tema], los alumnos [de nuestro ámbito] [están más cerrados]. Eso entre los más viejos, los de segundo están más abiertos. Sin embargo en un CFG son temas muy discutidos, les interesó muchísimo pero no se dio esa comodidad que sienten los [de nuestro ámbito]. Acá el profesor le dio un toque mucho más de las humanidades, como habilidades del humanista, un trasfondo cultural mucho más amplio, en cambio el otro curso [en nuestra facultad] está mucho más enfocado en qué hace un [profesional de nuestro ámbito], cuáles son las herramientas del [profesional de nuestro ámbito], el enfoque profesional es totalmente, se trata con un enfoque mucho más grande, aunque los mismo temas se tocan.

D8: Son estas dos diferencias que dices tú: una que es la aplicación al ámbito de la abogacía, que eso podrías decir lo mismo solo que reflejado pero en un espacio más reducido. Pero lo interesante es lo otro, es un público resistente, en el caso de los [profesionales de nuestro ámbito] hay mucho que desaprender para que se puedan abrir a [otras ideas] [...], que la estructura de [la especialidad no] está dada, y que hay una posibilidad enorme de creatividad, cosa que no es lo que visualizan los alumnos cuando salen de la escuela [de nuestro ámbito], lo visualizan después de algunos golpes y porrazos en la vida, pero de la escuela salen con la idea de que es una ciencia formal.

D9: Deberíamos tratarla como una ciencia formal, con metodología de ciencia formal [...]. Es un prejuicio que hay, un prejuicio muy liberal por lo demás. Hay que tener en cuenta que la gente [de nuestro ámbito] ve trabajar e implica un método [...].

P: Me estaban hablando de las habilidades políticas y polémicas, tiene algo que ver con las competencias?

D8: Sí, ahí coincidimos con D9 cada uno por nuestro camino. El núcleo del cuál parte del que ha partido es el desarrollo de habilidades de las personas, más que una visión teórica. Las visiones teóricas también nos importan, pero nos importan como un arma más que la persona competente posee cuando viene al caso. Entonces, por una u otra vía y en el caso de D9 y sus compañeros por la vía de la práctica del [grupo de práctica] y en el caso mío dialogando con los alumnos, pero lo que uno quiere y lo que a uno le importa son las habilidades políticas, en el sentido más amplio, y las habilidades polémicas que todo persona que vive en comunidad debiera tener y que si no digan a esa persona le falta algo como ser humano culto, al no tener esos dos tipos de habilidades. Las competencias están absolutamente en el centro de nuestra preocupaciones, sobre eso se construye la teoría simplemente como andamiaje, no es un ejercicio teórico de decir mira así es el derecho o así es el mundo, porque la verdad lo que nos interesa no es que la persona sepa que así es el derecho, porque creo que no hay nada que saber, lo que hay es que mañana a las 10.20 de la mañana yo tengo cosas que hacer en este mundo y lo importante son las competencias, a lo mejor conviene que mañana a las 10.20 yo tenga que decir qué es el derecho, entonces voy a reunir las voluntades, pero las competencias están absolutamente en el centro.

D9: Ahora bien, esto desde el punto de vista de lo que es la educación, porque también cuando armamos el CFG, nosotros no estudiamos pedagogía, qué es lo que se entendería por competencia en el mundo de educación, sobre todo [un miembro del equipo] es la que más se metió en ese tema, además que ella fue invitada a una fundación en la que se hizo la competencia en el tema [de nuestro ámbito]. Lo que nosotros teníamos pensado decía mucha relación pero no estaba fundamentado en una teoría de lo que fuera desarrollo de competencias en educación. [la coordinadora] llegó con su formulario con competencias a pesar de que todavía se discute bastante lo que es una competencia y inevitablemente hubo que adaptar lo que queríamos hacer a ese modelo de competencias. Y allí igual hubo cierta discusión sobre qué entendíamos por competencias...

P: Esa discusión la tuvieron entre ustedes o con [la coordinadora]?

R2. Entre nosotros, después le presentamos el proyecto del curso en base a esta estructura nos dio, no fue un tema académico de decir en base a esta concepción de las competencias queremos llegar a estos objetivos entonces empezamos a diseñar una metodología de enseñanza, no, fue nosotros queremos hacer esto porque sabemos que esto funciona, nosotros tenemos una experiencia del debate, y tenemos la convicción de que hay que cultivarlo de cierta manera y nos vamos a atrever a presentárselo a los alumnos de forma que nadie nunca lo ha hecho, por lo menos hasta donde encontramos información en Internet, los currículos de los cursos no se hacía, salvo ciertos talleres de especializaciones, pero de FG, desde el principio no había nada o no encontramos nada, tuvimos tres o cuatro meses preparando.

D8: Ahí fui curiosa la coincidencia porque tú entraste por ese lado al tema de las competencias y yo por el lado empresarial. Todos los programa de entrenamiento de esta firma, que está basado en competencias y uno los va revisando porque mi competencia desde mi perspectiva es decir este gallo está produciendo todo lo que tiene que producir o le falta algo par poder hacerlo en el sentido de conquistarse a los clientes, de conquistarse a la autoridad, de hacer lo que tiene que hacer. Uno arma todo el entrenamiento empresarial respecto a cuáles son las habilidades que tienen efectividad en el mundo de afuera. Y lo que fui observando es que faltaban esas habilidades que te estoy diciendo, amén que son habilidades a las que tengo especial aprecio porque son habilidades que tienen mucho que ver con la realización del ser humano, pero desde esa perspectiva.

P: Y en [su facultad] no habían tratado este tema?

D8: En [nuestra facultad] lo que había hecho y te tocó ver a ti como estudiante, y lo hice también en [el departamento que estaba antes], que es en el fondo tratar de usar la clase o momentos de la clase como laboratorio de ejercitación de lo mismo que están enseñando, en el sentido de que a lo mejor estamos hablando sobre [la especialidad] porque en el fondo estamos discutiendo, entonces el alumno plantea algo y yo podía interrumpirle y preguntarle al otro de allá: lo escuchaste? No. Tú crees que te va a entender si no te escuchó? Ah, ya tengo que hablar fuerte. El otro, si alguien dijo blanco y el otro dijo negro, a ver cuidado, está diciendo algo distinto, arreglen la situación, qué pasa aquí, los demás escuchen. Ese tipo de experimentación es una cosa. Lo otro es que las pruebas escritas no eran dígame qué es importante en la exposición de los hechos o qué te parece narrar. Sino que qué te parece el tema del aborto. Toma una posición blanco o una posición negro, o escribe sobre cualquier tema y básicamente lo que voy a evaluar es el estilo no me importa mucho de lo que estás hablando. En un espacio corto.

D9: En un espacio corto. En una página, para mañana

D8: Como es la vida real, en una corte tienes media hora, en un directorio tienes 10 minutos. La vida no es la de los filósofos, yo digo algo, pasan 300 años y el otro me contesta [Risas]. La vida es que tengo quince minutos y aquí me conquisto a los demás o perdí. Los cabros tenían que hacer eso en clase o lo hacen por escrito, entonces están en la aproximación que yo tenía que es distinta o complementaria a la que tenía el equipo de D9 con una cosa muy poderosa como es el [grupo de práctica] introducido en la clase.

D9: Pero también una cuestión mucho más humilde, en el sentido de que nuestra meta es tenemos estas exigencias [...] nos fue bien y estos resultados queremos saber qué nos fue bien y queremos transmitirlos sin pretensiones de sentar el precedente pedagógico, no tenemos la capacidad, la mayoría estamos egresados [de nuestro ámbito], y algunos no se han titulado todavía.

D8: Otra cosa interesante de lo que es el aprendizaje del mundo de las cosas es cuánto me sirvió lo que fue el sistema de entrenamiento en la empresa llevada a este ámbito académico. En la empresa cómo manejar una reunión, cómo hacer un informe, no es cierto, con este informe no vas a llegar a la esquina, lo que estoy diciendo está correcto, claro que está correcto, es lo menor que uno se esperaba si contrata a un técnico. Ahora vamos a lo serio, te van a creer o no? Te va a comprar el cliente o no? Entonces no sirve. Vamos viendo cosas de estilo, más que de lógica, de fuerza, de orden dramático de las cosas, qué sé yo. Entonces lo curioso es cómo se fue convirtiendo en una sola unidad, cosa que no me sorprende, que lo que sirve para el mundo sirve para el espíritu, y viceversa.

P: Por ir cerrando ya, porque me temo que se nos acaba el tiempo, no sé si tienen mucho conocimiento de lo que son los otros CFGs, pero quisiera preguntarles cuál creen que está siendo el aporte del programa.

D9: Yo cuando iba en primer año tomé un curso de FG, el año 2001, y después el año 2005 tomé uno pero lo tuve que votar por falta de tiempo. Y aparte la experiencia que tengo fue [un compañero], que es miembro del equipo docente del curso, fue ayudante de un curso de [la especialidad], que es estrictamente teórico, de una escuela con la que tenemos diferencias obviamente. En general el aporte que hay es doble por uno está la universidad y por otro están los alumnos. En la universidad es casi una cápsula de petri, para la reforma del pregrado, están viendo si se puede lograr que ciertos contenidos básicos de la enseñanza universitaria de alguna forma pudieran estar estandarizados para toda la universidad. La idea es que a futuro el curso introductorio a la economía que se enseña en ingeniería comercial y economía sea igual, con matices, con los mismos criterios de evaluación, la misma lógica con la que se hace [en nuestra facultad]. Para eso están experimentando con temas abiertos a todos los estudiantes para ver si efectivamente se pueden desarrollar competencias independientemente de la carrera a la que pertenece el alumno, del año en que está si el aprendizaje se produce de manera que se puede pensar en una forma de enseñar que no imparte de qué carrera es el alumno o en qué año está, porque son competencias que se consideran transversales, fundamentales, que es un poco de collage, y que en el caso de nuestro país, el colegio no las estarían dando, como dice el rector, y en eso tiene razón, la mitad de la los esfuerzos de la universidad es ir tapando hoyos que la escuela ha dejado, y eso le quita fuerza a la universidad, hay que estar nivelando, eso por una parte. Y en cuanto a los alumnos es una instancia sumamente enriquecedora si el curso es bueno, básicamente para ver otras perspectivas, salir un poco de la metodología de la carrera en la que uno está. No tenemos collage, entonces inmediatamente a uno lo agarra el sesgo profesional de lo que uno está haciendo y no tiene perspectiva más general. Permite también moverse hacia otras facultades, eso es bueno, en el caso [de nuestro ámbito] es aislado, nosotros estudiamos solos no hay ninguna otra carrera ahí, nos hace muy mal. Y bueno son todos temas muy interesantes que generan debates, se utilizan medios tecnológicos de enseñanza, se aprovecha de utilizar metodologías nuevas, y en caso de que no funcione no es tan terrible porque es un CFG y para muchas carreras cuenta como electivo, es un lugar seguro para experimentar y eso nos dio tranquilidad después de que nos reunimos con [la coordinadora], sabíamos que el CFG era tremendo y tenemos que estar a la altura, entonces después de sentarnos con [la coordinadora] vimos entonces hay lugar para lo que nosotros queremos hacer, entonces creo que vale la pena hacer lo que queremos hacer, por muy humildes que sean los resultados, vale la pena. Entonces si hay gente que no le sirvió no creo que haya sido una pérdida de créditos podría haber aprendido algo que me sirviera, pero es el caso de un curso así, sin perjuicio de que logren o no logren desarrollar habilidades para mí el barniz cultural que les da, la reflexión sobre lo que están haciendo, reflexionar sobre lo que uno hace, qué es lo que está pasando, eso ya de por sí ya es una ganancia, ya lo cumplimos, más allá de lo que

vaya saliendo de la parte práctica que va a ser muy desigual, en un curso masivo uno no puede irlos llevando así más focalizadamente, va a haber algunos con habilidades más naturales que van a brillar más y otros más tímidos que no van a sentir que lograron mucho. Un técnico se forma en un par de años, un [profesional completo] se forma en una vida, entonces es más ambicioso. Eso diría yo en cuanto a los aportes del CFG.

P: No sé si tiene algún complemento...

D8: No he estado muy vinculado al CFG por lo que no conozco mucho lo que se está tratando de hacer pero me parece excelente la idea de tratar de presentarles a los alumnos fuera de sus carreras cosas que son importantes. A mi juicio las cosas que son importantes uno debiera ser capaz de hacérselo ver a la primera persona que de vuelta a la esquina, y normalmente si no es capaz de hacer eso, y eso vale para todo, yo en el pasado fui matemático, y me doy cuenta que las cosas más importantes de matemáticas se las puedo explicar a mi abuelita, y las cosas que no es que son tonteras de los técnicos de la disciplina, que algún día van a cobrar otro vuelo, entonces no está de más que se haga. Si el tema es importante se lo vas a poder a explicar a la primera que dé la vuelta a la esquina, en cualquier materia, [en nuestra facultad] también. Y si el tema uno no lo puede explicar, es porque no es importante.

D9: O que uno no lo entienda

D8: Claro, siempre está esa posibilidad, cuando uno no entiende, pero cuando las cosas son importantes y uno las entiende, realmente se las puede hacer ver a cualquiera, entonces el CFG es un gran instrumento si es que se usa bien en el cual ciertas cosas importantes se puede hacer bien a un auditorio heterogéneo que no importa qué técnicas maneje o qué técnicas no maneje. Como que obliga a poner delante lo importante, si no se torna a en una tontera, en un periodismo liviano. Tiene grandes posibilidades.

P: Como última pregunta, qué es lo que podría estar impidiendo el buen desarrollo o el mejor desarrollo del programa y de su curso en particular?

D8: Bueno una de las cosas es la administración de la Universidad de Chile.

D9: Justo antes de que llegaras le hablaba al profesor por ejemplo a mediados de abril no teníamos todavía lista de alumnos definitiva, y nos dijeron bueno van a ser de acuerdo a la gente que está viniendo unos 60 o 65. A fines de abril nos llegó la lista, 85. Hubo que cambiarlo. Pero algunos pueden que no aparezca, ya serán algunos, eran como 20, son como 100. En una semana y media vamos a tener que reestructurar la parte de ejercicios para 100 alumnos, más encima ese cuento. Y hace una semana y media nos notificaron que para algunas carreras las notas tienen que estar una semana antes, pero nosotros hacemos evaluaciones hasta el último día, eso tampoco lo sabíamos. El discurso es muy bonito: las posibilidades de enseñanza, las distintas metodologías pero al final igual tiene que estar la nota antes porque a esta fecha ya deberían haber dado el examen final, y no hay examen final. En algunos cursos no hay nota todavía, quién sabe, o la nota se pone al final y es una nota, depende del curso. Ya te está prejuizando, me salen canas verdes por este asunto. Por ejemplo nosotros teníamos una parrilla como que había 40 tipos de ejercicio, más encima perdimos clases, eso no es culpa de la administración, se redujo a 20 y ahora va como en 12, que son los más generales, que recogen todas las actividades, pero no hay tiempo. Y un poco de traición a los alumnos, se les dijo en un principio que iban a poder elegir entre un montón de acuerdo a sus preferencias profesionales, y no van a poder elegir tanto.

D8: Yo creo que ese es el punto, porque cualquier profesor diría que quisiera más tiempo, el doble de clases, pero uno tiende a repetir, pero la experiencia no solamente en este curso sino en general en la universidad de Chile, no obstante que haya mejorado bastante, es que uno no siente que haya una infraestructura de apoyo para el servicio a los muchachos, sino que más bien uno tiene que luchar con la burocracia para lograr que las cosas salgan adelante, desde luego que hay algunas cosas que ayudan, pero no es fácil.

P: Y la plataforma está siendo una ayuda?

D9: Sí, el blog y todo eso, sin embargo hay deficiencias. Ahora por ejemplo está tomada la casa central y el mismo día se anunció que la clase se hacía en arquitectura, llegaron 10 personas, las que en esas cuatro horas de tiempo miraron la página. Y por ejemplo claro yo estoy seguro que si digo quiero que me hagan una lista con todos los correos de los alumnos me iban a llegar, pero me dijeron que no me iba a hacer falta, que la iban a tener, no la tienen, entonces no me puedo comunicar con los alumnos por correo electrónico. No tengo un mail institucional, todos los correos me lo mandan a mi correo privado, lo cuál tampoco es la idea. También hace poco descubrí que al alumno le sale el CFG en u-cursos, podríamos haber usado u-cursos.

P: U-cursos los manejan [en su facultad]?

D9: Sí, por supuesto que sí, pero resulta que nos dijeron, no sabíamos que para los CFG teníamos clave u-cursos, pero ahora a mitad de curso no tiene sentido.

P: Hubieran preferido usar u-cursos?

D9: Junto con el blog, con la página del curso también. También había que subir algunos textos, había que escanearlos, yo los mandé, se demoraban en escanearlos, el escaneo salió malo, nadie los leyó. Desde luego que no lo requieren, es un curso que no. CFG es un día a la semana y cargarlo con lecturas es desincentivarlos, entonces escogimos tres o cuatro lecturas, y diapositivas con temas para que ellos busquen, no exige, no es un curso así tan académico, pero ahí están, algunos lo han leído... Falta una clase, mail al tiro, que viene de arriba, y todos saben que va a ser en otra sala una semana antes, y si saben que hay toma ya tienen una sala lista por si acaso. Así que [la coordinadora] es la hermana de un amigo mío del colegio, no tenía que era ella, sé que se saca la mugre, que hace todo lo posible, pero por desgracia todavía hay problemas.

P: No sé si quieren añadir algo más, sé que no tienen mucho tiempo y no me quiero extender. Le agradezco su tiempo insisto quizás es lo que hoy en día vale más. No sé si al final están de acuerdo con participar en la investigación.

D8: Participar significa que puedes usar lo que hemos dicho?

P: Sí.

D8: Entonces sí.

P: Yo les voy a dejar esta hoja a ustedes, si me pueden firmar con su nombre.

D9: Yo tampoco tengo problema con el tema del anonimato.
P: Bueno, y no sé si le quedó claro, si le respondí a la pregunta sobre la modernización. No sé si lo que están viendo modernización del pregrado.
D8: Yo sí, pero quería saber lo que pensabas tú. Si bien tengo una reunión en unos minutos, quiero preguntarte qué es lo que estás buscando tú.
P: El término de reforma ya no es un término que se utilice.
[Le llaman por teléfono]
I: Tienen una reunión en cinco minutos.
D8: Voy a retrasarme cinco minutos.
[...]

Entrevista a D10, D11 y D12, miércoles 28 de mayo de 2008

P: Lo primero que les quiero preguntar es cómo se involucraron ustedes en el programa, esta es la primera vez que participan, ¿cierto?
D10: Sí, [...] a través de una sugerencia del director de pregrado.
P: ¿Y cómo ha sido la experiencia hasta el momento?
D10: [...] Muy buena.
D11: Yo personalmente me involucré porque D10 me invitó.
[...]
D12: Yo había estado en un curso de FB hace dos años atrás, coordinando uno entre [mi] facultad y [otra] facultad...
[...]
P: ¿Cuál está siendo el aporte de su curso y el aporte general de todo el programa?
D10: ¿Del programa?
P: De ambos, generalmente lo pregunto por separado, pero por falta de tiempo...
D10: Bueno, el aporte del curso es una visión de [temas actuales] en términos de cuál es su generación, tratar de que los estudiantes miren esto desde un punto de vista transdisciplinar, que apliquen la metodología de aprendizaje por problemas y que intenten cierto análisis de solución de distintos problemas.
P: ¿Cómo se consigue es transdisciplinariedad? ¿Cómo se aborda?
D10: A partir del problema más que de una disciplina, planteas un problema desde diferentes perspectivas. En el caso del curso hay la desde [diversas especialidades].
P: ¿Eso lo hacen a través del aporte de los profesores, de los alumnos...?
D10: De los profesores, yo diría principalmente, se interactúa con los alumnos, pero principalmente de los profesores.
D11: Hay una cosa bien interesante que puede ser un poco anecdótico, pero yo se lo he planteado a los estudiantes, lo hemos conversado: atienden más que el estudiante de [nuestra especialidad]. Uno plantea, abre problemáticas que tienen mayor interés, el estudiante de [nuestra especialidad] como que cree que lo sabe todo, ¿no? Pero ellos están como muy abiertos, y eso impresiona, cómo te preguntan, las cosas que te pregunta, el interés que tienen...
D10: Sí.
D11: Cómo tratan de involucrarse en la tesis que tienen que hacer, en algún trabajo que tienen que hacer en la facultad, te preguntan después. Atienden más que el estudiante [de nuestra especialidad], y yo se lo dije un día, creo que después de todas las clases ustedes están mejor preparados para enfrentarse a estos temas, porque lo hacen con mucha libertad, sin prejuicios disciplinares.
D10: El tema es contingente...
D11: Claro.
D10: Es la [realidad] en la que viven, tomamos problemas álgidos [...], son temas que vive cualquier estudiante todos los días, que se enfocan desde una perspectiva más intelectual.
D12: Ahora, yo te quería plantear que la transdisciplinariedad se da a través de los profesores, que puede parecer una cosa un poco antigua, ¿no es cierto?, ahora uno se lo trata de traspasar todo a los estudiantes, que ellos logren el tema, pero dadas las condiciones del curso, que es una hora, una vez a la semana, una cosa tan reducida, y la disparidad, la diferencia entre ellos, vienen alumnos de todas las carreras de la universidad, hace que en realidad nosotros los profesores asumamos esta situación.
P: ¿Y dirían que la mayoría de estos son de esta facultad?
D13: No, de aquí son muy pocos.
P: ¿Y la participación se produce en la clase, hay instancias, de acuerdo a la metodología que ustedes utilizan?
D10: Normalmente en cualquier minuto hay consultas y al final hay un espacio de intervención para redondear ideas, pedirles la opinión a ellos...
P: ¿Trabajo en taller, en grupos?
D10: No, no hay tiempo. Dura una hora y media.
D11: Y hay muchos, es un grupo muy grande. ¿Cuántos son?
D12: Ciento cincuenta. Una hora a la semana...
P: ¿Y pueden señalar algún tipo de obstáculo que esté impidiendo el mejor desarrollo de su curso en particular y del programa en general?
D10: Quizás eso mismo que dices tú, que no hay instancias de trabajo en equipo, en grupos, por las dimensiones y por la dedicación horaria.
P: ¿Se podría solucionar?
D10: Si tuviera más módulos, creo yo.
P: ¿A ustedes les parecería bien que tuviera dos módulos, dos sesiones semanales?

D10: No lo tengo tan claro.

D12: Este es un CFG, entonces tú le restas estos tiempos a los de FE, que es en el fondo el objetivo de la universidad y de las carreras que están estudiando.

D10: No tengo una respuesta yo...

D11: Hay cosas bellísimas [...] Eso es muy interesante, gente de fuera generalmente no sabe, pero que un tipo de [otra facultad] te esté diciendo [algo así] es muy interesante...

D10: No, llama la atención por ejemplo también, nosotros pedimos un trabajo final y en ese trabajo final estudiantes de [otra facultad] interesados en [un tema específico], por ejemplo, de repente problemáticas que no son tan cercanas, pero tienen otra mirada, lo hace interesante.

P: ¿Y la relación con la administración del programa? ¿Qué relación están teniendo, qué contacto?

D10: Hay unos coordinadores...

P: Digo la relación que tienen con estos coordinadores, con [la coordinadora]...

D10: Bien, bien.

P: ¿Se reúnen de manera habitual?

D10: No, no hay reuniones.

P: Y la plataforma ¿cómo está funcionando?

D10: Lo que pasa es que nos cambiaron la plataforma a mitad de camino. Personalmente pienso que la plataforma inicial era más clara que la que tenemos ahora en términos gráficos y de manejo.

D12: Ahora yo tengo una pretensión sobre los recursos tecnológicos ultras, y es que uno confía mucho al computador, al servidor, a la máquina, y entonces o te desligas del tema o presupones que el otro se va a hacer cargo de aquello, entonces claro es un instrumento, una herramienta, pero siempre queda una situación como rara que uno no sabe si los alumnos recibieron el mensaje claramente...

D10: De hecho hay algunos que no han podido acceder.

D12: Hay algunos que no pueden acceder, y nos queda la duda de si todos o casi todos.

P: ¿Tienen alguna otra plataforma en la facultad?

D10: Sí, el u-cursos.

[...]

D10: Sí, tenemos el u-cursos, como que debiera haber una nomás en toda la universidad, eso de que hayan dos...

P: ¿Prefieren que sea como u-cursos, o más como la que hay aquí en el programa?

D10: El u-cursos, permite subir películas, tiene más capacidad que plataforma.

D12: Es más amable. Además que no tiene sentido tener dos herramientas. Unifica. Es confuso. El usuario tiene una entrada y entre a todos sus cursos.

[...]

D10: Claro que en el caso de nosotros es la primera experiencia, entonces es difícil evaluar así en esa perspectiva del tiempo, estamos viendo así qué pasa como experiencia.

P: ¿Y qué proyección le ven a su participación en el programa y al programa en sí?

D10: El programa me parece interesante, y el hecho de que vaya renovando los cursos. La participación personal todavía es muy temprano ver si amerita repetir el curso o dar otro, habría esa opción, pero es muy luego, de hecho entiendo que uno participa una vez al semestre y no, por ejemplo, repetir esto el segundo semestre, entiendo que es así la política, no estando muy segura. Es algo que vamos a tener que evaluar en conjunto.

D12: Ahora, yo tengo la experiencia en FB, que no fue nada buena, a pesar de que el curso lo repetimos varias veces, muy interesante para los alumnos, pero por problemas administrativos, de falta de interrelación entre las mallas curriculares de las carreras, no tuvimos espacio para darlo.

D10: Claro, lo que pasa es que ahí hubo una diferencia porque ese curso lo armaron entre dos facultades.

D12: Claro, porque era FB.

D10: Entonces ahí entra otra dificultad más que aquí, que en realidad es dentro de una facultad, aunque también tenemos uno de [otro ámbito].

D12: No, pero no tuvimos problemas con los profesores. El problema fue que la FB como son más específicos, son para carreras afines, entonces nuestras mallas no son parecidas, y no tuvimos alumnos, no había cómo insertarlos.

D10: Este no tiene esa complejidad.

D12: Este no tiene esa complejidad, por eso los CFG funcionan, pero los de niveles superiores son sumamente complejos, tendrías que remodelar todo el sistema de la universidad.

P: ¿Y eso lo hicieron a través de la plataforma?

D12: Sí.

[Comentan que hay pocos alumnos por el paro]

P: Tienen alguna manera por ejemplo ahora de poder contactar con los alumnos para poder avisarles?

D10: La plataforma no más, pero estas cosas son contingentes, en cuanto a que hoy se decretó el paro.

D12: Lo que pasa en definitiva es una cosa de los tiempos que corren, todo el mundo cree que la gente miró el correo, miro la página, pero nadie se mete a mirar la página ni el correo ni nada, entonces da lo mismo si tienes 10 plataforma si la gente no se mete a mirar.

P: ¿Y el listado de correos de los alumnos lo tienen?

D10: Está en [internet].

P: ¿En la plataforma?

D10: Sí.

[...]

P: La verdad es que eso estaría en cuanto lo rápido. Les voy a entregar el formulario de consentimiento. Les quería pedir si me pueden firmar. [...]

Entrevista a D13, jueves 29 de mayo de 2008

[...]

P: Como le decía estoy terminado mi magister, esta sería mi tesis, que consiste en un estudio sobre el PFG, en el que he trabajado desde el 2005, y tengo interés en saber qué es lo que están pensando los profesores, cuál es la perspectiva de los profesores dentro del programa para ver cómo el programa está funcionando porque finalmente son los profesores los que lo acaban implementando.

D13: Correcto.

P: No sé si quiere preguntarme algo más, con gusto le respondo.

D13: Me da la impresión de que lo tengo relativamente claro. Yo preferiría que tú me hagas preguntas, y en la medida en que yo pueda las respondo.

D13: No son nada complicadas, son sobre todo sobre su experiencia del programa. Lo primero que le preguntaría sería cómo empezó a participar y por qué en el PFG.

P: Mira, yo empecé motivado fundamentalmente porque me tocó trabajar en los inicios de esto, cuando empezó a pensarse, y formé parte de un par de comisiones, y tuve la sensación de que esto podría ser una reforma importante en la forma de entregar algún tipo de conocimiento, en la forma de abordar a los estudiantes. De ahí me entusiasmé y en algún minuto la gente del PFG, la gente que empezó a hacer operativo el asunto, me contactó yo encantado acepté porque estaba con la predisposición a hacerlo y efectivamente pensando en la parte relacionada con la FG se estaba solicitando cursos que fueran como el nombre lo dice de FG. Yo estimada que [mi especialidad] era una cosa de carácter transversal, más en un país en el que todo el mundo está hablando de [mi especialidad] y cada periodista que sale es un [experto en el tema] entre comillas. Entonces pensé que una forma interesante de poner la perspectiva ecológica a los chiquillos era hacer un curso, y lo denominamos [mi especialidad], la nueva ciencia, tomando en consideración que dentro de las ciencias [mi especialidad] es de las más nuevas, y es por eso que le dimos esa caracterización. Así fue como empezó todo el tema. En el fondo primero porque participé en las comisiones, y después porque me llamaron para hacer el curso.

P: Y cómo ha sido la experiencia, cómo la calificaría usted.

D13: Mira, la experiencia yo diría que siempre es muy rica al principio y posteriormente va decantando y ya no es tan rica en el sentido de que se mantienen ciertos vicios, ciertos baches, ciertas dificultades que son inherentes a todo proceso en el cual si uno no hace caso de las dinámicas del proceso al final la cosa tiende un poco a estancarse y por lo tanto empiezan a mantenerse los problemas a lo largo del tiempo. Yo diría que al principio yo estaba muy entusiasmado con el asunto pero después el entusiasmo me bajó, tal vez debería a mi juicio haber habido una mayor interacción con los profesores. Por ejemplo a mí me llamó mucho la atención cuando en algún minuto nos dijeron que había que cambiar los objetivos de los programas porque se iba a instalar el tema famoso de los currícula por competencias. De la noche a la mañana se empezó con eso, acá nosotros habíamos tenido una larguísima discusión en la facultad acerca del cambio curricular, y efectivamente acá se implementó un cambio de curriculum y se implementó un sistema por competencias, pero hubo una larga discusión, yo veía que muchos, yo incluido, no entendíamos muy bien de qué se trataba, entonces cuando apareció este cambio en el PFG al sistema por competencias me llamó un poco la atención, porque a mi juicio había que estar muy bien preparado para, no era llegar y decir yo cambio los objetivos y los pongo por competencias, y con eso estoy salvado, porque hacer el currículo por competencias implica cambiarlo completamente, e incluso implica una metodología para la que el sistema de FG no está preparado. En un sistema curricular por competencias tú no puedes tener un profesor por curso y punto, en este caso un profesor y un ayudante, porque la verdad por ejemplo los cursos de [mi especialidad] que al principio podían haber sido 30, 40 o 50 personas, hoy día el curso de [mi especialidad] normalmente puede tener 95 o 100 personas inscritas, entonces cómo vas a manejar a esas personas para que adquieran algunas competencias, porque en el sistema tradicional de clase expositiva está fallando desde el principio con el currículo que dice que está implementado. Creo que esas cosas hay que conversarlas más, creo que esas cosas hacen que se pierda un poco la perspectiva, y en segundo lugar, más allá de esto, me da la impresión de que de alguna manera como que esto partió tipo caballo de carrera pero ha seguido más bien con un trote cansino. [Risas] Me da la impresión de que la dinámica fue muy buena en el principio y bajó un poquito el entusiasmo, no sé, lo estoy viendo desde la perspectiva de profesor externo, desde el punto de vista de que estoy metido solamente en un curso, no participo en los niveles de conversación, puede que haya una dinámica que yo desconozca absolutamente, pero también no es bueno que siendo profesor del programa desconozca esa dinámica si es que existe, porque quiere decir que hay una desinformación al respecto. Pienso que está un poco lento, yo pensaba que a estas alturas del partido tanto el sistema de FG como el de FB debieran haber estado mucho más presentes, haber tenido una participación muy importante en las facultades y es como una cosa más, que hubieras tenido un peso, que los estudiantes estén felices con este sistema, que los profesores se hayan incorporado de manera interesante al proyecto, me da la impresión de que no es así, no lo sé.

P: Me estaba diciendo que no ha tenido oportunidad de conversar estos temas, que no ha participado en las discusiones del programa, por qué no se ha dado esta participación?

D13: La verdad es que yo pienso que falta, hay un tema de comunicación, creo que el tema comunicación fundamentalmente tiene que venir desde la parte que organiza, porque la parte que organiza normalmente lo que hace, o por lo menos lo que ha sido mi experiencia hasta el momento es tomar contacto con el profesor, a fines del año anterior y preguntarme si voy a dar el curso nuevo, yo digo sí, ok, no tengo ningún problema, entonces fijamos el horario, y entonces, el curso empieza tal día, qué sé yo, y eso sería todo. A lo más este año o el año pasado fue que enviaron el CD con las materias para renovar las cosas en la plataforma, pero yo no he visto nunca que haya un llamado a discutir un poco, a conversar lo que estamos conversando, a decir profesor pensamos que su curso podría modificarse, que podría unirse con este otro, o queremos que participe más, sabe qué más, ya su curso no nos sirve,

porque no viene para acá, no le gustaría formar parte de un grupo que viera el desarrollo de ésta área dentro de la FG, eso no lo he visto, entonces me da la impresión de que la cosa funciona un poco en un determinado piso de la torre con personas que lo están haciendo lo mejor posible, pero no veo una interacción de profesores, no la he tenido nunca.

P: Usted participaría en este tipo de encuentros?

D13: Sin duda, yo creo que el tema de la FG y el tema de la FB, a lo menos esas dos, son temas transversales, son temas que debieran estar muy bien establecidos en la universidad, pero eso no es así. Todavía no tengo claro por qué, por ejemplo en la FB no se ha logrado ese anhelo de hubo en algún minuto de estandarizar cursos, de manera de poder decir sí aquí en [mi facultad] vamos a dar el curso [X], pero el [el curso X] se ofrece desde la FB para toda la universidad y es el mismo [curso X] para toda la universidad, y los que están en [otras facultades], que necesiten más harán el [el segundo o el tercer nivel] si es necesario, y si un estudiante quiere profundizar tomará ese curso, pero estarán dadas esas cosas, se habrá hecho la necesaria interacción entre los profesores de [esta materia] para que... yo vi que acá hubo un intento a nivel de campus, pero eso es parte de la contradicción vital que tiene esta universidad: hay iniciativas de campus y hay iniciativas centrales, que de repente no parecen coincidir, en verdad yo no sé en qué quedó aquello, yo no sé si en la parte de FB se ha logrado realizar ese tipo de actividades transversales, y en la cosa de FG yo creo que como hubo un cierto éxito inicial de tener cursos y eventualmente algunos profesores in[la profesora Y]en posteriormente, hay que tener en cuenta que en la medida que entran profesores otros salen, y esto al margen, yo conversé con [un profesor] me dijo que él se había salido del sistema de cursos, y según entiendo él no está dando cursos de FG.

P: Le comentó por qué?

D13: Parece que sintió un poco, no podría interpretar pero me da la impresión de que sentía que estaba haciendo el loco, era un curso más del sistema y no sé si eso fue lo que pensó pero yo estoy claro que [este profesor] es un elemento valiosísimo, es un tipo de lo más clever que ha tenido esta universidad, un gallo que ve que tiene una tremenda formación biológica, pero teniendo una tremenda formación filosófica. El tipo es capaz de hacer cosas increíbles, tiene un relato muy ameno, yo creo que los estudiantes no deberían perderselo, te fijas? Me da la impresión de que se pueden ir profesores en la medida en que no hay una revisión, no hay un llamado, no hay una interacción mayor. Desconozco si eso se ha hecho, pero yo por lo menos no he tenido llamados como para una mayor participación. Me da la impresión de que el sistema se quedó en la implementación de los cursos, y ok, tenemos los cursos, los implementamos este semestre, los implementamos el otro, llamamos a los profesores, cambiemos las transparencias o pongan otras cosas y punto, y la verdad que eso, si bien es cierto está bien, la verdad es que pudiera ser mejorado absolutamente.

P: Cómo fue precisamente el tránsito suyo de los objetivos a las competencias, qué supuso en el PFG?

D13: Supuso poco, la verdad, porque a ver, yo revisé básicamente el programa del curso y un poco traté de hacerlo calzar con el sistema de competencias con las indicaciones que enviaron desde la organización central del sistema y actualicé un poco el programa en función de las competencias, busqué aquellas que el curso podría intentar lograr resolver, teniendo en consideración que aquí se habían tenido largas discusiones sobre este tema de las competencias y que algunos expertos en competencias insistían que no hay competencias intermedias, que hay competencias terminales solamente y que las competencias son más bien de carácter profesional o en un ciclo muy determinado, y por lo tanto que hablar de competencias a nivel de cursos es casi una barbaridad. Entonces, teniendo en cuenta esas consideraciones muy atendibles, yo traté de ponerlo en función de las competencias que estaban allí y en las cuales los cursos podrían contribuir. Pero después en la práctica yo he tenido que seguir haciendo el curso como lo he hecho tradicionalmente.

P: Cómo es su clase precisamente?

D13: Es fundamentalmente expositiva, de conversación, yo pienso que los cursos que son muy grandes no sirven. Si tú tienes 90 personas de los cuáles asisten 40, si tú te pones a hacer una cosa grupal con los 40, todo el resto que no vino perdió. Ahora podría pensar que la idea de los cursos es que efectivamente vengan los 90, pero si vienen los 90 que es inscribieron tú no puedes hacer ninguna actividad [Ríe]. Es el problema que se da. Entonces básicamente hacemos un curso de lo más tradicional, es decir, con presentación de transparencias, someter preguntas a la audiencia, la respuesta en general es más bien baja, los estudiantes yo creo que muchas veces toman estos cursos de FG como una manera sencilla de resolver algunos problemas de créditos, porque sin duda yo supongo que en algunas facultades tienen alguna obligatoriedad de tomar CFGs, pero en un CFGs es redifícil salir mal, porque la verdad es que un CFG no pretende en estricto rigor que el tipo adquiera conocimientos, y tú evalúes si el tipo adquirió o no adquirió determinados conocimientos o si adquirió o no adquirió determinadas competencias. Es absurdo pensar que puedas hacerlo. Un CFG yo diría que va orientado a incorporar elementos de la formación global del estudiante para que tenga una visión más amplia del mundo, pero la forma de evaluar eso tendría que tener relación con áreas, donde un grupo de profesores pudiera interactuar con el estudiante y pudieran evaluar si el mundo después de un grupo de cursos se les muestra distinto, pero no con un curso, qué puedo evaluar yo? No tiene sentido ver si aprendieron [tal o cuál teoría], cuestiones así, porque la idea darles ideas globales, generales, que les habrán mayores perspectivas, ah, esto existe, pero tú no puedes evaluar si el tipo te dice sí, ahora yo sé que tal cosa existe, tiene que ser dentro de un amplio espectro, y eso yo creo que no se da, no estoy seguro cuánto en estricto rigor están aportando los cursos. Sí, te pueden decir que los cursos son súper entretenidos, te fijas? Alguien te puede decir excelente tu curso, o un bodrio, yo he escuchado alumnos que dicen el curso del profesor X es súper bueno, pero el curso del profesor Y es ahí no más. Y otra cosa antes de que se me olvide: no hay que perder de vista que estos cursos están orientados a la FG, y yo he visto aparecer unos cursos de FG que digo cómo puede ser FG, entonces ojo porque se podría estar desvirtuándose la cosa inicial...

[Le llaman por teléfono, me pide permiso y le pido que responda. Habla un rato y vuelve]

P: Me estaba diciendo que algunos cursos no le parece que sean de FG.

D13: Claro, me da la impresión de que, eso lo discutimos mucho en esa comisión inicial [...] me acuerdo que se cuestionaba mucho el tipo de curso que se iba a entregar como FG, y se daban muchos ejemplos, pero hoy día, a mí me ha llamado mucho la atención, que aparecen cursos de lo más cercano, algo sobre [un tema concreto], que es el curso del profesor [X], un curso sobre [este tema], yo decía qué tiene de FG, porque es muy definido el curso. Lo pongo como ejemplo de otros que pudiesen haber, entonces ojo puede estarse desvirtuando la temática a la que se quería llegar, expandir el universo conceptual de los muchachos, pero si tú empiezas a dar cosas así, vas a terminar dando [temas muy concretos], pero qué sentido tiene dar [temas muy concretos] [...], es un desastre dar un curso que sea muy específico, porque rompe con la idea de FG, y eso hace un poco perder la perspectiva, tengo la sensación de que debiera haber una revisión, una conversación, buscar por último quizás través del atrabajo que tú mismo estás haciendo, darle aires nuevos, siempre es importante incorporar gente nueva que vaya mostrando si se está perdiendo o no la dirección.

P: Si bueno en parte este trabajo el origen es mi tesis, pero siempre lo he consultado con el programa, para de alguna manera intentar aportar algo, y uno de los objetivos secundarios es ver qué se puede aportar desde la perspectiva de los profesores, no del tesista, que creo que es mucho más rica la visión de ustedes que el de una sola persona. Usted dicta el curso en [un campus distinto al suyo habitual].

D13: La verdad es que lo he dictado en varios lados. Hoy día lo estoy dictando allá.

P: Y eso por qué?

D13: No hay una explicación. La primera vez que se dictó este curso fue en la casa central [...]. Posteriormente se dictó una vez allá, por algún motivo que desconozco, ah, se hizo el experimento de hacerlo en video conferencia, entonces se dictaba algunas, creo que era, así semana por medio se dictaba en la casa central y semana por medio se dictaba en [mi campus]. Y después apareció la idea pero siempre han sido propuestas desde el nivel central que desde mi nivel. La idea de hacerlo acá se descartó por un problema de localización. Básicamente los cursos se daban más tarde, ahora están partiendo más temprano. Si mal no recuerdo el curso partía a las cinco y media, entonces era un curso post actividades, y hacerlo acá en [mi campus] era impensable de que la gente no iba a pegarse un pique [...] para venir a un curso para después irse, que es difícil movilización, este barrio está caracterizado como de cierto peligro, todavía está esa idea, entonces la gente podría tener un poco de miedo, una serie de cosas así.

[Vuelve a pedirme permiso porque le llaman y le pido que responda]

P: Y le reporta algún tipo de beneficio, es un aporte para usted el hecho de dictarlo en un campus como [el que está trabajando ahora]?

D13: La verdad es que nunca lo he considerado en términos prácticos, yo creo que se pensó en darlo en el [campus que ahora trabajo] fundamentalmente porque ahí centraliza si uno pudiera decir de alguna manera es un campus más central entre comillas de lo que puede ser [mi campus].

P: Geográficamente o por...

D13: Geográficamente me refiero, además desde el punto de vista de la oferta de estudiantes allá hay una cantidad de estudiantes imagino de diversas carreras que podrían incentivarse más si el curso se les ofrece más cerca, que aparezca gente de periodismo puede ser. Hay una cuestión un poco curiosa, los estudiantes de campus a veces suelen seguir a los profesores, la primera o segunda vez que lo dimos en la casa central, me llamó la atención que había un contingente importante que eran de [mi campus], los chiquillos identifican a los profesores del campus, no sé si será eso, pero los chiquillos se pegaban el pique desde este campus hasta la casa central, lo cual era bastante sacrificado para ellos, entonces cuando se hizo estimo que fue por dejarlo en algún lugar donde podría haber estudiante de distintas carreras que pudieran llegar. De hecho, sigue llegando un grueso contingente de [mi campus], pero se ha incrementado la cantidad de estudiantes de [una facultad del campus donde trabajo ahora], hay algunos de carreras... pero resulta curioso porque hay un pequeño grupo que viene desde [otra facultad], no recuerdo exactamente las proporciones de cada grupo, pero hay una cantidad... [...] Es interesante, porque sigo pensando que fue el tema más de centralizar en un lugar que geográficamente posibilitase la llegada por movilización y que incorporase la posibilidad de que estudiantes del mismo campus de distintas facultades llegaran a cursos que cuando son dictados en [ciertas facultades] son muy pesados, un curso de [mi especialidad] específico es [...] muy cargado a las formas, puede ser árido, planteado un curso de FG, donde se ven grandes problemas, en términos amplios, donde se diferencian muy bien [mi especialidad] [...] de la actitud política, es más fácil que los chiquillos entiendan esos problemas. A mí no me reporta mayores digamos, la verdad es que yo estoy dispuesto a hacerlo donde se estime conveniente hacerlo, no me va ni me viene que se haga en [el campus en el que trabajo ahora] hoy día. Si me dicen que sería interesante hacerlo en [este otro campus], tal vez allí lo pensaría un poco más que nada por un problemas de traslado [...], y eso es una cosa que hay que tomar en consideración, porque esta universidad tiene problemas geográficos serios, y presenta problemas de tipo físico, estructural, si vas a [este otro campus], tienes que hacer todo un cuento para poder estacionar, entonces cada vez que voy [...] tengo que avisarles [...] que por favor traten de avisar a la puerta, que me dejen pasar porque no tienen espacio, sino tengo que darme 20 vueltas para conseguirte estacionamiento, el sector es tremendamente poblado, pasan micros por todos lados, te pierdes, vas a parar a cualquier parte, es un desastre, entonces creo que no sería fácil hacer un CFG en [este otro campus] donde fuesen de distintas facultades, en cambio [el campus en el que trabajo ahora] que tiene la posibilidad tiene mil lugares para estacionar, muchos estudiantes van en vehículo, hay que considerar que hoy en día el vehículo no es una cuestión de lujos, una enorme cantidad de estudiantes anda en vehículo, entonces tienen que tener dónde dejarlo, tiene que tener unas facilidades de acceso, da una serie de garantías, imagino que es por eso que se hace allá.

P: Y en términos docentes o pedagógicos, se produce algo en la clase cuando lo da con esta proporción de diferentes facultades?

D13: Yo no diría que los estudiantes sea de donde fuere que vengan su actitud suele ser pasiva y hay que incentivarla mucho, me ha tocado un curso donde tuve estudiante que eran bastante activos, pero la regla me indica que los estudiantes son más bien pasivos, entonces van mucho a escuchar a tomar apuntes, uno suele insistir en el hecho de

que las presentaciones se suben, que hay cosas en la red entonces más que tomar apuntes salvo de las cosas más importantes, debiera haber preguntas, intervenciones, a veces doy a entender cosas que no siempre las pienso, para ver si hay un retorno, y cuesta, a veces he hecho mención a fenómenos [...] que pueden tener interpretaciones políticas a ver si hay respuesta pero en general no ocurre. Yo tengo la sensación de que los chiquillos lo toman más bien esto como una cosa más que hay que hacer, fácil de aprobar, nosotros no les ponemos muchos problemas como te decía en la evaluación y a la calificación y por lo tanto yo no veo un entusiasmo así espectacular, y como te digo en cursos grandes como te digo es difícil, la interacción siempre se va a dar en grupos más chicos, donde hay un mayor grado de confianza, donde se puede desarrollar ejercicios, pero la verdad desarrollar ejercicios en un curso que pretende no establecer cosas muy específicas resulta bastante difícil, no es fácil. El ideal sería que participaran haciendo algunas mínimas investigaciones, exponiéndolas, pero cómo exponer a 95 personas, no puedes hacer..., nosotros acá hacemos seminarios donde les damos pequeños temas a investigar, pero grupos de 8, que sabemos que uno trabajó y tienes 8 y si tienes 160 tienes 20 grupos, pero si tienes las clases muy contadas en cuanto a tiempo, estos cursos tienen tal vez le problema de que si se pierde una clase se pierde no más porque la verdad es que la probabilidad de juntarlos a todos en otro momento es recompleta, la capacidad que yo tengo de salirme del sistema es redifícil, porque tengo el tiempo tan ajustado, entonces es difícil dejar tiempo en las actividades del curso para curso tan grandes para que sea más interactiva. Entonces claro el sistema un poco te impone la típica clase, es difícil salirse de aquello, y como te digo también los chiquillos si no son fuertemente incentivados, y aún si lo son, muchas veces tú no ves una gran expectativa de participar, por muchos que tú pongas problemas de repente importante, fuera de reírse de los chistes, uno no ve que haya un retorno.

P: Quería volver a un tema para cerrarlo, respecto a la comparación de cursos que hacen aquí, tiene cursos del mismo tamaño en el que sí puede hacer algún trabajo más interactivo a lo mejor; me ha mencionado que aquí, entiendo que el proceso de la reforma es anterior en la incorporación de competencias, que definitivamente se está trabajando por competencias y se están trabajando. Cómo está funcionando esa experiencia y tiene algún aporte, tiene algún vínculo con FG?

D13: No que yo sepa, yo creo que la universidad todas las instancias de modificaciones se hicieron o se han hecho de forma particularizada, es decir, cada facultad trabaja por su cuenta y hecha a andar las cosas como cada uno considera cree que está haciéndolo bien. Acá hace mucho tiempo que se inició el estudio de la modificación curricular y hace tres años que se empezó con el tema de las competencias o cuatro, fue un poquito antes de que se instalara en el sistema de FG. Pero costó mucho para hacerlo. Acá se ha implementado de una manera que no ha sido resuelta con éxito en todo. Ha habido bastante problemas, hay gente que cree que esto debiera haberse estudiado mucho más. El sistema en estricto rigor pretendía dejarles a los estudiantes muchas más participación, y la verdad es que no ha sido tan así. De hecho el curso de [mi especialidad] que dictábamos acá se redujo prácticamente, teníamos como 6 horas a la semana y quedó en 2 horas, se le quitó muchas materias que se pasaron a lo que se llaman módulos, por ejemplo toda [una parte] se pasó a un módulo más específico, que se hace después aparte, pero como ha resultado el sistema en una mayor cantidad de actividades, los estudiantes en lugar de tener más tiempo se quejan de tener menos tiempo, entonces hoy día no tienen la posibilidad de que en algún momento se esperaba que hubiese una mayor libertad, que los chiquillos pudieran venir a [...] trabajar más con los profesores, y eso en verdad no se ha logrado porque están tapados de actividades. El problema que tiene el tema de trabajar por competencias es uno solo, que necesitas más profesores...

[Le interrumpen porque le llaman y pido permiso, le digo que sí]

P: Un tema que ha quedado colgando, me dice que da la clase solo, tiene un ayudante, cómo valora usted la presencia del ayudante?

D13: Tremenda. El ayudante que yo tengo es porque desde el principio que se armó el curso me dijeron que tenía derecho a un ayudante, que normalmente es un estudiante o un e[la profesora Y]jado que se contrata, entiendo que el sistema tiene plata para contratar un ayudante, para mí ha sido fundamental.

P: Pero me está hablando del que toma lista, del asistente administrativo?

D13: No. Ese es un personaje que en el fondo deja una lista, la lista corre, y después se le entrega la lista. En este caso particular ni siquiera está al ayudante, parece que se la deja la hermana, una cosa así. Yo me refería al ayudante que participe conmigo y ese ayudante es fundamental. Yo tengo la sensación de que el curso sin un ayudante no se podría hacer, porque el ayudante es el típico personaje que apaga los incendios, y no solamente apaga los incendios sino que muchas veces tiene que participar en otras cosas, de hecho [mi ayudante] hace algunas de las actividades de las clases, ha hecho un par de cosas, ahora está haciendo su doctorado, tiene un cierto bagaje, el actúa como un profesor instructor, una cosa así, y en ese sentido el aporte es importantísimo, porque se lleva toda la pega muy pesada, de revisar el tema de que estén los grupos hechos, de que revisen las cosas, de poner en práctica las pruebas, en fin yo creo que el ayudante es fundamental, dado que se realizan por un solo profesor, el ayudante es incuestionable.

P: Y los colaboradores o invitados que usted tiene [como el profesor Z]?

D13: La verdad es que yo he ido reduciendo el número de colaboradores porque hay un tema que es muy complicado. Como cada profesor tiene bien establecidos sus timings, sus obligaciones, basta que haya una complicación como por ejemplo las tomas, para que se cambie todo el programa, entonces muchas veces un profesores que ti lo tenías par el día X y ese día apareció en toma, ese profesor no te puede hacer la cosa en otra oportunidad, entonces tú tienes que negociar con él, y si él te dice que no, es que no nomás

I: [Llamaron] diciendo que tiene reunión usted.

D13: Dile que no puedo, que estoy ocupadísimo que no puedo, se me olvidó. Entonces, sí, yo los reduje, me quedé con [el profesor Z] porque sierre ha participado en el tema, además le gusta mucho el tema. La profesora [Y] me hace una sesión porque ella trabaja esos temas [específicos], y entonces me hace sesión que siempre he considerado muy importante, pero las otras sesiones también podía, como me percaté en un minuto, me acuerdo que había una sesión de [mi especialidad] del individuo, que se la solicité al profesor [V], que trabaja en [otros temas]. El drama es que los

profesores cuando son muy especialistas cuesta que se pongan generalistas. Entonces en esa sesión así como en otras, incluso también con [la profesora Y] me ha costado un poco que tiendan a generalizar el problema no a particularizarlo. Muchas veces los profes utilizan mucho los ejemplos, pero los ejemplos son tremendamente particulares, entonces cuesta que los estudiantes elaboren la generalización si es que uno no se la generaliza, entonces esas sesiones han resultado ser un curso de propiamente [mi especialidad], con mucha [...] hipótesis, entonces se aleja de lo que debe ser a mi juicio un curso de FG, mucho más amplio, mucho más en la parte conceptual que en la cosa específica, independientemente de que uno pueda usar cosas específicas para luego generalizar algo. Así que hoy día estoy con [el profesor Z], [la profesora Y] que hace la sesión [específica], el mismo ayudante, él hace dos sesiones que le gustan mucho [...]. [Aparece [el profesor Z], le habla a él] Maestro está con frío por lo que veo. [Vuelve a mí] Y es por eso que, globaliza un poco la cosa en términos de lo que son la participación de los profesores colaboradores, y el peor es [el profesor Z], claro [Risas].

P: Llegó en la mejor parte.

D13: No, está bien, con [el profesor Z] hemos discutido muchas veces estos temas.

[El profesor Z hace una broma con gestos, risas, y se va]

D13: [Al profesor Z] Nos vemos en un rato.

P: Y cuál sería el aporte de cada uno de los profesores, fuera de su capacidad personal para el curso?

D13: [...] Yo diría que cada profesor que se pensó en el curso tiene o tenía un objetivo muy claro que cumplir, mostrar determinadas formas de ver las cosas, pero como te digo lo he reducido a lo mínimo necesario por estos problemas estructurales, decirle a un profe hay un paro, podrías cambiarte para otro día, buscar que el profesor venga, que no se le olvide, no resulta fácil llevar muchos colaboradores. Y además queda de repente la idea de que al final tu curso puede estar en manos de puros colaboradores, también hay que cuidar un poco eso. Hay un hilo, y los aportes son realmente importantes, sin duda. Idealmente estos cursos, independientemente del hilo conductor, deberían tener mucha más interacción con profesores colaboradores, es una manera de darle mucho más sentido al concepto de FG. Hoy día tenemos pocos da vinci, tenemos pocos newton, tenemos poca gente que pueda ser capaz de hablar de forma global y sabía de todo, hoy día tenemos un mundo de ultra especializados, y esos ultra especializados finalmente dan un da vinci. Eso es un poco la cosa que sería ideal.

P: Que fueran de diferentes ámbitos sería deseable?

D13: Seguro. Y yo digo que sería bueno atraer a los CFG, vuelvo a reiterar [al profesor que mencionaba antes], que se mueven en ese ámbito que da la experiencia de tantos años y el cultivarse en particular en este profesor así como en otros en ámbitos aparentemente disímiles como es el mundo de la biología y el mundo de la filosofía. Es muy interesante ver este tipo de profesores. Recuerdo haber tenido profesores interesante desde este punto de vista, que tenían perspectivas muy especiales [...] que eran profesores donde la cultura salía por muchos lados, independientemente que el tipo estuviese hablando de [un tema] te podría terminar hablando de Heidegger, por ejemplo. Eso hace falta, ese tipo de profesores hacen mucha falta en la FG, pero cuando no tienes eso, habría que suplirlo. Yo debiera intentar por ejemplo meter más gente del mundo de [otras facultades], revisar una parte que es crucial en los cursos de [mi especialidad] de FG [...] debiera haber [...] alguien que viniera del mundo de [otro ámbito], para ver qué significa [este tema desde otro punto de vista]. Ese tipo de cosa que a veces a uno le gustaría que los chiquillos se lanzaran a la cancha a discutirlo muchas veces no sale, cuesta, yo tuve la oportunidad de varios cursos atrás de este mismo, de tener a un grupo de estudiantes americanos que venían con una muy clara opción, ellos venían todos de universidades [conservadoras], eran un grupo como de cuatro o cinco estudiantes, y me llamó mucho la atención porque estos estudiantes cuando hicimos la diferenciación de grupos de seminarios cada uno quedó en grupo distinto. Yo lo atribuía a que querían contactarse, efectivamente, en todos esos seminarios apareció [su conservadurismo], de alguna manera, fue curioso...

P: Eso fue en FG?

D13: En FG. Me llamó mucho la atención, porque yo creo que venían a vender la pomada definitivamente [Risas]. Pero me gustó porque hay una postura muy férrea [...] y por otro lado había la idea de discutir el tema, pero sin lugar a dudas estaban mucho más preparados que el resto de los estudiantes porque lograron meter [sus temas] en todos los seminarios en que participaron. Pero qué bueno poder [...] contrarrestar [y por eso yo meto teorías controvertidas fustigadas]. Pero independientemente de que haya sido fustigada uno debería contrastarla, y eso es lo que uno debería hacer, y poder manejarse tal vez o interactuar en los cursos de manera de generar no sé una sesión de dos visiones sobre la misma cosa. El problema es que ahí tienes que modificar mucho los cursos, pero debiéramos ir para allá.

P: Un tema nada que ver, muy funcional, la plataforma cómo ha funcionado para usted?

D13: Bien, bien, en algún momento hubo problemas, fueron menores porque había que acceder con unas claves, de repente las claves se perdían, pero bien. Ahora hace tiempo que no me meto, porque se mete [mi ayudante], pero no me gustaba al principio la forma en que se subían las cosas porque cuando se pinchaba una imagen de ppt se abría chiquita, para recorrerla había que movilarla, no se abría en su totalidad, pero eventualmente los chiquillos podían bajar todo, así que no hay problema. Yo creo que la plataforma que desde el punto de vista operativo es muy bueno. Hoy día no se puede concebir un curso que no tenga una plataforma virtual en la que haya comunicaciones, haya notas, etc. Imagino que salió todo de los sistemas de e-learning que hoy en día es inconcebible que no existan. Así que yo pienso que en ese sentido la plataforma ha sido buena, está muy bien diseñada. A mí me gusta por lo menos, la encuentro atractiva y pienso que para los estudiantes también es una ayuda, yo sé que bajan información, que la revisan, hay que estar diciéndoles porque hay algunos que no tienen esa costumbre, pero yo diría que la gran mayoría ya está muy adaptado a estos sistemas. De hecho acá en términos prácticos en esta facultad yo diría que prácticamente un grueso porcentaje de los cursos se sube, se les da información...

P: Pero no a la plataforma de FG...

D13: No, no sé qué plataforma se está usando ahora, antes se usaba la plataforma que había en [mi campus], parece que ahora se está usando una que se llama u-cursos.

P: Usted la conoce, ha podido trabajar con ella?

D13: Sí, porque entiendo que ahora los cursos de acá se están subiendo en u-cursos, y yo doy un curso para un magíster de acá de [otra facultad del campus] y también se cambiaron de la plataforma de [mi campus] a u-curso, y tuve que usar u-cursos.

P: Si tiene que comparar la plataforma de FG con u-cursos? Es bueno que existan las dos?

D13: Mira yo tengo la sensación que la plataforma u-cursos es mucho más completa, por lo menos es muy fácil de manejar, muy fácil de correo masivo, la verdad es que si yo me voy a la plataforma de los CFG, la verdad es que no sé porque hace tiempo que me he metido, pero no sé si puedo enviar un correo masivo y cosas así...

P: No puede.

D13: No puedo, entonces yo prefiero una plataforma que sea mucho más interactiva, que tenga la posibilidad de que haya de tres a cuatro voy estar en el Chat, o se va a suspender tal clase, y mando un correo masivo, o me mandan, quiero todos los trabajos, me los mandan a un determinado lugar. La gracia de u-cursos es que tiene todas esas cosas muy bien sectorizadas, creo que cuanto más interactiva mucho mejor. Hay que tener cuidado con el tema de las claves, sin duda, porque está lo típico de que a esta plataforma se puede meter cualquiera si no tiene clave de seguridad, y claro alguien podría terminar... A mí me llama la atención en un curso cuando los chiquillos subían trabajos, eran 18 chiquillos, los trabajos eran bajados 52 veces, si son 18 yo entendería que cada uno de ellos lo baje, que alguno se equivocó, pero 52 me parece que ya hay alguien más que está bajando...

P: Creo que en u-cursos se puede seleccionar si uno quiere que su información esté disponible para todos los alumnos, para todos los usuarios, pero creo que uno tiene que determinarlo.

D13: Eso, exacto, se puede hacer, porque yo pregunté eso y claro me dijeron que hay que seleccionar, en ese momento había que hablar con el administrador del sistema. Ahora no sé cómo sería este año, porque antes se trabajaba por [otra plataforma], pero yo creo que cuanto más interactivo que una plataforma ayuda mucho mejor, incluso hay algunas opciones en plataformas como foros, un podría recibir opiniones sobre temas, es interesante el tema, ese sistema es lo que va a tener que usarse en el futuro. El ideal sería de repente... Yo creo que el sistema de video conferencias es un sistema que va a tener que implementarse también, sería ideal si yo no tuviese que salir de acá, saben qué algunas actividades se van a hacer por video conferencia, yo sé que es más complicado pero por qué no, yo creo que hay que explorar toda esa cosa tecnológica que nos abruma, yo creo que vamos para allá.

P: Profesor, para cerrar ya, usted me ha destacado algunos vicios, algunos baches y algunos aportes. No sé si hay algún aporte más o algún problema más que quiere destacar de todo el programa.

D13: Yo creo en sí que el programa es un aporte, no me cabe la menor duda. Me gusta mucho que aparezcan estudiantes de [otros campus] en un curso de [mi especialidad]. Estoy seguro de que independientemente de por qué lo tomen, que lo tomen ya es importante. Entonces el mismo hecho que se logre reunir en una sala gente que viene de [otras facultades], qué sé yo, el ideal sería que interactuaran mucho más, sin duda, pero vamos por partes, hay que crear culturas de comunicación, los chiquillos viven en un mundo muy apurados, pero eso permite que de repente se encuentren dos o tres y eso ya es positivo para el curso y el programa como tal... [interrumpen, llaman a la puerta, va a ver quién es y vuelve]. En resumen como te digo, en sí el programa tiene que seguir, en términos de las cosas positivas tiene que seguir, creo que tiene que transformarse en un aporte mucho más importante, el aporte ya es importante pero necesita crecer mucho más...

P: Hacia dónde o cómo?

D13: Necesita ser más evidente. Hoy día sí un CFG, pero como programa como tal es un programa importante, ninguna universidad tiene en Chile un programa de interacción de estudiantes como puede ser este. Los baches que puede tener es que yo creo que falta mucha más comunicación con lo que son los profesores para sacarles más el jugo, derechamente yo pienso que hay que sacarles más el jugo. Yo creo que hay muy buenas ideas rondando por ahí, creo que hay muchos profesores que tal vez si tuviesen una mayor comunicación se incorporarían al sistema y los aportes serían mucho más ricos. Lo otro que hay que tratar de hacer es gestionar la posibilidad de que esto se centralice en campus desde los cuales desde el punto de vista geográfico sea fácil llegar y promocionarlos yo diría que más de una manera distinta, marquetarlos un poco más. Y ojo, creo que habría que cuida mucho el tema que te mencionaba al principio y que efectivamente se haga una revisión de los cursos y sean de FG. Todo lo que sea FE tiene que darse por otros canales, si no vas a terminar haciendo una cosa que son cursos transversales, pero que no son ni chicha ni limonada.

P: Y usted a pesar de su bajada de entusiasmo, va a seguir?

D13: Sí, yo voy a seguir. De hecho habíamos pensado y planteado un par de veces pero no lo he podido consolidar, que era un segundo curso sobre problemas generales de la vida silvestre pero bajo el contexto de lo que es la vida silvestre en Chile como tema general. Como está dirigido a estudiantes de la universidad de Chile y a estudiantes chilenos fundamentalmente, pensamos que parte de la FG de la Universidad de Chile tiene que ser el tener algo que decir con los recursos vivos, y eso se llama vida silvestre, queremos hacer ese curso, pero ese curso necesita de profesores, y eso cuesta poder juntarlos, pero no perdemos la esperanza, así que sí vamos a seguir igual.

[...]

Entrevista a D14 y D15, lunes 2 de junio de 2008

[...]

D14: Sí, yo asisto al profesor responsable en la coordinación del curso y soy el ayudante en el fondo del curso, soy el asistente de la coordinación, hago algunas clases, y corrijo la mayor parte de los trabajos, y D15 participó como invitado haciendo un par de sesiones en el curso el semestre pasado.

P: He entrevistado a otros invitados, que no han sido responsables, me da un panorama más rico, creo que va a ser más rico y muy útil para mí. Lo primero que les preguntaría es cómo empezaron a trabajar en el proyecto.

D14: A ver, yo [...] hice varios cursos acá en el [nuestro departamento], el diplomado, [...], me vinculé con los temas académicos con [el profesor responsable], y cuando estaba terminando apareció este tema de los CFG, que no sé la verdad cómo se involucró [el profesor responsable] en el proyecto, empezó todo este tema de la reforma y el profesor me ofreció. Al año siguiente salió un concurso en [el departamento] para ser ayudante, yo postulé al concurso y quedé, y seguí como ayudante en [el departamento] y como asistente en el CFG.

P: Desde qué año?

D14: Desde el 2004, he estado en todos los semestres en que se ha dictado.

P: Y tú?

D15: Bueno, mi relación es más anómala, pero yo conocía a D14 de siempre pero nos conocimos más cuando íbamos organizar un seminario juntos y lo organizamos juntos en 2005, y empecé a trabajar en el [departamento] en el 2006. He hecho clase en otras universidades en otras cosas, y empecé a involucrarme con la temática, el diploma, hice los cursos de acá. El 2006 salió una postulación para [diversos temas de nuestro departamento], y postulé yo y otro colega [...], y ahí quedamos, y desde el 2006 empecé a trabajar acá, y ese mismo año me incorporé como invitado a algunas sesiones del CFG. No me recuerdo exactamente qué cosas específicamente habré hecho, pero el año pasado repetí la experiencia.

P: O sea has participado un par de veces?

D15: Claro, desde que entré.

D14: 2006 segundo semestre, el año pasado en el primer y el segundo semestre, con dos sesiones en cada semestre.

P: Y tú has participado en todas las sesiones...

D14: Sí, porque ha tenido variaciones [con más profesores de distintos departamentos de la facultad].

P: Cómo resumirían la experiencia ustedes en el programa?

D14: En qué sentido?

P: En general. Imagino que habrá sido buena en algún sentido, quizás no tan satisfactoria en otros...

D14: Ha sido interesante porque creo que es una oportunidad tener estudiantes de toda la universidad, entonces uno se acostumbra a enseñar a personas de las mismas áreas, hay ciertos puntos de vista generalmente compartidos, hay una formación común, lo que no se da acá, uno se da cuenta que estudiantes de [otras facultades] están atentos a otras cosas que no precisamente los estudiantes [de nuestra facultad]. También se pueden contratar las diferencias de formación y de métodos de estudios que tienen los estudiantes de distintas carreras, eso es interesante. Ahora por otro lado a mí lo que no me ha gustado de esta reforma del pregrado y de estos CFG, si bien no era la idea disminuir la exigencia, sino todo lo contrario, complementar la formación de las carreras distintas a su disciplina de origen, yo encuentro que ha tendido a ser así.

P: En toda la reforma o el PFG?

D14: En el PFG. Yo creo que los mismos estudiantes le dan menos importancia a los CFG. En el caso de muchas carreras, las más exigentes [...], los cursos libres que tenían que podían ser taekwondo o tango, fueron reemplazados por los CFG, para un estudiante de [esas facultades] a pesar de que esté tomando un curso de filosofía, un CFG es equivalente al curso de tango. Estudian menos, le dedican menos tiempo. Cosa muy curiosa, por eso es interesante ver gente de otras carreras. Yo lo que he visto con estudiantes de medicina, son muy buenos alumnos, son bien estudiosos, son bien preocupados del curso a pesar de que vienen de una carrera de mucha exigencia, pero como que se interesa y estudian bien. Ahora creo que el PFG tiende a la facilitación de esa baja exigencia, por como está configurado, el hecho de una sesión semanal, y que se nos exija a los profesores digitalizar todo el material, facilitar todo al estudiante para que no se tenga que mover y tenga el curso en su computador, en cierta manera es buena porque avanza un poco en desarrollar ciertas capacidades tecnológicas en los estudiantes, pero el problema que yo veo en eso es que el estudiante pierde la costumbre de ir a la biblioteca, de buscar de investigar por su cuenta, etc. Yo ahí veo un problema. Además que hay muchos estudiantes, viendo la diferencia en acceso a tecnología que tienen los estudiantes de distintas carreras en la universidad, muchos estudiantes en [otras facultades], hace mucho tiempo atrás todos los cursos que hacen los trámites por Internet, están acostumbrados a un acceso más fluido con la tecnología, no es el caso de los estudiantes de [nuestra facultad], que hacen sus trámites a mano, cualquier trámite tienen que venir a la facultad. Qué produce eso? Que el CFG es algo que yo insisto siempre a los estudiantes que por el hecho de tener una sesión semanal, no significa que se les disminuye la carga académica sino que está configurado para que hagan una sesión presencial y la otra en sus casa o lo que sea estudiando por su cuenta con el material que se digitaliza al principio del curso. Los estudiantes que no están acostumbrados a eso no son sistemáticos en visitar el sitio, a consultar el material, a estar atento al devenir del curso, como noticias, postergación de pruebas, etcétera, y eso genera un problema de comunicación entre los profesores y los estudiantes. Yo les digo siempre tienen que visitar el sitio por lo menos dos veces a la semana, porque nosotros no nos vemos, nos vemos una vez a la semana, cualquier cosa que pasa, cambio de sala de clase porque hay paro, se posterga la prueba por razón de fuerza mayor, todo eso se anuncia a través del sitio porque no nos vemos lo suficiente para hacerlo en presencia, y ellos no lo hacen y por lo tanto hay problemas de comunicación, y lo otro es que también con esto mismo, el hecho que se acostumbren a trabajar con material digital les quita la cultura de la investigación del libro y la fuente, y los acostumbra mucho a que la fuente es Internet, entonces no hay diferencia entre wikipedia y la página del curso, por lo tanto nos hemos encontrado en situaciones que estudiantes recurren a las páginas de icarito o wikipedia para responder las pruebas, y ni siquiera citan las fuentes y van y plagian, no saben que es tan fácil como meter un párrafo en google y uno lo encuentra y por lo tanto se han registrado casos de plagio masivo en los que hemos tenido que poner 1, y eso tiene que ver, allí hay responsabilidad de estudiantes que no tienen la ética, primero lo que supone investigar material que no viene de sitios fidedignos; segundo el problema ético que significa pegar textos de otras fuentes sin citarlos y tercero que yo creo que es la responsabilidad por parte del PFG que es tanta la insistencia por trabajar con Internet que en el fondo lo acostumbra a eso.

D15: La otra cosa que yo creo que hay una dificultad también, hay un problema que me pasaba a mí cuando hice clase, con el interlocutor, o sea a quién, son temas que son bien complejos, o tú los quieres abordar de una manera determinada que presupone un conocimiento previo o unas lecturas, en las evaluaciones del año pasado vimos plagios y baches muy grandes entre alumnos que venían de [distintas facultades], [unos] contestan chiquitito, preciso conciso y más o menos no más y los otros locos [...] y hay un problema también de las respuestas, de la evaluación. Es complicado. No quiere decir que esté en contra de que los cursos sean transversales, es muy buena la intención, pero también hay un déficit institucional y también en término de estudiantes respecto a esta transversalidad. El curso es transversal, pero la misma institución parece darle menos importancia al curso en términos académicos, y los estudiantes que se compran este asunto, que es el electivo.

P: Y más allá de estas dificultades, qué aporte estaría suponiendo la existencia de su curso en concreto y el programa? Ya mencionaron algo, pero si pueden profundizar.

D14: El aporte fundamental del programa es lo que dije al principio, que a los estudiantes de cualquier disciplina les saca sus disciplinas, les da un FG, como mismo dice el programa, yo creo que eso es importante, es el aporte. El aporte del curso nuestro en particular es importante para curso tanto que no son de las humanidades como los que son de las humanidades porque en el fondo trata temas que no son vistos en las carreras de las humanidades y sale un poco de las paradigmas históricos convencionales que se manejan en las humanidades. En el fondo es un curso que plantea, si tú lo ves desde las unidades temáticas hay una problematización [sobre nuestro tema], ver esa relación desde ese punto de vista respecto [...] a lo que ellos escuchan referirse cotidianamente y lo otro hay una problematización de lo que escuchan diariamente sobre lo que es [nuestro tema], logran enterarse de cosas que no saben y lo más importante cuando tratamos [ciertos temas], interpela a los otros estudiantes acerca de lo que ellos mismos piensan ser o se han formado que son. Sobre todo porque esa es una perspectiva teórica que trasciende lo que son [nuestro propio ámbito] [...]. Entendiéndolo desde este punto de vista es lo que lleva a los estudiantes a reflexionar acerca de ellos mismos, que en el fondo es el objetivo del curso, es lograr instancias de reflexión y análisis mucho más que otorgar conocimientos eruditos [...].

P: Quieres añadir algo?

D15: Estoy súper de acuerdo. Me estaba acordando que el año pasado me tocaron varias clases.

D14: Es que hiciste unas primero y otras en el segundo.

[...]

D15: Se plantean algunos temas como ejes pero la idea también es instalar una pregunta. Creo que el objetivo del curso como los que damos en [el departamento], no es tanto que la gente sepa que [esto es] así o asá, sino que aparezca el problema o aparezca la pregunta sobre lo que nosotros creemos que es, es el único objetivo que tienen las clases. Y la otra cosa es que yo por lo menos cuando hice clase, estaba esta coyuntura del paro, pero eran alumnos bien responsables, en general, con los horarios, la exigencias, las preguntas incluso y la idea por lo menos para mí fue como presentar el tema [...] a partir de [tal teoría abandonada]. Y a mí me parecía interesante como modo de provocación, es decir como un modo de instalación de un problema que se nos vuelve cada día más recurrente. Ahora me acordé de las clases, no me acordaba de las clases que había hecho.

D14: Claro, lo que pasa que este curso también...

D15: Es muy diverso por los alumnos y los profes...

D14: Es muy diverso, bueno, y aprovechando que no está [el profesor responsable], que es el responsable, en el fondo plantear un poco la perspectiva de él y el carácter que imprime al curso [...] es difícil de encasillar lo que hace [el profesor responsable], eso es que encuentro interesante...

D15: Nosotros tampoco...

D14: Claro, nosotros nos acomoda trabajar en esa perspectiva, porque nos acomoda trabajar en esa modalidad, me acuerdo cuando empecé a tomar cursos con él. Uno llega aquí esperando tener cursos de [nuestro ámbito], y uno se da cuenta de la primera clase depende de lo que uno busque uno sale un poco decepcionado o encantado con la clase [...]. Entonces qué significa eso? Lo que redecía D15. No estamos en este curso con [una perspectiva de conocimiento], sino cómo la existencia de algo que [...] nos interpela a nosotros en lo que es Chile hoy...

D14: Como una alteridad que está en nosotros, desde nosotros, como la película alien, nos sale de la guata, el otro no está allá, está acá.

P: Y qué pasa en clases, con eso de que vengan de distintas facultades, cómo funcionan las clases? Son más bien expositivas, talleres,...

D14: Mira, eso depende bastante del profesor que haga la clase, ahí uno podría reconocer que una de las deficiencias que tiene el curso para los estudiantes, es que tiene muchos profesores y cada profesor tiene la libertad de trabajar con su metodología y en el fondo hay mucho cambio para los estudiantes al recibir los contenidos, eso no es algo que nosotros nos tengamos que hacer cargo porque una exigencia o una recomendación bastante enfática para impartir CFG es la existencia de equipos docentes, no es algo que esté al alcance de nuestras manos, ahora como un curso con equipo docente está bien configurado el curso porque da una perspectiva diversa, de problemáticas de distintos puntos de vista. Ahora, como ninguno de los profesores que imparte contenidos trabaja sobre la base [...] convencional, el curso plantea más bien [...] una problemática [...] que yo creo que es bastante interesante para estudiantes de distintas facultades porque los hace pensar sobre algún problema más que recibir contenidos. Lo más importante es hacerlo pensar sobre una problemática que en realidad no se puede esperar mucho de 16 o 18 sesiones sobre un tema, lo más importante es hacerles pensar y reflexionar en lugar de meterles contenidos que son bastante complejos, mucha información, y que es imposible que adquieran en un tiempo tan breve. En general, como el curso pide en cierto material digital, el curso se basa en clases expositivas pero siempre está siempre está o con ppt o si no los profesores preparan textos que se suben a la web. Yo voy con ppt, lo ocupo repoco, no me gusta mucho, lo uso más que como hay que preparar un material. D15 escribe las clases, sube los textos. Yo subo los ppt. Depende todo de lo que requiera la sesión. La profesora [Z] [trabaja con textos en clase]. [El profesor Y] lleva ppt con mucha imagen y

analizan imágenes en la misma clase. Las clases de D15, las [del profesor responsable] y las mías que son más [teóricas], lo que se hace es trabajar o instalar ciertas preguntas desde un texto importante, y se trabaja en la clase tanto exponiendo en la clase como interpelando a los alumnos con ciertas preguntas.

P: Cuál es su respuesta normalmente, cuál es la actitud de los alumnos en la clase?

D14: A ver, mira es que no sé, D15 quizá podrá decir su experiencia, la mía por lo general a estos CFG voy bien consciente de que hay estudiantes de todas partes, si voy a hablar de [tal tema] lanzo preguntas al tiro qué es oriente, empiezo a recibir lo que ellos me dicen, escribo en la pizarra, y a partir de eso voy haciendo el desglose de lo que yo venía preparado para instalarse la problemática de lo que es el [tema], en general siempre lo que hago partir con preguntas para los estudiantes sobre el tema de la clase sobre las intuiciones que ellos tengan y eso profundizándolo a partir de la clase que llevo preparada.

D15: O sea, sí, a veces en el CFG en particular como yo preparo un texto no voy leyendo pero voy comentando algunos párrafos voy preguntando cómo se podría cómo se podría revisar tal cosa. El año pasado que me tocó hacer [un tema], empecé a establecer una diferencia [entre diversos aspectos], hasta qué punto es posible establecer una diferencia, qué les parecía a ellos, [...] se iba como conversando, pero creo sí que los que más conversaban eran la gente de [nuestra facultad] o estudiantes de intercambio que nunca supe de qué facultad era.

P: Me pasó a mí una vez tenía un australiano en especial que participaba mucho.

D15: En este caso había una austriaca que participaba y unos norteamericanos, que hablaban después.

D14: Claro, eso pasa.

D15: Otra cosa que pasó el año pasado creo que hubo problemas con la página web al principio.

D14: Esa es una de las deficiencias que tiene el tema...

D15: Los estudiantes me pedían unos materiales.

D14: Pero el material ya estaba arriba

D15: Eran ellos.

D14: No son ellos, hay deficiencias técnicas y una deficiencia institucional en la web, como que todavía no está bien instalado en los estudiantes el tema web para los CFG. Entonces cada vez que uno hace un curso es como si hiciera un curso nuevo, tiene que explicar cómo funciona la página. Cuando uno prescinde de esta explicación previa, surgen los problemas. Uno supone que ya lo conocen porque han tomado otros CFG, pero no siempre es así. Lo otro, el problema, el año pasado había un problema con el tema de las claves muchos no les reconocen el nombre del alumno y no pueden acceder y se acercan a preguntar al profesor.

D15: Qué no es el interlocutor, no está la cara visible.

D14: Claro. Ahora eso se solucionó porque empezó la modalidad de blog que es mucho más fácil, no se accede con clave ni nada, pero el problema que veo es que muchas veces a ver que este curso tiene tres instancias, está la administración que es el gran ausente porque nadie lo ve, está en la torre 15, están los profesores y están los estudiantes como interlocutores, los estudiantes ven en los profesores a la institución del curso, pero resulta que no es la institución del curso, sino que es el departamento de Fg, porque ellos administran las fechas, las actas, todo lo administran, eso es un problema porque de repente los estudiantes tienen inquietudes y nos preguntan cosas de las que los profesores estamos tan desinformados como ellos, ahí hay cosas que hay que...

P: La comunicación con la administración funciona?

D14: Yo creo que la comunicación de los profesores con la administración no funciona mal, pero lo que funciona mal es la comunicación de la administración con los estudiantes. Por ejemplo muchas veces pasa que me preguntan, profe, y la asistencia, pero la asistencia no la vemos nosotros, tienen que verla con el asistente de sala aquí, o directamente con FG. Profe y podemos correr algún examen, alguna cosa, es que el cronograma de los cursos lo pone la administración, no lo ponemos nosotros, al torre 15 es un edificio administrativo está muy lejos del acceso de los estudiantes, es muy fácil para los estudiante venir al departamento y hablar con el profesor y ver ahí algunas cosas. No cualquier estudiante puede ir a FG a hacer esas consultas, es una unidad que está más preocupada de la administración general del programa que de los cursos en general, entonces muchas veces hay deficiencias de información con respecto a cada curso en particular, que no la tenemos los profesores pero que sí la tienen ellos, pero como ellos están en otro plano es muy difícil transmitir eso al estudiantado de un curso particular.

P: Ustedes han trabajado con otras plataformas?

D14: No

P: Les parece correcta la plataforma como está funcionando? Me dijeron que había habido problemas pero que se ha solucionado. Está siendo un apoyo para su trabajo? A lo mejor como profesores...

D14: En ese sentido es útil, subes los textos de la clase, es útil.

D15: Tú preguntabas si he visto esta plataforma en otros lados?

P: No, no está en otro lado, quiero decir, hay otros profesores que me han dicho que utilizan otras plataformas, que manejan otra plataforma [...]. Cuál es la valoración que tienen ustedes de trabajar con una plataforma y del trabajo específico de esta plataforma.

D15: Yo creo que el problema más crucial es el que dice D14, la comunicación del operador con los estudiantes, este es el punto porque finalmente es obvio que los estudiantes hablan con los profesores porque es la cara visible, y porque tradicionalmente los curso siempre han sido así, pero quizás mayor información sobre el funcionamiento del CFG, se les podría repartir unos folletos que les dijera cómo funciona, a quién tienen que recurrir, qué sé yo. Cosa que a mí me parece súper bien porque en algún sentido eso posibilita la descarga al docente de la función administrativa, pero si eso va a ser así tiene que ser con todas las de la ley, porque uno no puede estar cachando hasta qué punto eso es así o no, eso sería como un punto que habría que revisar, pero en cualquier caso me tocó que al final de la clase me preguntaban que, siempre pasaba que con estudiantes extranjeros, que por abc motivo no estaban inscritos en la lista...

D14: Y eso no es asunto de nosotros.

D15: No es un tema de nosotros. Lo único que atinaba a decir es que lo vieran con el asistente, pero menos ellos sabían quién era el asistente, cómo recurrir a eso. De repente pregunta en tu escuela, ahí te pueden responder. Yo no podría incluirte en la lista porque el sistema no lo va a reconocer, no vas a aparecer. Se requeriría una información a ellos de cómo funciona el CFG.

D14: [...] Yo creo dos cosas, es importante y bueno que existan plataformas para trabajar con los cursos. Yo no había trabajado nunca con plataforma como profesor porque esta es la primera vez y en [nuestra facultad] estamos recién implementando u-cursos. Sí como estudiante tuve la oportunidad de trabajar con una plataforma. Era más o menos como el u-cursos, cada curso tenía su página web, subía su material, las notas, etc. Era como el u-curso que es de administración directa de los profesores, cosa que yo encuentro bastante mejor que esta plataforma que nadie ve, una administración ciega que rige con un calendario con ciertas políticas que nadie ve y va generando todos estos problemas de comunicación que te decía, creo que esta administración central es un poco innecesaria. Y segundo veo que para la implementación de un PFG la universidad de Chile padece una deficiencia estructural, y es el hecho de que la Chile no tiene un calendario académico común para toda la universidad, eso es lo que hace necesaria esta administración central, pero que lo hace mal, a nosotros los profesores nos exigen que tenemos que entregar las notas por capítulos, cosa que es anómala, en un periodo tenemos que entregar las notas de arquitectura, en otras las de filosofía, eso no existe. Uno termina un curso y lo cierra. En [otras universidades] que se empezó a implementar en el 2003 un programa de formación general eso fue posible sin dificultad porque [...] tienen un calendario común a toda la universidad, las clases empiezan en la misma fecha, las vacaciones de invierno son en la misma fecha, y son las facultades las que ajustan su calendario al calendario general, y no al revés, que es como debe ser. Padecemos acá en la Chile de un problema estructural para tener un PFG que funcione bien.

D15: En todo caso no sé si sirve, pero yo he trabajado en otras universidades donde he visto una programación web de todo el asunto, donde uno podría pensar el efecto contrario a la benevolencia del progreso. En una universidad llegaba un determinado momento en que tienes que hacer pruebas porque el sistema computacional acepta la entrada de notas en dos semanas y después se cierra. Hay dos semanas en que están todos locos poniendo notas, y si hubo tomas, si hubo paro, si estuviste enfermo y no pudiste asistir, igual tienes que meter las notas en esas fechas, lo que se produce es que la máquina burocrática se substituye por la máquina web y empieza a articular a toda la institución hacia abajo. Eso se evitaría por un lado si hubiera una cuestión central mejor establecida, pero por otro lado si se pudiera pensar en un sistema web, que no es para nada difícil pensarlo, porque la web lo que logra es articular la diferencia con la generalidad. Lo que inmediatamente tú puedes hacer con la web es establecer estos canales del curso, no es un problema de la web, sino un problema de cómo ha sido pensado y cómo ha sido implementado, pero te digo el extremo opuesto yo lo he visto en universidades privadas, pero que en cualquier caso te anudan en lo contrario, tienes estudiantes que no piensan nada, y los profesores también andan bien locos, porque tienes que meter las notas precisas en determinado momento, Y si no pueden meterlas se arma un barullo burocrática, se tiene que pedir permiso, y solicitar al secretario académico que ingrese las notas. Es un enredo también esa cuestión, porque este es un sistema inmunitario que se va protegiendo de los hackers, entonces supone un sistema de seguridad que tienen que tener los docentes, no sé cómo se tendría que hacer. Lo que sí quiero decir es que es buena la plataforma web, pero habría que ver ciertos límites, porque en un curso sencillo, como cualquier curso, el docente podría tirar una prueba para una semana después o no, pero que lo haga el docente.

D14: Claro, que bueno que tocaste este tema, eso nos pasa con este calendario central que hay y que en el fondo estandariza y no asume las diferentes realidades que hay en las distintas facultades. Qué nos ha pasado? No con el sistema web, nosotros mandamos las notas y se encargan en FG, y eso es bueno como dice D15, porque nos libera del ejercicio burocrático, pero en qué nos afecta? Nosotros tenemos una fecha determinada para terminar el curso y entregar las notas. Qué nos ha pasado muchas veces, que aquí en la facultad [...] donde damos los cursos [...] en el campus GM, independientemente de las tomas o los paros, muchas veces hay encapuchados que muchas veces hacen que se suspendan las clases, nosotros perdemos más clases que las otras facultades, pero tenemos que seguir rigiéndonos por el calendario. Nosotros tenemos un programa muy apretado de cuatro unidades temáticas en que por cada dos unidades tenemos una prueba. Muchas veces no nos han dejado terminar porque hay que terminar, hemos tenido que hacer pruebas sin haber visto la mitad de los contenidos que corresponden a la evaluación de la prueba, y que tienen que ver los estudiantes por su cuenta. Son en el fondo estudiantes de todas las facultades y no tienen por qué pagar por problemas de una sola facultad. Es un problema que no nos da a los docentes la flexibilidad de dar el curso soluciones a problemas. Muchas veces hemos tenido que suprimir sesiones importantes del programa para ajustarnos al programa que se impone en torre 15.

D15: Lo que debería ocurrir entonces es que haya mayor comunicación no sólo con los estudiantes sino también con los docentes, porque tampoco estoy de acuerdo con que se dijera por ejemplo vamos a tener un sistema web del cuál los docentes se hacen cargo, no estoy de acuerdo con eso.

D14: Uno no es web máster.

D15: Efectivamente, que alguien se haga cargo de la web master pero tiene que haber una comunicación bien fluida con el docente, pero eso es muy fácil de hacerlo con el docente. Tener un e-mail de los profesores y que el web máster esté enterado de las fechas del curso, qué profesor hace tal clase, eso sería súper bueno porque permitiría una mayor comunicación en el propósito de estas eventualidades. El problema es que hay dos polos que hay que evitar, que haya un sistema impersonal que esté funcionando solo y te obliga a estar como loco todos los semestre, y las segunda cuestión que sería el polo opuesto, que el docente mismo se haga cargo totalmente de la web, si me dijeran eso a mí, no haría el curso, serían demasiado agotadores.

P: Quiero cerrar dos temas y después ahí ya concluimos. No han pensado dar nunca el curso en otro lado? Siempre lo han dado [...] en [el mismo campus], cierto?

D14: Sí. [...] Una vez nos plantearon la posibilidad de hacerlo en [otro campus], por los horarios que tenemos, los horarios no los ponemos nosotros, nos dan cierto margen, nos preguntan si a las 14.30 o a las 15, pero nada más.

Como nos ponen el horario para nosotros es mucho más cómodo hacer los cursos obviamente cerca de nuestras oficinas sino significa dejar de asistir el día que tienen hacer clase a nuestras oficinas. Para nosotros es mucho más cómodo tener cerca de nuestras oficinas los cursos.

P: El otro tema, ustedes han participado... Imagino que tú te habrás reunido...

D14: [El profesor responsable].

P: Él se ha reunido?

D14: Como al principio.

P: Al principio de este año o del curso?

D14: Yo creo que del 2004, y creo que tuvieron otra el año pasado, pero eso es [el profesor responsable].

P: Y en cuanto a participar en lo que son seminarios, encuentros de profesores, han participado en alguno organizado del programa.

D16: No.

P: Por qué no? No les informan, no les interesa?

D14: Yo no me he enterado, ha habido?

P: Ha habido, no encuentro de profesores pero sí ha habido seminarios del tema competencias.

D14: Ah, el tema de competencias lo que hemos hecho hemos llenado aquí las competencias del curso.

P: Pero trabajan las competencias, es un tema que trabajan conscientemente. Tienen seleccionadas cinco competencias. Las trabajan en las clases?

D14: O sea de manera explícita no, pero el curso está configurado sobre la base de esas competencias. De hecho por eso te decía que el curso no está orientado a ser historiográfico, sino más bien de una historia de la problemática de la alteridad, y bajo ese punto de vista se plantea para desarrollar esas capacidades en la medida en que siendo una historia de la problemática de la alteridad, interpela a los estudiantes para estudiar lo que ellos son. Ahora, claro nosotros el encaje de las competencias con el programa y el contenido del curso lo hicimos, bueno tenemos la fortuna de contar en [nuestro departamento] con [el profesor Y], que es magíster en educación, y entonces con él desarrollamos este tema.

P: Y hay un momento en el que ustedes miden el desarrollo de esa competencia?

D14: Las evaluaciones están orientadas a ver la presencia de esas capacidades.

P: Pero no lo han trabajado ustedes con el PFG?

D14: No, entre nosotros.

P: Para terminar qué proyección le ven ustedes a su curso en el PFG y al PFG? Van a continuar participando? En qué puede ir mejorando el programa? Qué elementos visualizan ustedes puede poner en peligro la continuidad del programa?

D14: La continuidad de nosotros en el programa nada, porque depende de nosotros y tenemos el interés de seguir participando. Ha sido un curso que ha demostrado que los estudiantes tienen bastante interés por él, siempre hemos tenido muchos alumnos. Esa es la labor que tenemos como docentes, seguimos participando por eso más que nada. Si fuera un curso que hubiera fracasado, quizás no lo seguiríamos dictando. Respecto al programa propiamente tal no hay nada que lo pueda poner en peligro, pero varias cosas de las que hemos hablado acá si se mejoraran podrían hacer que se desarrollara para los objetivos que se propone cumplir el programa, como los calendarios, la comunicación, la administración, etc. Yo creo que una de las cosas más importantes no está en mano del mismo departamento de FG, sino en una cosa de rectoría si tú quieres, yo creo que el problema de FG es el hecho de que la Chile no tiene calendario común que se cumpla, las facultades tienen otro, pero este es el detalle. En lo profundo, a nivel rectoría [...] En el fondo viendo la fragmentación que hay en las distintas facultades de la universidad de Chile, es un conglomerado de facultades e institutos.

D15: O de personas.

D14: Claro, y para que un programa como este que requiere una universidad bien organizada, la universidad de Chile tiene que caminar hacia esta organización, no al estilo de lo que es la universidad de Londres, que sí es eso, yo creo que la universidad de Chile no es como la universidad de Londres pero camina hacia eso. Eso es importante no solo para el PFG sino para poder caminar hacia la integración no solo de los pregrados sino también de los postgrados, para que tengan mayor interdisciplinariedad o integración. Si tú hoy día eres estudiantes del programa de postgrado de [tal tema] y quieres tomar un curso como inscrito en [otra facultad], tienes que pagar por ese curso.

D15: Es otra institución

D14: Claro, es como otra institución. Esa cuestión afecta profundamente a la universidad en todos sus niveles. Yo creo que la universidad si no camina a ser una universidad de verdad, está en serios problemas. Tú lo ves en programa [la facultad], D15 el otro día me decía trabaja [un tema], si quiere asistir a un curso [...] en otra facultad, lo tiene que pagar.

D15: Como que fuera otra universidad.

D14: O quiere ir a derecho... Eso no puede ser. Es una consecuencia de lo mismo que trae problemas al CFG con respecto al hecho de que tiene que haber una administración central sustituyendo a la administración de la institución rectora.

P: Quieres añadir algo a eso?

D15: No, estoy de acuerdo, me parece bien lúcido el análisis que hace D14. Creo que los problemas de este curso en particular son problemas que uno ve en otros campus también, porque obedecen a cómo se establece la institución. La universidad de Chile no tiene un problema de malos académicos o malos alumnos, tiene un problema de que está devastada institucionalmente, y mientras eso persista, los problemas van a seguir manifestándose donde tiene lugar la universidad, en el aula.

P: Bueno, yo les quiero agradecer su tiempo. [...]

Entrevista a D16, lunes 2 de junio de 2008

[...]

D16: Está bien, cuéntame, qué quieres saber de mí.

P: Lo primero que quiero saber es cómo se involucró en el PFG.

D16: Para mí la implicación fue bastante simple. Yo [ocupé un cargo de responsabilidad] y [...] pensamos que la formación puramente de competencias profesionales no cumplía enteramente la expectativa de tener a un hombre culto y entonces se abrieron estos CFG, que si bien son voluntarios para cada alumno, son obligatorios en el sentido de que tienen que tomar dos o tres, así que yo sabía lo que eran los CFG, y en el último tiempo yo he estado interesado en un tema que tiene un nombre bastante rimbombante, pero que no es tan extraño [...] es un tema que es más bien una pregunta [...]. Entonces la pregunta es qué tiene que ver las dos cosas, y eso es lo que trato responder a los muchachos. Mi interés además, yo estoy grabando las clases, es hacer primero un libro de texto para jóvenes, y después avanzar en una cosa mucho más elaborado que es hacer un libro más de tesis [...], eso es.

P: Y su experiencia en el PFG cómo la calificaría?

D16: Desafortunadamente los estudiantes que yo había pedido eran estudiantes fundamentalmente yo quería que tuvieran dos o tres años de universidad, me llegaron mezclados, hay mucho de primer año, pienso que no han logrado la madurez suficiente para entrar a temas tan transversales, como el que estoy hablando [...]. Yo creo que la discriminación de los estudiantes no es lo suficientemente estricta para que sean estudiantes que tengan una cierta madurez, no me interesan mucho los conocimientos, me interesa la madurez, y esos muchachos que acaban de entrar en la universidad no la tienen todavía.

P: Y eso es un problema de su curso o un problema del PFG?

D16: Por lo que me han dicho, yo le pregunté a la gente que organiza, [la coordinadora] que es la que tiene que ver con esto, me dijo que estaban abiertos a todos los estudiantes, que era un problema de todos. A mí me parece que hay algunos cursos, no sé los demás, pero el mío requiere de alguna mayor madurez de la que tienen los estudiantes, que me miran como si yo los estuviera mostrando la fórmula de la bomba atómica.

P: Y participan estos estudiantes, son activos en la clase, están interesados?

D16: No, no son muy activos, ahora están muy atentos, curiosamente asiste la mayoría siempre aunque haya habido huelga o paro, van, y tienen que movilizarse a un lugar que para la mayoría es nuevo [...], pero la participación cuando yo les hago así una pregunta, hay dos o tres que participan, que son los que tienen más madurez, el resto yo creo que están en una actitud de recepción, pero sin mucha elaboración propia.

P: Por qué dicta el curso [donde lo dicta]?

D16: [...] [Hay] un auditorio de 120 personas, yo quería dictarlo aquí al lado mío, yo tengo un auditorio aquí para 80 personas, pero entonces no me caben y tuvimos que irnos para allá.

P: Perfecto. Cuál cree que está siendo el aporte de su curso en particular pero también del PFG?

D16: Bueno, yo creo que mi curso hace lo que yo pretendo que logre y espero que lo haya logrado, es que estudiantes que son de carreras o de disciplinas sean humanistas sean hay dos o tres artísticas, hay psicólogos, hay médicos, hay varios de ingeniería, cumplen con el propósito de estos cursos, que hay otras formas de estar en el mundo que no son solo las de pensar su disciplina, y que hay problemas entretenidos, no solo interesantes, sino entretenidos, en buscar saber más de otras cosas. Me interesa mucho el concepto de entretenido, yo no creo que la gente estudie bien cosas que no le atraigan. Hay problemas motivacionales que serían largos de explicarte, pero en fin, entonces el tema es cómo uno motiva para que se interesen con problemas que desde el punto de vista estrictamente profesional pueden ver muy lejanos, y que en mi opinión son importantes [...].

P: Y el aporte del PFG en general globalmente.

D16: La verdad es que no te puedo contestar eso porque no sé cómo tratan los demás profesores su tema. Ahora, en general, el PFG si los profesores tratan, yo he visto cuáles son las materias, esas materias de una manera atractiva y entretenida para los jóvenes, es importante porque va a lograr grupos de jóvenes que no se queden solos en los límites estrechos de su capacitación profesional.

D16: Podría apuntar algún tipo de problema u obstáculo que esté impidiendo que su curso se desarrolle de la manera digamos que usted esperaría, más allá de...

P: El primer obstáculo es que los chiquillos no tiene la madurez que yo considero suficiente.

P: Fuera de ahí hay algún otro tipo de...

D16: No, porque mi curso está planteado para gente ignorante, no está planeado que sepan todos los supuestos, pero eso me interesaba. Hace bastantes años que no hago clase de pregrado en medicina, y en pregrado tienes que darte cuenta de que los chiquillos no saben los supuestos, entonces tienes que enseñarles los supuestos. Durante muchos años he seguido haciendo clase en postítulo y en postgrado, en los cuáles tú no tienes cuidado con el lenguaje ni los conceptos que uno supone que los cabros los saben ya. El problema es después cómo lo juntas en armados distintos a como ellos los tenían. Y me interesaba con tipos de pregrado hacer eso con el supuesto de que no sabían nada de esas cuestiones.

P: Perfecto. Usted trabaja con dos profesores tengo entendido...

D16: Sí, son ayudantes míos, los dos son doctorados [mi especialidad], que me han sido muy útiles en el área de mostrar [aspectos funcionales del tema estudiado], pero no he encontrado en mi círculo más cercano que me pueda hacer de ayudante en [otro aspecto que me interesa].

P: Pero son ayudantes o son personas que imparten clase?

D16: No, no, ellos imparten clase, impartieron cinco clases más técnicas, vinculados con [aspectos funcionales del tema estudiado], las impartieron ellos.

P: Perfecto, y el trabajo de la administración del programa, se han reunido con ellos?

D16: No, ha sido fluido, sin problemas.

P: La plataforma del curso, usted la maneja?

D16: No, esa la maneja... hicimos una prueba que tengo por corregir que acabamos de hacer, y me hicieron por Internet para que los muchachos tuvieran la prueba que yo la bajara, y yo estoy atrasado en la corrección, porque aquí tengo harta pega, y tengo que antes del fin de semana tengo que subir las notas, cuando son 120, y es un sistema de preguntas que no es ni libre elección ni de desarrollo, sino que un intermedio, una cosa que he usado en mi vida académica, tiene como 50 años mi vida académica, que es darle un formato especial a los niños, decirle dígame los dos conceptos fundamentales de la evolución darwiniana, y abajo uno, dos líneas y dos, dos líneas. Cerrado.

P: Y eso lo va a corregir todo usted, los ayudantes no le van a ayudar?

D16: No, ellos corrigieron las que hicieron ellos.

P: Perfecto. Profesor, el tema de la enseñanza por competencias ustedes lo han manejado en las clases?

D16: No, porque la competencia es un concepto que viene desde el punto de vista profesional, y en estos cursos transversales no es necesaria la competencia profesional, por lo tanto yo no he manejado de ninguna manera ni me parece oportuno tener un concepto de competencia, lo que me parece interesante es abrir intereses más que desarrollar competencias.

P: Sin embargo en su curso como en los otros CFG, señalan competencias, son cinco competencias las que señalan ustedes, no sé si usted las destacó.

D16: Yo las destacué, pero de las que me mandaron, y las elegí por elegir no más.

P: Pero no se trabajan.

D16: No, no, no. A ver, no se trabajan específicamente, el supuesto es que si los tipos han seguido con interés, si se han entretenido, se han interesado van a tener la competencia de entender [el tema que tratamos], pero no más. Y que hay respuestas, hay algunas competencias que me interesan, no sé si llamarlo competencias, ellos lo llaman competencias pero yo no lo llamo competencias.

P: Cómo lo llama usted?

D16: No sé un nombre específico. Por ejemplo, que la gente tenga una mirada [sobre este tema], que tengan esa visión y vean la variedad de respuestas que ha dado el ser humano le va a dar un idea más múltiple, menos xenofóbica, de lo que es el mundo, pero no he hecho ningún esfuerzo particular porque tengan competencias antixenofóbicas, sino más bien que tengan claro que la diversidad humana es tal que cualquier xenofobia es un chiste.

P: Perfecto, si me permite un par de preguntas, voy terminando la verdad [...]. Todo este proyecto de FG como usted mencionaba es de largo aliento, no empieza ayer, se remonta varios años atrás. Cómo ve usted que este proyecto encaja dentro de refuerzo de reforma, de modernización del pregrado, si es que ese proceso es relevante...

D16: Claro entre mi idea que por razones bastante evidentes por una parte por razones políticas, por parte de cultura del medio chileno, por otra de recursos, esto encaja en una visión bastante más amplia de formación que es la formación puramente en términos de la competencia profesional. Y eso por varias razones, en mi rectoría se montó, como parte de este concepto, el bachillerato. Todas las cosas terminan desvirtuándose, el bachillerato ahora es una manera lateral de entrar a las carreras profesionales, pero la idea nuestra era que eso continuara y que todos los estudiantes entraran a un bachillerato, y que después vinieran las carreras profesionales, cosa que no es tan novedosa, las universidades norteamericanas tienen los colleges, las universidades inglesas tienen los colleges, que es una cosa totalmente distinta a las norteamericanas, pero en fin. Pero esa cosa no se continuó por razones históricas, en fin, y que los muchachos en Chile les gusta los aprendizajes en tubo, ellos quieren entrar en un tubo para el que tienen una salida segura, pero todas las cosas laterales les cargan, yo no creo que sea una formación humana adecuada, pero bueno. Eso estaba junto con hacer de algunas carreras profesionales un término, no un comienzo, como por ejemplo periodismo, como por ejemplo pedagogía, de hecho se montó durante mi periodo como rector esta cosa que entiendo que sigue funcionando en la facultad de ciencias sociales que tipos que sean licenciados en una carrera concreta, que sean profesores de física que sepan física, y a eso darle algún elementos de técnicas docentes y pedagógicas.

P: Eso existe.

D16: Estos cursos estaban en un concepto mucho más general, algunas de las cosas se hicieron siguen ahí, bastante desarticuladas, pero en fin, yo digo, pero yo ya dejé [mi cargo] hace 10 años.

P: Pero el PFG responde un poco a esa intención?

D16: Era parte de eso, y en bachillerato y esa formación de periodistas y profesores, y había doce carreras más que tenían que ser terminales, e incluso tenía dudas de si los sociólogos tenían que ser de inicio, porque son una serie de carreras que necesitan una madurez y unos conocimientos tan amplios de base, como que no entran en una carrera lineal tubular como son las chilenas. En el fondo estaba pensando en una docencia mucho más fluida, con más salidas y entradas laterales pero que se da. Pero no sigue en eso.

P: Quisiera compartir alguna preocupación que ha salido en algunos entrevistados, [...] respecto a que este es un programa que emana de la vicerrectoría de asuntos académicos, es para toda la universidad, pero se implementa evidentemente dentro de las carreras y mallas curriculares de cada departamento y facultad, y ahí se puede producir falta de sintonía. Cómo ve usted este posible desencuentro?

D16: A mí no me preocupa. Es decir, a mí me preocupa que el desencuentro sea en términos de horario.

P: Ese es uno de los desencuentros.

D16: Sí, pero ahí se trata de tener una buena administración para que no sea así. Y las carreras parece que no hay buena administración porque en las carreras hay tipos que no le dan libre a la hora en la que tiene que ir tatata, pero es una cuestión puramente mecánica. No es una cuestión conceptual de ninguna naturaleza, porque tienen que hacer bien la pega, no más. Ahora, desde el punto de vista conceptual, que un muchacho que está pasando cálculo de repente escuche [un tema nada que ver] no me preocupa para nada porque yo creo saber, probablemente puedo equivocarme porque hoy en día en la ciencia uno dice creo y no está muy seguro de lo que sigue, que la memoria y todo eso no funcionan como tubo, por lo tanto que un tipo en la mañana esté haciendo cálculo y en la tarde está escuchando [un tema nada que ver], a mí no me preocupa nada.

P: Creo que generalmente va más a lo administrativo, y como...

D16: Ahora lo administrativo es mecánico, y se puede arreglar si uno quiere.

P: Y usted cree que depende más de la universidad o de las facultades?

D16: Entiendo que en el sistema de la universidad de Chile que son cosas así, depende de las facultades, pero de nuevo es un asunto mecánico, porque probablemente las facultades no le han dado la importancia que tiene porque siguen pensando en las competencias profesionales como el centro de su preocupación. Ahora, eso de que los conocimientos se duplican cada siete años es una mentira, tú sabes eso?, sale en todas partes, es verdad, los conocimientos si tú miras las cifras de publicaciones son cada siete años o cada diez años, pero eso son cuentos, porque hay conocimientos de teorías fundamentales que no se duplican cada siete años. La teoría de la evolución se planteó 150 años atrás, ha tenido ajustes pero sigue siendo esa. Einstein existió hace 100 años atrás, su teoría de la relatividad es del año 1905-1908, ahora claro, es que el hecho de que la verdad de que la mariposa en Australia o Malasia, que no sabían, eso es cierto, pero la verdad es que la densidad de los conocimientos importantes, no se duplican cada siete u ocho años, esa cuestión que dicen todos los periódicos no es cierto, si tú miras no cantidad sino densidad y calidad, es otra cosa. Ahora desde ese punto de vista a mí me parece que a pesar de eso, la cantidad de conocimientos que uno usa de los que aprendió en la escuela, que son solo en esas cosas fundamentales, todo el resto de la chimuchina cambia como loco. [...] La variación de conocimiento es tan grande que esta pretensión de enseñar todo a los estudiantes de pregrado y dejarlos preparados para toda su carrera profesional, es una locura, tú tienes que abrirle más los horizontes, aprender a estudiar, aprender a estar al día en estas cosas nuevas que están apareciendo, y yo creo que estas cosas, yo no pienso que la competencia profesional sea un asunto demasiado trascendente si uno considera como competencia profesional el conocer los detalles de cosas, a los abogados les cambiaron ya el código penal y les están preparando una ley para cambiar el código del procedimiento civil, y los que estudiaron hace 20 años si no están preparados para leer de distintas maneras, están jodidos. Y eso lo puedo hacer en cualquier área.

P: Desde luego. Usted los seminarios que se organizan sobre estos temas como competencias, ha asistido?

D16: No me han invitado, tengo tanto trabajo aquí que si no me invitan específicamente no voy. A ver, invitaciones como asistente, no, ya no estoy en eso.

P: La última pregunta, qué proyección le ve a usted a su participación de su curso, quiere seguir proponiendo su curso bajo qué condiciones sería...

D16: La única condición es que pudieran hacerme una selección mejor hecha de gente más madura, porque la segunda parte no para los estudiantes sino para mí [...]. Ahora lo que yo estoy trabajando es en unidades concretas [...], [otros temas], eso sería la segunda parte, que a estos muchachos no les voy a entregar, así sí que necesito un nivel de otra naturaleza. [...]

P: Perfecto. Y la proyección del PFG, cuál cree que es? Si usted tuviera una decisión sobre el programa, cómo lo mejoraría? Cuáles cree que son los elementos que están impidiendo su...

D16: Lo que yo mejoraría ya te lo dije de pasada, es eligiendo muchachos más maduros.

P: Para todos los cursos en general?

D16: No sé, por lo menos para el mío, los otros no sé, no sé si para la cosa que tú das [...] necesitas muchachos de segundo año para arriba.

P: Sería diferente.

D16: El caso mío sería mejor. Después tienen un problema con las inscripciones, porque el primer mes uno no sabe quiénes son sus alumnos, porque vagan como condenados. Ese vagar, porque vagan y miran y se van a otro curso, ese vagar me parece que está dado por un estudio no adecuado de los estudiantes de los programas que sí tuvieron en sus manos, porque yo lo mandé el programa que se yo en septiembre octubre del año anterior, así que todo el programa de lo que se trata ya lo tenían los muchachos, ahí hay una laxitud en la disciplina de los jóvenes que a mí me parece que va contra el éxito del programa, deberían tener los cursos mucho más montados, que a mí me llegara, si empieza el 17, que el 10 de marzo me digan esos son sus estudiantes y esos son los que van a ser, a lo mejor yo soy demasiado rígido, pero creo que es preferible eso.

P: Por mí ya está, no sé si quieres añadir alguna cosa más.

D16: No.

P: Ya, profesor, entonces no le distraigo más, le agradezco su atención [...]. Yo lo voy a compartir con el programa, estoy trabajando estrechamente con el programa, de hecho me han pedido que antes del segundo semestre pueda mostrar un avance de resultados. En el fondo lo que estoy haciendo un poco es [...] ver cuáles son las carencias.

D16: Sí, claro, identificar las carencias y hacer una especie de planning de mejora.

P: Y también trabajar esto con los profesores que participen en el programa, tanto los que hayan participado en la entrevista como los que no, para que los implicados puedan ver en qué medida sus percepciones son compartidas o no, y para mejorar el programa que esa es mi intención.

D16: Qué bueno tener un plan de mejora.

P: Sí, yo creo.

Entrevista a D17, miércoles 25 de junio de 2008

[...]

D17: Todo parte un verano en que el profesor del que soy ayudante me llama y me cuenta que iba a ser su ayudante, me dio los datos de cómo tenía que contactarme acá. Me llamó la atención porque la instancia de coordinación es fuerte, porque el esquema de ayudante de un curso de [la facultad] está más centrado en la cátedra y no en la preparación previa de herramientas, de preparación de lugar de las clases, etc. No fue muy costoso, pero me llamó la atención, al principio me costó. Me asusté un poco porque pensé que podía entrar tema de diseño web, etc. Pero vi que lo que me tocó fue las coordinaciones con ellos, para ver los textos. En nuestro caso ha sido un trabajo arduo

porque los textos no están digitalizados. Son lecturas de autores tradicionales que no se encuentran en la red. El profesor ha experimentado una transformación porque produce más texto digital. Con el tiempo se ha ido haciendo más fácil porque el profesor ha ido produciendo bastantes textos en formato digital. En general los cursos que se dictan tienen bastante que ver con sus libros. Hemos dictado dos versiones de tres cursos diferentes. Normalmente dictamos el primer semestre pero el año pasado se produjo que le pidieron que se dictara el segundo, y se va a seguir produciendo. Los cursos que hemos dictado tienen que ver cada uno con un libro. Del tercero va a acabar pronto el libro.

P: Cómo funciona la dialéctica libro curso?

D17: En rigor de los dos primeros casos el libro ha aparecido producto de sus investigaciones y luego ha existido la necesidad de convertirlos en curso. Sin embargo en el tercero como el libro se ha dictado a la par que preparaba el curso, creo que esta experiencia va a ser muy importante para el libro.

P: Cuántas ediciones llevan?

D17: Unas cinco, más el curso que ahora llevo con la profesora.

P: Cómo te vinculaste a ella?

D17: Tomé un curso con ella y me lo tomé en serio, porque como es algo rápido uno puede tomárselo no en serio, pero me di tiempo para investigar en mayor profundidad el tema de la profesora, y seguimos en contacto, seguimos conversando. Lo que ella me había comentado hace poco es que estaba en estos temas, está produciendo tres libros vinculados al mismo tema del curso que dicta en PFG.

P: Cómo ha sido la experiencia estos años? Ha habido alguna evolución? Hay posibilidad de comparar las experiencias con los dos profesores?

D17: Ha cambiado bastante mi perspectiva, pensaba que el curso se iba a hacer de manera muy importante desde Internet por la página, a hoy día, que nos resulta bastante cómodo el uso de la herramienta, hay sólo una hora y media de clase presencia, pero hay trabajo guiado. Eso significa en el caso del profesor dar libertad temática para que el estudiante defina sus perspectivas y derroteros, tanto en las lecturas como en las perspectivas que quiere adoptar. En el caso de la profesora tiene que ver también con profundización pero quizás no tanto con elaboración de perspectivas. Una de las improntas que hemos intentado en el curso con la profesora es tratar de remover en la mayor medida posible cuánta opinión se dé sobre el tema, porque tanto un ciudadano común como un estudiante tiene un juicio sobre el tema, pero no sabemos si muy buen fundamentado...sondear estas opiniones y de alguna manera removerlas de manera tal que concurren, agitarlas, que se sientan llamados a pensar de otra manera el sistema, lo que no significa que piensen otra cosa, pero que se salgan del prejuicio, que suele ser el que todo funciona mal porque el sistema funciona mal, lo que dice muy poco del tema, que son juicios motivados por la contingencia, en el sentido que su práctica es rápida, poco intelectualizada, y eso hace que los juicios sean superficiales, no en el sentido despectivo, sino que no hay inversión de fundamentos.

P: Ha impactado de alguna manera lo ocurrido este año?

D17: Ha sido difícil establecerla porque nos desconectamos, no supimos mantenernos en contacto con los hechos que acontecieron, no fuimos a darnos una vuelta por tiempo. Nos sentimos muy incómodos acerca de lo que podía suceder. Cuando nos dimos cuenta de que el curso se estaba perdiendo, que estábamos perdiendo la posibilidad, cancelamos al principio, tuvimos la posibilidad de retomarlas acá pero no quisimos, por dos cuestiones: una política y otra pedagógica: la política era que podíamos aparecer hostiles con la toma, íbamos a estar acá con alumnos que probablemente estaban en la toma, entonces para no generar esa hostilidad con la política del movimiento, decidimos suspender; y pedagógicamente también porque un curso en rigor se desarrolla no con 10 alumnos o 15 sino con un porcentaje de ellos, y no por una cuestión formal, sino porque el curso que comienza con una cantidad de personas, las relaciones que se entretejen definen al curso, y prescindir de esas relaciones por la formalidad de igual dar la clase, no lo creímos ético. Tenemos alrededor de 50, y las escaramuzas de clase que hicimos acá llegaban 10 u 8.

P: Y los alumnos no trajeron el tema

D17: Los que venían no.

P: Y cuando retomaron?

D17: Surgió no tan fuerte como creíamos, pero aparecieron voces respecto a qué bueno que estamos haciendo esto porque también está relacionado con el tema que nos preocupa, algo que insistimos mucho pero me da la sensación que no prendió lo suficiente desde el otro lado, de los alumnos.

P: Por qué crees tú?

D17: Hubo un asunto de desconexión, si nos hubiéramos dado una vuelta por la toma, a lo mejor hubiéramos entendido, pero no lo hicimos, y desde el mail yo no supe cómo dar con la dirección de la facultad.

P: Porque por la temática de actualidad uno esperaba la respuesta de los alumnos, pero eso no se produjo, pero no ocurrió.

D17: Es que cuando programamos en marzo no sabíamos que se iba a producir todo esto, tal vez hubiera sido posible predecirlo por las condiciones que se estaban dando, ahora sí la fuerza que ha tomado no era previsible.

P: Entonces decidieron seguir con el programa establecido.

D17: La propuesta que hicimos de retomar clase, en rigor no retomamos clase, fue una reunión para discutir, pero yo creo que tal vez se dio tarde, y luego tomamos la decisión de la reunión con los alumnos para decidir, y ahí sí que el curso se vinculó con una relación más directa con lo que está sucediendo y con los intereses que tenían, sucedió tarde pero sucedió, de hecho hemos funcionado bajo ese supuesto, es un pacto retomar las clases, no han faltado comentarios en el blog diciendo bueno, si estamos en paro de dónde sacaron que vamos a retomar clases, algunas visiones hostiles sobre el mismo movimiento, y ellos entienden bajo una impresión un poco cerrada, bueno hay paro pero y no se hace el curso por mucho que tenga que ver relación con este tema, sin embargo no ha sido la reunión que ha predominado, porque en las reuniones han estado bastante contentos con haber podido perfilar el tema.

P: Ustedes han mantenido el contacto por mail con los alumnos?

D17: Ha sido el blog y por mail con los que yo tenía el mail.

P: No tienen el mail de todos.

D17: No, porque en rigor de los que se puede tener el mail son los que se han inscrito en la página, en el blog, y son pocos en relación a los inscritos del curso, y lo otro han sido los mails de quienes están movilizándose, yo las he utilizado todas de manera indiscriminada para llegar a cuanta más gente posible, y en efecto la reunión ha llegado bastante gente, en la primera reunión yo pensé que íbamos a ser unos 15, pero fue una reunión con 20 o 30, ya la semana posterior alcanzamos 40, el curso se empieza a rearmar.

P: Te había preguntado cómo han ido evolucionando, y también me interesa cuál crees que ha sido el aporte de los cursos y del programa en general.

D17: Yo creo que en relación a la formación de los estudiantes ha sido positiva porque yo creo que ellos valoran que se den estos cursos en ciertos lugares, particularmente lo que sucede con el profesor que lo damos en ingeniería. Yo sería honesto y diría también que muchos toman el curso por una mera formalidad. Hubiera esperado más alumnos preocupados por el crédito, pero por el contrario he notado que hay bastantes preocupados de aprovechar el curso, y que de alguna manera supone un respiro curricular y un respiro temático, y también un espacio de reflexión que no habían tocado antes y que probablemente no van a tocar el resto de la carrera. Los cursos del profesor apuntan a un choque muy personal, porque el tema que trata, a pesar de tratarlo teóricamente, la manera en que lo desarrolla el profesor apunta a una experiencia personal, yo soy más teórico, el que es tocado por el curso es tocado por la manera en que mira su propia vida. Tratamos de abordar varias cosas. El tema que tratamos llega bastante a los estudiantes, tratamos temas muy teóricos, pero la manera de exposición, la retórica del profesor que me parece muy importante, hace que el curso sea muy cercano.

P: En la clase expone y los alumnos preguntan? Cómo se articula?

D17: Las preguntas no son tan protagónicas, el choque no lo visualizamos en la interacción, sino que de alguna manera lo visualizamos en los trabajos y en los comentarios que se producen después de la clase. Hacemos dos trabajos, en el primero se produce una configuración individual, lo dejamos abierto, y en el segundo una configuración grupal, en la que nos interesa que se note la presencia de diversas personas. Hemos adoptado, dependiendo del curso, y de la versión, distintas estrategias del trabajo grupal, en algunos casos nos ha interesado producir la competencia escrita y una interacción que produzca un buen texto, una escritura articulada con otra; en otras ocasiones nos interesa que el texto muestre a distintas personas, y en este caso el texto ya no son un texto informativo único, son diálogos que desarrollan entre sí, ensayos de perspectivas opuestas, muchos resultados muy interesantes. Es en estos casos que podemos ver el impacto que produce el curso. Sobre la cuestión retórica, en la medida en que son cursos masivos y se imparten en salas con estructuras para conferencia, la interacción cuesta que se produzca, en el curso de la profesora se ha producido mucho más, y en el curso del profesor he observado que se produce más cuando expongo yo y el profesor no está, no sé si tiene que ver con miedo, con la costumbre de ver al catedrático, parado, en altura, este año estamos en altura y hablamos por micrófono, esa jerarquización que se produce en la sala, se refuerza con el profesor, siendo que él hace una exposición mucho más cercana, soy yo el que hago cuestiones más teóricas, pero sin embargo recibo más preguntas, puede tener que ver con el estatuto que nos dan a cada uno.

P: Cuántas clases das al semestre?

D17: Es algo programado, tienen que ver con los temas que me encargo y el derrotero que va siguiendo el curso, si siento que eso puede tener importancia, le pido otra clase y quedamos de acuerdo, a veces ha redundado en que me hago cargo yo solo a veces ha sido mitad y mitad, en los últimos cursos he tendido a tener una participación mayor, y tiene que ver también con mi evolución. Al principio me encargaba de subir documentos y corregir trabajos, actualmente me estoy haciendo cargo del 30% de las clases.

P: Me has nombrado dos cosas: competencias y la página de la plataforma. Ustedes trabajan las competencias? Y cuál es tu relación y tu opinión de la plataforma?

D17: Antes de que se produjera la transformación al blog y la transformación al programa por competencias, que empezó el año pasado o el anterior, creo que las herramientas de interacción que van significando funcionar en la plataforma han aumentado, y me parece muy auspicioso aquello, porque no solo se trata de reemplazar la plataforma por la biblioteca, porque eso existía antes, los alumnos ingresaban a la página a bajar textos, en el fondo uno se desconecta y lee el texto casi como si lo hubiera conseguido en la biblioteca, a pesar de que yo intenté diseñar dos herramientas, la galería conceptual, el glosario, y una de autores, eso generaba más interacción de la página, pero era en rigor un centro de documentación, ahora con el blog conversando con [la coordinadora] me di cuenta que el blog es leído, aunque falta que los alumnos se atrevan a comentar, el comentario ha tenido que ver en general con cuestiones administrativas, pero ha habido sobre todo en el curso del profesor, ha habido comentarios temáticos. El cambio, el cambio del programa fue la invitación a pensar nosotros distintos el curso, ahora por la manera de las posturas curriculares, yo tengo una postura curricular consciente, el profesor la tiene por defecto, la profesora la tiene muy consciente, no hemos podido adscribir a la postura del currículo por competencias. Tiene que ver con la formación que he tenido con la profesora y toda mi formación, de alguna manera creemos que las competencias dependen de alguna manera de la disciplina, las competencias son potencialidades de la disciplina, sabemos que el currículo por competencias las desconecta de la disciplina y le transfiere cierta transversalidad a la competencia haciendo ver que es la competencia la que produce el saber o la disciplina. Por la manera en que funcionan nuestras y otras disciplinas, me quedo mucho más con la idea de que es la disciplina la que produce sus potencialidades. Una cuestión que me parece muy relevante de la cuestión de las competencias es una instancia de dilucidación de las potencialidades de las disciplinas y compromete incluso la posibilidad de que las disciplinas se transformen, que puedan aspirar a la transversalidad, si la competencia manifiesta habilidades transversales es en virtud de que también se están produciendo paralelamente transformaciones disciplinarias.

P: Ustedes trabajan la competencia genérica y la específica?

D17: Además, pero en rigor lo que estoy diciendo dada la perspectiva que tenemos, las competencias a pesar de que sean genéricas se han pensado históricamente en disciplinas, y su carácter genérico deriva de una transformación actual de las disciplinas. En la medida en que las disciplinas permiten interdisciplinariedad, las competencias genéricas pueden tener un estatuto sustentable pedagógicamente, porque el cuidado que tenemos tiene que ver con la historia pedagógica en Chile. En los 70 se introduce el sistema conductista para la gestión del currículo, y siempre repitiéndose como la panacea para enseñar mejor, para generar conductas o competencias, porque el discurso de las competencias se ha generalizado mucho en los 90, es con cuidado respecto a eso que intentamos ver que hay un saber ligado a las competencias que lo produce. Ahora ligado a eso me parece muy atractivo que desde un planteamiento en profundidad de la competencia es posible ver que la autonomía que toma la competencia y la que toma el término genérico puede producir nuevo saber, pero es algo que históricamente no se ha producido, está por producirse.

P: Su posicionamiento teórico impide el desarrollo por competencias?

D17: Sí, yo te decía teóricamente la disciplina genera las competencias para cuidarnos de entender la competencia como mera técnica, porque como te decía en Chile ha funcionado mucho la mera técnica, decir trabajar por competencias significa establecer mecanismos muy concretos de la relación pedagógica, técnicas de clase, etc. poner siempre el saber detrás de eso. No significa que no trabajemos las competencias, pero siempre tratamos de mirarlas desde la disciplina y los saberes que producen esta competencia. En rigor una de las competencias que más nos preocupa con el profesor, aunque a él no le gustaría llamarla competencia, porque en la facultad del profesor, la introducción de la reforma de los 70 es muy traumática, y decir cosa como pedagógico, como educacional es casi como nombrar el diablo, de ahí que en la facultad es difícil la transformación, fue traumático porque de alguna manera se produjo una desvaloración de un saber histórico como el que se trabajaba en la facultad, por algo que eran meras técnicas, porque en la facultad pervive de manera traumática lo que se produjo en el pedagógico en los 70. No hablamos de competencia con el profesor, sino de habilidades o capacidades que deben mostrar los alumnos, y la escritura es fundamental, y las que se siguen de la escritura. Otras tienen que ver con las posibilidades de reflexionar sobre su propia experiencia, su cátedra es una cátedra de la experiencia, con la profesora hemos sido mucho más conscientes y las llamamos competencias, tienen que ver con la escritura también porque por los alumnos que tenemos la escritura es un desafío todavía, la composición de párrafos, la composición de oraciones...

P: Y hay un desarrollo de esa competencia? O es una competencia importante pero no desarrollada o trabajada?

D17: La trabajamos en la interacción entre el primer y segundo trabajo. En rigor antes del primer trabajo les recordamos tener mucho cuidado, porque eventualmente si no, si tienen muchos problemas para la escritura, dejamos la puerta abierta pero no intervenimos tanto. Entre el primer y segundo trabajo intervenimos con el trabajo en la mano nos dedicamos bastante a este tema. También con la profesora aparece el juicio fundado, no es una competencia de las del listado, si la colocamos como las específicas, pero de alguna manera es la competencia que atraviesa a mucha de las genéricas y específicas que colocamos, tiene que ver con un compromiso que se establece con una buena reflexión que tiene correlato ético, se está trabajando el compromiso con la calidad. También el juicio fundado requiere reflexión y fundamentación, y trabajo con la bibliografía.

P: Dirías que la evaluación se produce una evaluación del desarrollo de la competencia?

D17: Yo diría que tal vez no es nuestro interés central por la estructura que percibimos curricularmente porque estamos hablando de competencias, en rigor sería difícil de llamar competencia porque la competencia exige evidenciar, y ahí hay un tema psicológico, si podemos evidenciarlo, con el juicio fundado se produce una herramienta de rastreo tal vez mucho más amplia e idónea. La especificidad, a pesar de que son genéricas se comportan de manera muy específica intelectualmente, priva de proporcionar herramientas de evaluación que permitan imbuirse en el saber con mayores proyecciones intelectuales. Siempre tenemos el temor y el cuidado respecto a la especificidad que involucra la competencia, porque la especificidad es la que condena a que el desarrollo sea específico. La postura curricular ahí la estamos jugando conscientemente porque de alguna manera lo que pueda producir eso para el desarrollo intelectual sea lo más óptimo posible.

P: Te quería preguntar el contacto con la coordinación con la plataforma.

D17: Eso funciona casi a partir de mí, en rigor el contrato con los profesores ha funcionado en términos de que yo me hago cargo de mediar allí, en general porque el profesor produce bastante texto y podría enviarlo directamente, pero a veces no tiene claro en qué módulo va, o lo deja bastante en bruto y a mí me interesa corregir erratas. Por eso siempre he estado instalado ahí yo. La relación es muy fluida, que va desde el periodo de enero marzo en que yo me paseo mucho para conversar sobre los textos que vamos a escanear para concebir la plataforma, y después en lo que resta del semestre el contacto es por mail, constante un vez a la semana, enviando los textos.

P: Y con [la coordinadora]?

D17: También es una relación bastante estrecha, este año más por el curso con la profesora. Ahora sí yo creo que la relación con [la coordinadora] se produce como con los diseñadores, en enero marzo es bastante estrecha y durante el año por mail.

P: Y los temas que tratas con ella son temas administrativos o metodológicos?

D17: En enero marzo la conversación es más metodológica, ahora no diría que [la coordinadora] se involucra tanto en nuestro programa, tiene una connotación positiva en que nos deja una libertad programática y temática bastante amplia, pero priva del hecho de que el tema de las competencias esté mucho más presente en los cursos, no diría que [la coordinadora] no está en capacidad de aquello, porque cada vez que uno le pide ayuda, [la coordinadora] demuestra tener mucha capacidad para recomendarnos, muy buenas ideas. Enero marzo es una etapa en que la conversación es mucho más metodológica y el resto del tiempo es más bien la comunicación administrativa.

P: Contacto con otros profesores u otros cursos?

D17: En rigor nulo. Por diseño, disfruto de los cursos me meto en las páginas.

P: Me has comentado antes que en la facultad tuya hay una cierta reticencia al tema pedagógico, creo que también a la FG, no sé si tú lo compartes, no sé desde qué instancia. Tú crees que hay una buena acogida? No sé si otros profesores están interesados en el tema, o alumnos con los que puedas comentar...

D17: Me da la impresión de que no se sabe que existe la FG, sobre todo los curso más grandes, y los que saben son los que se han tomado los cursos, la opinión general de los que lo han tomado me da la impresión de que es positiva. No sé qué pasa con los académicos, están solo preocupados de su ramo, no tienen casi manera de enterarse, y cuando se enteran a lo mejor se enteran en términos de la reforma que viene a posicionarse, y por eso la reacción es negativa.

P: Tú crees que es negativa por los principios o por venir de fuera?

D17: Creo que podría serlo por todas esas razones, creo que tiene que ver con el trauma de los 70, en todos los casos se trata de personas que les tocó dramáticamente aquello, en el caso de mi departamento creo que tiene que ver con eso, a todos les he escuchado un comentario despectivo, cuidado no te quedes por allá...

P: Qué mejorarías del PFG?

D17: Yo creo que la instancia de diseño de los cursos, curricularmente podría ser mejorada, yo sé que ha habido las preocupaciones de [la coordinadora] y [la directora], porque aquello mejora, ha habido reuniones, capacitaciones...

P: Has participado?

D17: No, no, por tiempo. Me hubiera encantado, es parte de la reflexión mía, me interesa ver qué pasa con todo eso. En el caso de los otros profesores ha sido tiempo y también indiferencia. Creo que la instancia de capacitación no es una buena entrada, no sé cómo diseñar una instancia, para producir eso de repensemos la disciplina, porque las competencias involucran una transformación de la disciplina.

P: Qué instancia se te ocurre?

D17: Reuniones mucho más formalizadas, de todos los equipos de profesores, a principio de cada semestre.

P: Se produce una en rigor, sobre todo los cursos nuevos.

D17: Pero de todos los equipos?

P: Es algo muy vago, es cada equipo en particular.

D17: La gran opinión que tengo, casi visceral, siento mucho que la transformación que está sufriendo la Chile no está siendo aprovechada, porque es una transformación de grueso calibre, pero sobre todo los que se están negando no están viendo la oportunidad. No creo que la transformación deba ser contravenida, pero sí creo que debe ser reflexionada.

[...]

Entrevista a F1, martes 24 de junio de 2008

[...]

F1: Mira, me he preocupado poco a nivel de los estudiantes, el discurso por lo menos, hace mucho tiempo conversando informalmente, y me he dado cuenta que un gran porcentaje, no lo he cuantificado, pero me he dado cuenta que para la mayor parte de los estudiantes de [nuestra facultad] no significan lo que dicen que van a significar. La licenciatura es bastante corta, entonces si bien es cierto hoy día esté pensado que continúen con el magíster, dedicar de pronto dos semestres [se corta]. Los estudiantes advierten que estos cursos, para decirlo en términos coloquiales, algunos aprendieron cosas nuevas, pero la mayoría encontraron que eran cursos muy grandes por ser transversales, mucha cantidad de alumnos, entonces sencillamente el nivel que encontraron los puso en el límite de abandonar. Para decir una frase un tanto brutal: La universidad no es un centro cultural, no es el centro cultural de Ñuñoa en que uno va a estudiar la arquitectura de tal país, claro lo entienden como una cosa medio deportiva, sábado en la mañana, aquí mal que mal los estudiantes están más acostumbrados a ciertas cosas más perspicaz, y entonces se encontraron con eso, esta no es la opinión de un curso sino de muchos cursos, desde que empezó la cuestión, tengo claro que hay muchos estudiantes que dicen que sí que les aporta, que es una oportunidad. Tampoco tengo una información, no he compartido esto con muchos profesores, algunos estamos de acuerdo, yo tengo dudas del real aporte que tenga a la universidad, yo te diría que preferiría que los estudiantes tuvieran más cursos de [esta facultad]. Estamos supliendo una carencia de enseñanza media? Creo que sería más interesante que el estudiante tuviera un acceso real, una cosa facilitadota, ahora no es fácil, que el estudiante pudiera hacer cursos de la universidad en otras facultades. Yo tuve una experiencia personal, hice un curso de oyente en otra facultad [...], hice el curso de oyente entero, no hice la evaluación porque no quería que me reconocieran, pero eso sí que me sirvió, entonces esta otra cosa tiene un sentido de abrirle la mente, ponerlo ante la diversidad, eso es entendible, pero si eso es al costo de estar un semestre estudiando los cursos un poquito aquí, un poquito allá, está hecho con una cosa computacional, mediática, mucho computador, que tapa un poquito los contenidos, mucho computados, imágenes, todo esto es una opinión personal. No tengo duda de que pueden haber cursos muy interesantes, pero hasta aquí mi opinión no es muy favorable, pero ahora hay otra cosa que también me llama la atención, en una reunión con la gente de vicerrectoría en enero, que organizar y proyecta estos cursos, hice una pregunta qué autoevaluación se están haciendo de los cursos, y me quedé con la sensación de la niña que me contó que no están haciendo ninguna, me quedé con al sensación de que están súper embalados, ahora con el bicentenario, quieren llegar a 100 cursos, 120, bueno, no sé está bien la capacidad empresarial de la cuestión, pero me quedé con la impresión de que no hay una mirada hacia adentro de cómo están haciendo la cosa, ese es un aspecto que me parece también negativo, me quedó en el oído, en algún momento dar con algunos profesores hacer encuestas, preparar preguntas, y poder usarlo como herramienta, porque mi opinión no vale nada. Yo no tengo ningún cariño, me daría una lata tremenda entrar en la universidad y tener que hacer esos cursos.

P: Cuán vigente es la prestación de servicios?

F1: Sí, tenemos estudiantes de [nuestra facultad] que han ido, a través de la prestación de servicios, y al revés también, un semestre, un curso, ahora entiendo que esto partió de que el estudiante universitario debe tener una educación transversal, pero qué pasa con la enseñanza media, ahí debe haber la educación transversal, no está haciendo la universidad cosas...? Ahora yo creo que parte de tu investigación debería dirigirse a los estudiantes.

P: No va a llegar pero podría haber una después.

F1: Como te digo, yo no he participado, porque finalmente ellos son como los usuarios, yo los he escuchado siempre a ellos, y me empecé a preguntar cuando yo supe de esta cosa me empecé a preguntar a principio de cada semestre, todas las clases les pregunto, todos los primeros semestres, y la mayor parte de las respuestas son mire profesor preferiría tener más seminarios, ahora no sé si esta cuestión pasa en otros departamentos, he conversado con pocos profesores de esto, y la mayoría concuerdan conmigo.

P: Y con los profesores que participan.

F1: No he conversado [con los profesores que participan en el PFG]. Tengo la idea de que [uno de los profesores que participa] estaba muy contento, que le parecía una buena experiencia para él y los alumnos. Yo creo que claro que puede haber cosas puntuales que sí, pero como política general,... Ahora esto está embalado, está instalado en la universidad, es difícil sacarlo, pero a mí no...

P: E instalar esta política de libre elección?

F1: Yo dejaría la libre elección a libre albedrío, creo que la prestación de servicio funciona pero debería funcionar mejor, debería haber una política de difusión, decirle al alumno decirle puedes elegir dos ramos de cualquier facultad.

P: Hay un límite, cierto?

F1: Sí, los cursos electivos están limitados dentro de la malla, los CFGs también y los cursos transversales de la propia facultad también. Creo que sería mejor, si tienes interés en arte anda a la facultad de arte. Yo no me he puesto nunca, alguien me podría decir cómo organizas eso tú. Yo sé que hay casos así, ha habido estudiantes de filosofía que han ido a biología y han logrado aprobarlo. Puede haber barreras, no es llegar y meterse en otra carrera, entiendo que tiene una dificultad, por eso te reitero que son opiniones que no tienen mayor fundamento ni un estudio detrás, son más bien sensaciones, a mí, yo pongo en duda los beneficios que esta cuestión en el largo plazo, llevamos desde el 2000, 2002, yo no sé si en 20 años más con este sistema los beneficios van a ser buenos o no, a lo mejor son, puedo estar equivocado, en este momento ni siquiera participaría como profesor en un curso de estos.

P: Estos cursos cuáles son?

F1: Son cursos que ofrece cada departamento, son cursos colegiados, que se piensan para ser transversales, para todos los estudiantes de la carrera de la facultad, este curso que se hizo el año pasado tiene profesores de dos departamentos, son interdisciplinarios.

P: Y un alumno de otra facultad podría tomarlo como prestación de servicios.

F1: Sí, no tienen un estado diferente de los otros cursos.

P: Y los CFGs son diferentes?

F1: No aquí no, de hecho aquí en la malla aparecen como curso electivo.

P: Para un profesor le cuenta igual en su memoria académica?

C1: Sí

P: Cómo ve la plataforma de formación general?

C1: Mira, no conozco la plataforma salvo una vez que entré, el u-cursos está implementándose aquí de a poco, estamos haciendo un esfuerzo porque lo usen los profesores, creo que hay muchos profesores más antiguos que no lo van a hacer, pero hay profesores que no querían que les hiciéramos una introducción porque ya la conocen, lo están usando. Va lentamente metiéndose, hemos pensado que la única forma que se use es un poco obligarlos, hasta ahora cada profesor manda su programa de estudios, y se acumulan acá, se sacan fotocopias y se distribuyen a cada departamento, una tremenda pega y gasto, les vamos a pedir ahora que cada profesor la va a subir a u-cursos. Si no lo suben a u-cursos los alumnos no van a ver el programa, y los listados de cursos van a estar ahí también.

P: Cree que hay un beneficio en el uso de plataforma?

F1: Yo creo que sí, no sé en el contenido de los cursos, pero como una ayuda de comunicación con los alumnos, se pueden subir informaciones, cosas que uno escriba, están los correos electrónicos de los alumnos, una cosa de comunicación, de ofrecerle textos que no están en la biblioteca, que los tiene uno en revistas, no es un reemplazo de las clases, pero como un complemento, en estas etapas de crisis podrían ayudar. Ese es como el beneficio, como reemplazo de las clases no lo veo así.

P: La inscripción electrónica forma parte de esto?

F1: Forma parte, y también la evaluación de los estudiantes de cada curso. Eso es en interés de los estudiantes, eso se va a implementar ahora de forma obligatoria, y vamos a hacer un plan piloto que va a resultar en realidad con dos carreras, vamos a hacer inscripción automática a ver qué pasa.

P: La relación de la plataforma u-cursos con la de formación general?

F1: No la conozco si hay.

P: Los CFGs aparecen en u-cursos?

F1: No sé, pero aparecieron los de postgrado, pero nadie sabe por qué.

P: Eso es bueno?

F1: Yo creo que todos los cursos debieran estar allí

P: Y de toda la universidad, que estuvieran conectados?

F1: No sé si tienen sentido, no es un recurso para buscar sino es para estar trabajando directamente con los cursos que uno está trabajando.

P: Ese alumno de otra facultad que viene a hacer prestación de servicios...

F1: No, porque el alumno que viene a hacer una clase aquí, pasa a ser usuario de u-cursos.

P: A través de la prestación de servicios se le facilita el acceso.

F1: Claro.

P: Hay alguna convergencia entre la reforma de esta facultad y lo que sucede en el PFG?

F1: Sí, claro, la renovación curricular, nosotros estamos trabajando en eso, empezó el año pasado [...] pero por supuesto que sí, hay compromiso del decano, se atrasó el proceso, pero ahora lo vamos a retomar, cada departamento tiene un comisión para definir el perfil del egresado, que es la primera etapa, estamos organizando unas reuniones con expertos, están coordinando reuniones con cada departamento, cosa que la meta es en diciembre tener los perfiles de egresado de todas las licenciaturas, y luego con eso implementar los cambios en las mallas.

P: Y eso está en relación con la vicerrectoría.

F1: Eso está impulsado por la vicerrectoría académica, la dirección de pregrado.

P: Pero no tanto así con los coordinadores de FG.

F1: No, porque lo que ellos hacen es ofrecer los cursos, eso está en marcha, el alumno se inscribe, no sé si en algún momento eso es un tema que me gustaría ponerlo, armar una discusión acerca de esta intuición que tengo yo.

P: Pero también quieren hacer FB y FE.

F1: Es que es una cosa que a nivel de universidad hay que hacerla, no tengo claro qué posibilidades tenemos nosotros de rechazar eso.

P: No le parece bien el tema.

F1: No tengo problema, no lo he pensado demasiado, no soy experto en reformas curriculares, me dedico a mis temas uno aterriza aquí en este cargo y empieza a ser psicólogo, juez, abogado,... La estructura que tiene actualmente no me parece mal, mi opinión es a la forma que tienen estos CFGs, puede ser que mejoren, que se convirtieran en otra cosa, no estoy en contra, es por lo que veo que pasa.

P: Se hace evaluación de los cursos aquí?

F1: Se hacía.

P: Pero a usted le llegaba la opinión de los alumnos?

F1: En postgrado. Lo que pasa es que ahora está centralizado en el STI.

P: Pero entonces la evaluación que falta en PFG es autoevaluación o evaluación de alumnos?

F1: Yo lo que digo es una autoevaluación que hagan allá. La universidad no la asocio con este tipo de cursos. El tema es complicado porque los mismos que hacen esos cursos son profesores, son colegas nuestros, yo mismo podría, se toma como una crítica con el profesor. No es un problema de malos profesores, es un problema de diseño de la cuestión, cómo está hecho, cómo está pensado. [...] Yo creo que es muy importante esa cuestión, si fuera así ahora yo lo sacaría.

P: En el PFG consideraban bueno que esté haciendo esta evaluación.

F1: Pero tendrían que hacerlo ellos, ellos deberían estar haciendo esta evaluación, parece que no lo han hecho, están preocupados de producir más cursos.

[...]

Entrevista a F2, miércoles 25 de junio de 2008

F2: Hay CFG auspiciados de vicerrectoría pero también los hay desarrollados al interior de la facultad, he escuchado en alguna reunión de directorio de universidades que la idea es que todos estuvieran bajo el alero de vicerrectoría, los que se dan bajo el alero de la facultad tienen que ver con las disciplinas. También hay cursos de profesores de aquí bajo el alero de vicerrectoría. Hay preferencia de los alumnos por asistir a los cursos que aquí se imparten por un problema de tiempo en los traslados, obviamente para ellos es más cómodo estar en el mismo lugar donde se van a dictar los cursos, lo que no quita que vayan a tomar otro porque realmente les interese el tema, pero siempre también haya preocupación porque ese les genera una cierta dificultad de traslado. Yo tengo mi propio opinión de los CFGs porque creo que es importante que se incluya en los currículos de todas las profesiones, porque una educación tan focalizada en determinada disciplina, las personas necesitan tener una visión más amplia de las cosas, más general, más humana, más cultural, obviamente que el aporte de estos cursos es muy importante. Sin embargo como no son de la misma especialidad, he notado que los alumnos les dan una importancia secundaria, si tienen alguna dificultad prefieren abandonar el curso, eso ha generado problemas. No pueden reprobar en un determinado nivel cinco CFGs, o sea a la segunda quedan eliminados. Son parte del currículo de la malla de asignaturas, deben ser tomados en determinado semestre, ahora como las materias son independientes hace que no sea uno pre requisito del otro, el alumno puede tomar dos en cierto momento, eso les da cierta libertad, pero también hace que le pierdan un poco el respeto. Ha pasado en alguna carrera, que los tienen que tomar en los primeros semestres de la carrera, avanzaron y de pronto no podían ser promovidos, y de repente te fijas ellos no deberían poder avanzar tanto, pero los directores de escuela a pesar de que tienen alguno rezagado, les dan la posibilidad de avanzar. Ahora el hecho de que sean impartidos de vicerrectoría nos ha generado algunos problemas administrativos, por ejemplo, es una programación que nos mandan y tenemos que incorporar a nuestra oferta académica, pero son cursos que todavía han estado sufriendo modificaciones cómo son tratados temas de inscripción, de notas, hubo un comienzo que mandaban las notas, es complicado porque hay profesores de todos lados. Hay una primera cosa que la programación académica no coincide, hay algunos cursos que se dan en algunas facultades que en la Chile es frecuente que haya paros, que escuelas terminen antes, que terminen después, las notas no están listas en todas partes al mismo tiempo, nosotros tenemos dos semanas de evaluaciones en las cuales tienen prueba hasta el último viernes, tienen que tener las notas el primer día de vacaciones, para poder inscribirse, siempre suelen ser bastante dolorosos y traumáticos. Los alumnos en esta facultad para poder elegir asignaturas pueden elegir las en función de un ranking, uno de los primeros problemas es que cuando cambiamos al segundo semestre los alumnos tenían que tomar asignaturas y las notas de CFG no eran entregadas el primer día de vacaciones como obligábamos a los profesores de acá, el ranking del alumno aparece con un curso con nota pendiente que le baja el ranking, eso puede significar que en algunos casos no haber tenido acceso

a una inscripción vía Internet y además a que les bajara el ranking, porque no estaban las notas, incluso a finales de año que teníamos más tiempo eran semanas para conseguir las notas. Los profesores como son de distintas facultades las personas que manipulan esto no tienen un contacto tan directo con ellos, un poco dependen de la buena voluntad de los profesores, y algunos son más rigurosos y otros menos. Eso nos llevó a que empezáramos a utilizar el ranking desfasado un semestre, entonces hubo que hacer un corrimiento, porque había una cantidad de alumnos que podrían ver alterado su ranking, y alumnos que tenían excelente prioridad, les bajaba el ranking y venían a alegar cómo les bajaba su ranking si habían hecho el curso y habían aprobado. En ese sentido ha sido una solución efectiva, lo ha sido evidentemente para el atraso de las notas. El STI, que maneja toda la programación académica, ha tenido como problema cómo programar los CFGs en la programación, ha tenido problemas porque de pronto los alumnos pueden tomar..., siempre que hay flexibilidad las cosas que se programan computacionalmente es difícil procesarlas, no es como cuando uno lo hace a manos, y había problemas [...] en una facultad que tiene tantos y muchos están tomando FG, es un lío ir arreglando estas cosas a mano en el sistema, es un absurdo. Organizaron otro sistema para el semestre pasado, permanecen flotando pero el sistema a final del semestre los asigna al nivel que corresponde. Los alumnos de repente toman tres al mismo tiempo, reprueban dos y aprueban uno, porque dejan, abandonan mucho, qué haces con esos dos? [podría hacerlo de diversas maneras, pero es una decisión compleja]. Otras cosas, como la asignatura es CFG, podría significar que un alumno hiciera dos veces el mismo, son cosas que porque no son asignaturas distintas, cada CFG no es una asignatura distinta, en la malla de la carrera hay cuatro CFGs, tienen un nombre de vicerrectoría, pero en la malla curricular hay un CFG en quinto, sexto, séptimo, y octavo semestre y como se puede tomar cualquiera en cualquier nivel y uno no es requisito de otro, la asignatura es CFG, reconocida por un código y no por el nombre. Pero como no son asignaturas distintas, las muestra todas y no las diferencia por la temática, entonces hay gente que podría tomar dos veces la misma asignatura, el sistema no se da cuenta y no se puede revisar alumno por alumno, acabamos de tener una reunión donde hemos tenido que decidir que le vamos a agregar un subcódigo para que el sistema pueda dimitir, pero si le cambian el nombre, ya el sistema no los va a reconocer, y hay que empezar a chequear para atrás. Uno lo ve un poco desde el punto de vista administrativo, las consecuencias que puedan tener, son asignaturas que son más flexibles, ha habido problemas de notas, ha cambiado la forma de hacerlo, de repente no han estado disponibles para inscripción, los alumnos tienen un periodo de renuncia pero no han podido hacerlo, ha venido la avalancha, aparentemente les mostraba la opción pero resulta que no las registraba como tal, hemos tenido que ir ajustando con el STI cada vez que encontrábamos una cosa de estas. La otra situación es que hay muchos alumnos que no son muy rigurosos en los procedimientos y aquí en la escuela hemos tenido problemas, estamos tratando de presionar para que se ordenen, hay alumnos que si hay un ramo que quieren tomar pero no tienen chance por el ranking, no la inscriben y van a clase y al final del semestre dicen que están yendo y no los podemos dejar con la nota, prácticas que no queremos que sucedan. O si hay profesores paralelos, hacen lo mismo, eso no pueden hacerlo, por reglamentación no pueden cambiarse a otro profesor, entonces el otro día me llaman de vicerrectoría, que un alumno tenía un problema con CFG, que tenía inscrito dos, pero estaba haciendo uno, al final se aclaró que estaba haciendo uno e inscrito en otro, la niña de allá no lo tenía anotado en eso, siempre van a contar la versión que les conviene, uno puede verificarlo en el sistema, allá fue a contar una cosa, la cosa es que cada uno le inscribió uno, y había estado en otro, el podrá decir que creyó que le podrían asignar el otro, cuando van de un lado a otro contando una cosa u otra, pero desde que empezaron los profesores con el nuevo sistema a no mandarnos las planillas a nosotros, entonces los profesores de repente tienen las notas con los alumnos que tienen allí, a esos alumnos puede que no hayan inscrito el CFG, puede que en algún momento lo pidió, no se les aceptó y ellos igual fueron, entonces el profesor los pone en su planilla, porque no están listas desde el comienzo, los profesores los ponen, los califican, los alumnos piden la nota y el profesor se la manda, pero si no lo tiene inscrito no le podemos aceptar la nota, pero los alumnos manipulan de alguna manera, dicen que hay un error en secretaría, pero yo estoy en la lista del profesor, pero esa es la lista del profesor, entonces las direcciones de escuela me mandan horarios de programación porque los alumnos presionan para esas cuestiones, se generan cosas posteriores, están durante un mes que les agreguen ramos y cosas, entonces eso modifica la inscripción, ello implica una falta de coordinación, les digo no manden ninguna nota de gente que no está inscrita, te obligan a aceptar una situación que ellos lo manipularon irreglamentariamente, siempre es un dolor de cabeza, le dije a la niña que no te entreguen notas a mano y que califiquen a las personas que están en el sistema [...]. Hay una última cosa que no ha quedado bien solucionado, cuando se trasladan nosotros a veces tenemos claro dentro de cada carrera hay ciertos módulos de clase, de recreo, pero de repente hay cosas que se topa entre una carrera u otra, cosas que se han modificado, y que en otras carreras no tienen módulos tan exactos como [en un departamento de esta facultad], entonces el curso puede terminar a las 12 y empieza a las 12 otro, la verdad es que el alumno no tiene mucho tiempo, pero igual va, entonces nosotros arreglamos corriéndole un minuto porque si termina a las 12 y empieza a las 12 no lo acepta, a pesar de que seguro de que no llega a tiempo, porque cambiarse de sala, cualquier cosa, nosotros lo arreglamos, y entonces el alumno puede tomar esta asignatura, pero puede tomar con un minuto de desfase algo en la pintana, eso no queda solucionado, el sistema no lo capta, puede que tenga una hora de desfase entre un curso y otro, puede estar faltando una parte importante a un curso y otro, y eso escapa a todo control.

P: Una cuestión más bien de los profesores, son dos cursos aquí...

F2: No recuerdo, tendríamos que revisar la programación, recuerdo alguno que parece que son de vicerrectoría, pero también hay alguno de la escuela, sería cosa de revisarlo.

P: Los profesores que participan, qué tipo de profesor suele impartir estos cursos?

F2: Yo he visto alguno que se dan que son asignaturas que son electivas que no tengo mucha relación, en mi departamento no se da ninguno, justamente hace poco tuvimos una reunión en la que se trataba de dar un FG, la idea era ofrecerlo a través de vicerrectoría. Se quedó de ver, porque dentro del departamento hay una sección a la que se encargó a los profesores que se dedicaban a temas más básicos, ellos iban a armar una pequeña comisión, no se les encargó nada a los profesores de las otras disciplinas más específicas, que podría haber algo, pero cuando son

cultivos de disciplinas bien específicas, quizás en este caso no está claro cómo se puede formular. Yo he visto que los profesores que más dan aquí son de otros temas que son más susceptibles de ofrecer CFG, más de cultural general, y ahí a lo mejor tú me puedes aclarar de qué manera a partir de cultivo de disciplinas muy específicas que van de segundo año para arriba en la carrera se podrían formular CFG que realmente sean de FG. [...] Una especialidad que tiene que ver con la cultura, es más difícil ver cómo cátedras más específicas pueden generar este tipo de cursos.

P: Hay otros cursos de otras disciplinas científicas.

F2: Hay otras diferencias que veo entre los CFGs de vicerrectoría y los de la escuela, que son cursos con un grupo limitado de personas, tienen temas específicos, y los cursos de vicerrectoría son de cupo abierto, no les ponen tope, imagino que si hay un tema que esté de moda podrían llegar 200 personas, no sé cómo lo hacen ni como implementan un espacio físico para hacerlo, siempre me ha entrado la duda cómo manejan los cursos con esa escala de alumnos, cómo se puede evaluar, no pueden ser participativos, son cursos más bien expositivos, y después cómo se evalúa lo que ha desarrollado el alumno, cómo corregir ochenta o cien trabajos, yo creo que como es un poco tan indirecto y se transforma en algo un poquito impersonal, el cabro dice no importa nada si faltó hoy día, se va produciendo más esa situación como de abandono, cómo lo hacen al final para la evaluaciones, tan masivamente.

P: Eso forma parte de mi interés, lo estoy investigando. Hay soluciones de diversa índole. Creo que la información se la voy a ofrecer en esta forma. Usted cree que cualquier tipo de profesor...?

F2: Aquí no hay tope, si algún profesor ofreciera un curso interesante sería acogido, yo creo que a muchos profesores les pasa que están tratando temas muy específicos, les cuesta alejarse de eso y ver cómo pueden plantear un CFG, la otra cosa es que se están tratando de promover algunas experiencias transversales, se habla mucho de hacer equipos interdisciplinarios, eso no se ha dado fácilmente, hay experiencias bastante aisladas, cada departamento funciona de manera independiente, no sabes qué están haciendo los colegas de tu departamento, mucho menos de otros departamentos, se han hecho varias experiencias, que incorporaban algún elemento extra, por lo que tiene mucha demanda, es un curso con un cupo definido, la verdad es que siempre se copa, es una experiencia transversal.

P: Cree que esta transversalidad sería propio de FG?

F2: Claro, esa transversalidad es darle una experiencia más general y amplio, y como tú decías la idea es hacer cosas interdisciplinarias, encuentro que es interesante, todo trabajo interdisciplinario implica en su preparación muchísimo más tiempo, y ese es el tiempo que los profesores no tienen porque tienen labores específicas, y cuando tienes que empezar a coordinarte con profesores de otras áreas, se complica. Yo desarrollé una investigación con un profesor de otro departamento para ver la relación entre ambas áreas. La idea era poder revisarla desde el punto de vista de diversas áreas. Estudiamos cómo poder enfrentarlo, e hicimos un desarrollo grande teórico para validar el enfoque y desde el punto de vista en qué nos podíamos apoyar para desarrollar un curso, que quedó incipiente, se interrumpió el trabajo, desde que empecé como secretaria de estudios cuesta. Muchas veces cuesta hacer tiempo para esa integración.

P: Pero eso que me está explicando tiene todas las características de un CFG.

F2: Podría ser.

P: Pero cualquier persona que hiciera una propuesta la acogerían.

F2: Claro, no sé cuál es el mecanismo directo, pero nadie está impedido de hacerlo, el otro día nos dijeron que nuestro departamento no participe en el PFG, tratemos de hacerlo, el otro día nos dijeron que nuestro departamento no participe en el PFG, tratemos de hacerlo.

P: En cuanto a la consideración de estos cursos, tendrían el mismo peso?

F2: Tienen una cantidad de créditos que están asignada en el plan de estudios...

P: Pero para los profesores?

F2: Correcto, cada curso puede justificar una cantidad de horas de trabajo, en nuestra escuela nos aceptan una cantidad de horas de clase y unas horas de preparación, lo cual no es exacto cuando el curso tienen tantos alumnos, pero en ese sentido son tratados igual que los demás cursos de la carrera, tanto por los profesores como para los alumnos, que tienen que cumplir con ciertos créditos obligatoriamente. Otra cosa es que los alumnos no los consideren con el mismo peso o no los consideren más porque los pueden tomar en cualquier momento, o porque hay una oferta mucho más grande, porque sienten que no es una formación específica de la carrera, ahí uno se da cuenta que la visión del alumno es como más ligera, por qué no puedo seguir avanzando con otros cursos, tiene el mismo valor que los otros cursos, tienen que hacerlo, si no lo hacen no están promovidos de curso. Pero ellos lo visualizan en forma distinta.

P: Un poco para ir terminando, los FG tendrían que acabar asumidos por vicerrectoría?

F2: En alguna reunión general de la universidad, la idea era que los CFG sean dados por vicerrectoría, que no debería ser que fueran específicos de la carrera, eso es lo que yo escuché, dentro de las políticas de la escuela no he escuchado nada al respecto.

P: Y su visión respecto a este tema, también se ha sugerido al contrario, que las facultades desarrollen FG.

F2: Creo que las dos cosas son importantes, los CFGs de la universidad permiten que los estudiantes puedan moverse de una facultad a otro y puedan moverse a este nivel, cosa que no es nada de malo en la universidad. Encuentro que hay CFGs que no cabrían dentro de las materias específicas de las carreras y que podrían ser de interés para alumnos pero a lo mejor no pueden darse por equipamiento o por el tipo de relación con el alumno, no pueden darse a nivel general, no podrían ser cursos abiertos a 200 alumnos, y ese tipo de cursos porque en la malla no hay posibilidad de hacerlo, no son específicos, no podrían darse si no son en el contexto de la carrera, donde se ponga tope y cupo, en ese sentido es una posibilidad de dar ciertas materias que podrían interesar a ciertos alumnos pero que no podrían darse en forma tan abierta.

P: Quiere comentar alguna cosa?

F2: Más que nada mi experiencia ha sido un punto de vista administrativo, algunas inquietudes personales y algunas actitudes que he visto en los alumnos.

P: Y quién define los lineamientos académicos?

F2: Cada carrera tienen un director, y todos los lineamientos académicos los tratan los directores de escuela, la secretaria de estudio no es la que decide los ramos, todo viene de las direcciones de escuela, y de alguna manera la dirección general debería ser dada por el director académico.

P: Y esta es la dirección general propicia esta apertura al trabajo de la FG?

F2: No podría decirte que he detectado iniciativas ni cosas específicas, como tampoco hay oposición, personalmente no he visto política específica de desarrollo en esta línea, no me ha tocado participar en discusiones sobre este tema.

P: Y reformas se están desarrollando aquí?

F2: Sé que la directora de un departamento está trabajando en estudios de reforma de la carrera, con miras a recoger un poco cosas que se están trabajando a nivel internacional, proyectos tuning, no sé, sé que está preocupada como en Europa se está estableciendo el ECTS, sé que está trabajando en eso, ha participado en algún grupo para estudiar todo esto de la formación por competencias, nos han ofrecido cursos a los profesores, yo tomé uno por Internet, que fue mucho más fácil hacerlo, hay una inquietud por ir viendo la orientación de la educación.

P: Y hay una disposición de los profesores?

F2: Claro. En alguna escuela se están haciendo modificaciones administrativas.

P: Han tenido algún contacto con vicerrectoría o el PFG en este proceso ¿?

F2: Eso tendrías que verlo con los directores de escuela, sé que tienen reuniones pero no sé quiénes son, no hay una comisión de facultad, son iniciativas más aisladas.

P: Y estos CFB y CFE de vicerrectoría han trabajado con ellos?

F2: A qué te refieres?

P: Igual que los de inglés...

F2: Sí, esos sí

P: Pero también está este trabajo menos desarrollado de FB y FE coordinado desde vicerrectoría.

F2: De eso no he escuchado acá, a veces he escuchado que deberían haber cursos como matemáticas, física transversales, de lo cual te diría que lo que he escuchado de actitud de los profesores y disposición a eso y como lo que pienso, a mí no me parece, hay una actitud como de cierto reparo, porque yo pienso que las matemáticas, si bien es cierto que es un conocimiento universal, hay tanta especialidad, que si estamos en curso preuniversitarios o en bachillerato, no podemos perder el tiempo en cursos con otras facultades porque los objetivos son distintos, y tratan temas que pueden servir de una base para después cursos de FE. Incluso los CFBs cuando están insertos en una carrera requieren una determinada orientación, el resto como que estás perdiendo un tema precioso que te podría apoyar en la carrera, sobre todo en un momento en que se habla que las carreras debían ser más cortas, como en Europa o Norteamérica, pero yo creo que no puede ser, porque tienen que ver con la idiosincrasia de los pueblos, yo creo que en Europa trabaja más por su cuenta, yo veo acá nuestros alumnos son tremendamente dependientes, como no sea que estén desarrollando un trabajo, cuanto menos formación les das menos preparados están. Hay ciertos criterios que no son exportables así directamente no más, hay que ver cuál es la mentalidad. Yo creo que incluso los CFB necesitan una orientación, no me parece para nada que sean transversales

P: No tengo más preguntas, muchas gracias por su tiempo.

Entrevista a C1, miércoles 7 de mayo de 2008

[...]

P: Te empiezo a preguntar en realidad qué es lo que tú, ya me has estado explicando pero si puedes completar cómo ha sido la experiencia, en qué ha consistido, en qué consiste.

C1: Te cuento un poco la historia y si hay cosas que no te van interesando me vas diciendo y profundizamos en otras cosas. Bueno esto surge en el 99 a raíz de que se juntaron un grupo de profesores de excelencia de muchas facultades a pensar sobre el pregrado de la Universidad de Chile, por muchas razones externas: deserción, pocos matriculados. Entonces empezaron a bajar ese tipo de indicadores, y dice el vicerrectorado académico en esa época: hay que hacerle un diagnóstico al pregrado. Entonces la primera comisión que se forma es la de reestructuración, y dicen que lo que pasa es que hay mucha teoría general dentro de las facultades. Siempre la Universidad de Chile ha actuado como islas, no es cierto, islotes de facultades y no como Universidad de Chile, por lo tanto lo que hay que hacer es establecer criterios mínimos comunes para que aseguremos la calidad y la equidad del egresado de la universidad de Chile con mínimos, o sea siempre va a haber facultades que se nos escapan, así como más top: medicina, economía, ingeniería, pero las otras tenemos que asegurar que tengan una calidad y una igualdad de condiciones para los estudiantes. ¿Qué hacemos entonces?, se crean el millón de comisiones que tú ya conoces en los documentos pero se establecen tres líneas formativas, que con el caminar del tiempo del 99 a esta parte ya son cuatro, porque se suma, bueno, parte Formación General (FG), Formación Básica (FB), Formación Especializada (FE) y la última que no está nominada todavía pero se le ha llamado Formación Complementaria (FC) en la que se mete deporte e inglés, porque esto tiene una estructura pero con flexibilidad, dependiendo de las demandas que ha ido pasando esta llamada reforma, que ahora no se llama reforma sino modernización del pregrado, para tener esta cosa como de la innovación curricular permanente, una innovación permanente, haciendo modificaciones continuas, o sea, no hay un corte, es un poco como esta cosa que tú me decías, de pensar la docencia pero en el tiempo, o sea, no se termina nunca, es parte del rol del docente. Y así surge, y partimos abocándonos a la línea de FG, porque era nuestra línea piloto, y porque era donde uno más podía o donde más puede abarcar transversalmente en la universidad, porque lo otro ya te metes en terreno chico, porque tiene que ver con lo básico de las facultades, o cursos muy especializados, en rol específicamente del docente, es muy difícil dirigirlo, coordinarlo no desde aquí, pero solamente coordinarlo, uno no puede hacer estas cosas que nos permite la FG: innovar metodológicamente, guiar a los profesores, elegir al equipo docente, nos permite mucho más jugar con esas cosas. Bueno, y entonces se crean dos cursos pilotes en el segundo semestre del 2000, que fue Concepciones de lo humano, de Pablo Oyarzún, y Cosmología hoy, que está hasta hoy,

siendo impartido por el profesor Nelson Zamorano. Y eran cursos desde un inicio, espectaculares, o sea yo llegué en el 2000, específicamente cuando se crearon estos cursos, y era todo lo que uno podía esperar de un curso de la universidad. Además era muy choro, aparte acá éramos muy pocos, como unidad, o sea estaba la directora, que en aquella época era Virginia Rodríguez; yo como coordinadora pedagógica; Pablo Fuminato con la cosa más bien apoyo sitio web, muy chiquitito. Y era más bien en terreno, porque las competencias no existían, pero igual teníamos un tipo de formato, de programa, que sabíamos lo que queríamos. El objetivo era el objetivo formativo de FG, teníamos muy claro lo que queríamos conseguir de ese curso, que a mi juicio son tres cosas muy fundamentales: velar por la criticidad de los alumnos; promover la reflexión; hacer universidad, que los alumnos pudieran estar en una clase con alumnos de otras áreas, porque para trabajar específicamente el enfoque que te exigen después en el trabajo y aquí en la universidad de Chile no está. Y entonces era muy divertido hacer los programas con los profesores, e íbamos a terreno porque en esa época también teníamos que enganchar con una cosa como de hacer publicidad, como venderlo un poco, sobre todo para las autoridades. Entonces tenían que ser cursos así top, de estrellas, y entonces me tocó trabajar con Maturana, y porque no puedes pedirle a Maturana que venga para acá íbamos para allá, Eric Goles, y hablaban, y esta cosa como conversión del programa para mí como pedag... como profesora fue súper enriquecedor, y se velaba muy bien porque los objetivos no se salieran de lo que era FG. Y después pasó el tiempo., tuvieron mucha fama como una clase como no sé como la de Maturana, que creo que fue la más mítica, que nosotros logramos por ejemplo abrir la casa central de la universidad para hacer docencia, nunca se había hecho docencia en pregrado, nunca se ha hecho formación de pregrado excepto por los cursos de FG. Que los cabros tuvieran la posibilidad de conocer la casa central más que para protestas o tomársela, era súper reconocido. Yo confieso que a lo mejor ahora como ha pasado el tiempo un poco nos hemos ido mecanizando, por una cosa también que ya empezó la FB, ya empezó la FE, la enseñanza de inglés, y claro tienes que hacer una cosa más bien ordenada, más bien como seriada, pero antes lo artesanal es súper, era bueno

P: Una cosa que no tiene que ver de hecho con esto, pero la FB y la FE ¿la idea es que todos los cursos de las diferentes facultades lo ideal serían que pasen a formar parte de este programa de FB o de FE?

C1: Mira, FB y FE siempre ha existido en la Universidad de Chile, lo que se hizo es un reordenamiento sobre los conceptos formativos, por ejemplo en FB lo que se quiere es que se organice no por facultades sino por áreas del conocimiento, que son ocho, para establecer que por ejemplo que tanto los médicos, los odontólogos, etc. todas las carreras de la salud saquen ciclos comunes, no tiene nada que ver con el ingreso común, los cabros van a seguir ingresando por carreras, sólo para aplicar los grados complementarios

P: Pero serían solamente algunos cursos.

C1: Algunos cursos... lo que pasa es que ahí se pierde la noción de curso, porque los cursos ya están, los hacen las facultades, por ejemplo matemática I la hacen en todas partes, solamente velar por la coordinación de acá esa matemática I tenga unos mínimos comunes para todos los cabros, ¿me entiendes? No es cambiarlo para que haya una matemática I para toda la chile, no, van a existir las 64 matemáticas I pero con tales conceptos mínimos par después poder homologar, porque finalmente el objetivo máximo de la FB es la movilidad estudiantil. En el caso de la especializada, como uno no se puede meter en el campo de lo profesionalizante, porque lo especialistas son los docentes, lo que queremos hacer ahí es potenciar las profesionales como una red interna y externa, y ahí sale otra competencia que queremos potenciar que es como: nosotros somos una universidad pública, ¿qué les estamos entregando al país? ¿Cómo el país nos devuelve un poco la mano? Cuantificar un poco eso, ¿cuántos cabros tenemos en los ministerios? ¿cuántos cabros en prácticas tenemos en los hospitales? Que eso no se ven la universidad de Chile no lo muestra, y además internamente, potenciar que un psicólogo de la universidad vaya a hacer su práctica al cemda, si ahí está, o los odontólogos, hay mucho potencial, pero eso está muy... B y E como son terrenos muy de las facultades, cuesta mucho avanzar, no así la FG.

P: Me estabas dando una perspectiva histórica de la evolución. Dentro de todos estos años, ya me has ido destacando algunos elementos positivos, pero cuáles crees tú que han sido los grandes logros, los grandes aportes elementos más positivos de este PFG.

C1: Sí, a mi juicio creo que el más importante es el de la transversalidad, o sea, el que los alumnos puedan hacer universidad dentro de la universidad de Chile. Sacarlos de su hábitat es fundamental, y ellos creo que lo valoran mucho también. O sea que el cabro de ingeniería pueda ir a conocer el campus Gómez Millas eso era impensable. Igual profesores, fíjate, no a conocerlo porque seguramente les tocarán reuniones, pero hacerle clases un docente de ingeniería a los sociólogos, o sea, el nivel de reflexión se potencia en la clase, y eso se nota yo creo. Yo creo que ese es el más importante. El otro es la modalidad de clase: en la medida en que el docente pueda aprovechar la web como herramienta y la potencie en su curso, creo que la modalidad de potenciar la reflexión en la clase es mucha, o sea, que el alumno vaya a clase con sus textos leídos, o que el alumno vaya con una tarea previa, que sean clases de discusión, que no sean clases expositivas, que por cierto pueden haber, yo no estoy en contra de las clases expositivas, pero permiten mucho hacer innovación en materia metodológica. La multidisciplinariedad, el ver un tema desde distintos enfoques, creo que eso para el alumno también es muy enriquecedor.

P: Cómo se...

C1: Hay algunos cursos más que otros que lo potencian, y tienen que ver con los equipos docentes. Hubo un curso sobre la floración de las algas marinas, cuando estaba la embarrada con la cosa de la marea roja, nosotros nos contactamos con Benjamín Suárez, profesor de la facultad de medicina, especialista en este tema. Pero él era especialista, te voy a engrupir un poco con los términos porque no me acuerdo mucho, él era especialista en algas marinas, ponte tú, invitó al mejor de las marejadas, al psicólogo porque a los pescadores les pasaba algo con, a la nutricionista que porque no se podían comer no sé qué; al climático... entonces un cabro que pueda ver un tema, que además es emergente, porque estábamos con el problema ahí, in situ, verlo desde el punto de vista de la salud, desde la sociología, desde las toxinas, eso también es muy valorable, muy deseable, ¿me entiendes? O sea te habla mucho

más de un tema que puedo investigarlo solo, como la ampliación del conocimiento, como el cruce de ... conocimiento.

P: Y cuánto pasa esto, el tema de la multidisciplinariedad, cuánto pasa el tema también de la... Porque en mi caso imposible, a mi me gustaría reformularlo, pero...

C1: Pero yo ahí tengo otra observación, pero primero, respondiendo al cuánto pasa, nosotros siempre queremos que pase, de hecho es un ítem muy importante para ver si el programa que el profesor nos propone va o no va en la parrilla de cursos semestrales, nosotros potenciamos lo de los equipos docentes. Yo creo que de los 24 creo que pasará en 18.

P: Pero me estás diciendo que de los 24 hay 18 con equipos docentes, o que además estos equipos docentes son multidisciplinares.

C1: Multidisciplinares. Pero tiene que ver un poco con la disposición del profe, y ahí vuelvo un poco a lo que te quería comentar con respecto de tu curso. No tienen que ver, bueno es mucho mejor que hayan 6 gallos dando la clase y toda la cuestión, pero si tú eres tú, y resulta que tú trabajas la perspectiva histórica, trabajas el lenguaje, trabajas la parte sociológica, ahí también estás trabajando la multidisciplinariedad. A lo mejor te puedes invitar algún tipo, no sé...

P: Es un proyecto, es difícil encontrar a alguien a quien invitar, pero es un proyecto.

C1: Sí, pero a lo mejor no tiene que ver tanto con el tema, imagínate que si estás hablando de algo muy garrafal: si estás trabajando algo de los aspectos lingüísticos entre el catalán y el español, o sea, no me cabe duda de que en la facultad de filosofía puedes agarrarte una profesora que te pueda decir cómo es el hi ha con el diptongo de acá. Pasa también por cómo el mismo docente ve su propia asignatura, mucho, y el nivel también de acción, que los profesores que están tanto en la academia como en la vida pública es más fácil que tengan equipos multidisciplinarios que los que están solo en la academia, porque hay un modo de trabajo distinto, que tiene que ver con el estilo de reuniones, con las invitaciones a charlas, yo creo que eso también tiene mucho que ver. Y con eso quiero cerrar que no tiene que ver con que sean mejores o peores profesores, tiene que ver con el grado de relación que tienen con su propia disciplina.

P: El otro tema que me decías tú, la transversalidad, la presencia de alumnos de diferentes disciplinas en los cursos, ¿cuánto pasa eso también?

C1: En todos, ahí te podría decir con exactitud el 100% de los cursos, yo tengo alumnos, tenemos alumnos de todas las facultades, de todas las unidades académicas, y nunca nos ha pasado, o no sé si nunca, pero yo creo que muy pocas veces nos ha pasado que alguna vez hayamos tenido en un curso alumnos solamente de una facultad. A lo mejor tenemos pocos alumnos, pero serán tres de bachillerato, dos de no sé dónde, y en los más numerosos tenemos alumnos de todas las facultades. Ahí [la coordinadora] te puede ayudar porque hay mapas con eso, pídeselos, con la cantidad de alumnos, más que [la coordinadora] o Sergio también, con la cantidad de alumnos distribuidos por facultad y por curso.

P: Como un complemento, no es el foco, pero me parece que es interesante. Mi experiencia es que así ha sido, me he encontrado con alumnos y siempre ha sido una sorpresa cuando uno acostumbra a dar clase a cierto tipo de alumnos, encontrarse con alumnos de economía, de bachillerato, de sociología, de arte. Para mí ha sido un tema, entonces es interesante.

C1: Además porque te topas con otras visiones, los temas de reflexión se te puede disparar la clase para bien o para mal. [...]

P: [...] Cuáles han sido los elementos más positivos, los aportes del programa, te quiero preguntar la otra parte.

C1: ¿Lo negativo?

P: Lo negativo, los problemas que se han encontrado, los obstáculos que se han encontrado, y que a lo mejor están resueltos...

C1: No, no, no, ha habido hartos obstáculos, no sé si tan negativos, ¿me entiendes? Más como que hemos tenido que luchar mucho contra muchas cosas más que hayan sido cosas negativas, eso quiero dejar en claro. Como universidad de Chile...[...] Yo creo que la universidad de Chile tiene una resistencia al cambio impresionante, entonces hay que luchar con una modernización por decirlo del pregrado que no tiene que ver con lo político, es como churra, si del 99 al 2000 hiciste todos estos avances, y después te cambiaron al rector, hay que volver de nuevo... Como lo que pasa en Chile, también, que no hay continuidad de políticas públicas. Aquí cambia el gobierno y cambió todo. La continuidad del proyecto por sobre la autoridad que esté en ese momento, yo creo que nos ha jugado mucho en contra. Lo otro es la resistencia también de los profes, de los profes autoridades, no de los profes como docentes del programa, sino que decanos, vicedecanos, directores de escuela, porque nosotros tuvimos que cambiar los reglamentos de los estudios y despejar que formación general no era tiro al arco, o sea, porque ese es un diagnóstico, dentro de fg estaba tiro al arco, taichi, razonamiento crítico, ajedrez, no... Esos son electivos, recreativos, pónganle el nombre que corresponde. Y una resistencia que viene de parte de mucha ignorancia, del temor, yo creo del temor que viene de no saber, y no quieren tampoco, porque uno les puede decir, mire aquí está, yo te puedo decir la cantidad de folletos, de publicidad que hicimos... Yo creo que ahora está super logrado con FG, porque casi todas las facultades tienen, no, todas las facultades tienen cursos de FG desde esta perspectiva. Algunas conviven con algunos cursos de fg propios de las facultades, pero también dentro de este marco, o sea ya no hay cursos recreativos mezclados con cursos de FG, pero cuesta, costó porque no saben lo que es y yo creo que también los entiendo porque uno se mete también en un parte administrativa que no te da el tiempo para leerse el documento y lo que es una parte del proyecto. Poca difusión que tiene que ver con corpus inmanejable de gente, o sea, 3600 académicos, 25000 estudiantes, 8000 administrativos, cómo les explicas a todos por más encuentros de pregrado que se hayan hecho, nunca van todos. La universidad de Chile también es bien mala para reconocer a su gente, las cosas que hacen. Entonces, churra, a un prof que tiene 50 horas a la semana voy y le digo, sabe qué, déjese de hacer el curso que ha hecho durante 4 años seguidos, con el mismo programa y de la misma forma, y ahora tienes que hacerlo de otra manera, tienes que

seducirlo, si no queda otra, ¿me entiendes? Porque claro el profesor tiene... ¿me van a pagar más? ¿Cómo me lo van a reconocer en la calificación? Bueno un logro también es que estos cursos de la modernización de pregrado se calificaran distintos que un curso que el profesor imparte durante 10 años, pero cuesta, y también porque los viejos saben, por decirlo de alguna manera, dentro de la universidad de Chile, que era otro propósito que queríamos demostrar, que Maturana no le pertenece solo a la facultad de ciencias, le pertenece a la universidad entera. Góes, no le pertenece solo a ingeniería. El cabro de bachillerato tiene que tener la oportunidad de conocerlo. Estos próceres también uno tiene que entrar a negociar con ellos y darles todas las posibilidades para que puedan hacer los cursos.

P: ¿Cuál es el perfil... porque me estás hablando de los docentes que no participan en el programa y que de alguna manera presentan resistencia, los docentes que sí participan en el programa, ¿qué perfil presentan generalmente?

C1: Son profesores que tienen mucha capacidad de adaptación. Yo creo que lo que nosotros promovemos, lo voy a decir muy poco pedagógicamente: juegue con el curso, tiene todas las posibilidades, y a nosotros nos interesa, que pueda manifestarlo como usted quiera. Para eso usted tiene la web, con todas estas posibilidades; una coordinadora pedagógica que puede ofrecerle apoyo en todas estas áreas; y todas las publicaciones que nosotros podamos sacar. Y te lo menciono por qué, porque ahora, hace dos años atrás, está la cosa de los programas por competencias, antes no hacíamos programa por competencias.

P: ¿Cuándo empieza el programa por competencias?

C1: Nosotros empezamos el programa por competencias en 2004, porque con Tuning Latino América 2004-2007, empezamos ahí a cachar qué es lo que era, porque en aplicarlo yo te diría que en el 2006, en aplicarlo en los cursos de FG empezamos con los programas basados en competencias.

P: Yo hice competencias en el 2005.

C1: Entonces puede haber sido el segundo semestre de 2005 y puede haber sido un piloto, porque así a todos desde el 2006, y con las medidas de pata que nos hemos metido también, porque como todos estamos aprendiendo con esto, o sea una parte era identificarlas, que yo creo que eso está salvado, y explicarles un poco a los profes par dónde iba. Pero otra cosa es decir, cómo las trabajamos y cómo las evaluamos, y ahí la medida de pata grande que la tenemos hasta el día de hoy, y que yo creo que para el próximo semestre es porque les permitimos a los profesores marcar 20 competencias y cómo lo demuestras que evalúas? Es imposible. Entonces con el programa nosotros hemos ido también, aprendemos también de estas innovaciones, ¿me entiendes? Aprendemos mucho, y de ahí que nosotros yo creo que practicamos mucho es la reflexión-acción, entonces como claro, esto es, hay que hacerlo, churra metimos las patas, ya y vamos haciéndolo, porque si esperamos 20 años en hacer cambios en educación, no hacemos nada. Entonces en ese sentido yo creo que es un programa muy dinámico. Ah, ya, pero me perdí de la pregunta, era el perfil del profe. Entonces, capacidad de adaptación. Capacidad también, un poco el perfil de los estudiantes, el profesor tiene que ser reflexivo, tiene que ser crítico con su disciplina, tiene que ser capaz de trabajar en equipo, trabajar no me refiero, no con otro, sería fantástico con otro, sino también de pensar su disciplina como multifocal, y si yo lo dijera bien vulgarmente son profesores choros, o sea como capaces de jugársela ¿me entiendes? Yo creo que es como eso, de disfrutar su docencia, pero también de no ser tan dogmáticos, porque claro, yo reconozco que metimos las patas, no pueden 20 competencias, y no pueden ser más de 3, a lo mejor, pero bueno, nos equivocamos y qué, vamos haciendo...

P: Yo escogí 18 el primer curso.

C1: ¿Viste? [Ríe]

P: ¿Qué te iba a decir? Conectado con este tema, me decías que ustedes una de las cosas que pueden hacer es que pueden seleccionar a los docentes? ¿Cómo funciona el proceso, yo sé cómo funciona el mío, pero cómo funciona el proceso general de selección de un curso y de los docentes, de conformación del equipo?

C1: Mira, es bien variado, antes un comité asesor del pregrado seleccionaba de, a ver no, me estoy explicando mal. Hay varias modalidades. A veces los profesores mandan su programa para poder participar en estos cursos de FG. A veces las autoridades nos derivan a profesores. Y otras veces pesquimos temas emergentes o de actualidad, que nos interesan que estén en nuestra parrilla de cursos. A veces también por demanda de los alumnos a algunos temas. O también por ciertos profesores, que tiene que ver con la evaluación anterior, si es que son cursos repetidos. ¿Ya? Entonces entran a jugar todos esos factores, y antes, ahora vuelvo atrás, había un comité asesor de pregrado que de toda esta lista de cursos seleccionada cuáles iban. Ahora lo hacemos nosotros como unidad, respetando la evaluación docente si son cursos antiguos, el reconocimiento del profesor, la pertinencia del tema. [Llaman por teléfono, me pide permiso para contestar, tiene que hablar y me pide disculpas, le digo que sí y apago las grabadoras.]

P: Voy intentando llegar a un final, tampoco quiero alargarlo mucho. Hay otras reformas que se están desarrollando a la par. Bueno, hay la reforma grande que está proponiendo el tema de cómo cambiamos nuestras mallas, etc. ¿Qué relaciones tienen ustedes con las reformas más locales de cada facultad?

C1: Estrechamente, porque la reforma o innovación curricular o modernización del pregrado parte desde la vicerrectoría académica y de ahí se irradia a las facultades. Establecemos mínimos comunes, ahora esos mínimos comunes cómo se logra, depende de cada una de las facultades, porque ya es dominio de cada docente o facultad. Cómo se aplica, por ponerte un ejemplo podemos decir toda la universidad tiene que tener FG, FB y FE, pero filosofía verá cuántos cursos, cómo se apoyan en sus mallas. Esa reflexión es parte de ellos. Nosotros también tenemos mucha pertinencia porque nos invitan a contar cómo lo vemos desde la vicerrectoría, también está la posibilidad de que, como departamento de pregrado, más que esta unidad solamente, que los docentes o las autoridades locales pongan sus necesidades, les expresen sus necesidades al pregrado, al director del pregrado en este caso Santiago Urcelay, y entonces dicen, churra, nos están pidiendo formación basada en competencias pero no tenemos perfeccionamiento en eso. Se hace el mecanismo para que los profesores tengan perfeccionamiento. O me gustaría tener la visión del vicerrector académico sobre el SCT, si lo solicitan vía autoridades, nosotros así... La idea es que sea bastante fluido, la idea es de apoyo, de guía con los procesos que se están llevando a cabo en las facultades. Además, si no fuese así, nosotros como unidad no existiríamos.

P: Esto no sé si a lo mejor se lo pregunto más a [la coordinadora], pero cuál suele ser la relación durante el curso, qué relación desarrollan con el profesor o el equipo docente, qué se establece ahí.

C1: Mira, esa va a ser una respuesta muy buena de diferencia entre [la coordinadora] y yo. Lo que pasa es que yo te puedo hablar ahora como ex coordinadora pedagógica, como lo hacía yo...

P: No estoy buscando diferencias...

C1: No, sí, claro, ¿me entiendes? ¿Qué es lo que yo les trato de promover a los chicos como equipo que somos?, porque tiene que ver como yo también lo hacía. Uno no puede pedir cambios o hacer modificaciones en un proceso sin estar al lado del tipo, sean 24, 5000 o los que sean, a mí me da lo mismo. Nosotros como unidad tenemos que tener la capacidad de darle un apoyo efectivo al docente. Si yo soy capaz de pedirle que me identifique las competencias que va a tener, yo tengo que ser capaz de estar al lado y decirle, sabe qué, tiene todas posibilidades de cómo trabajarlas, todas estas posibilidades de cómo evaluarlas, todas estas charlas para poder ir, el link a la página, cómo lo resuelve, y los materiales, porque el profe a mí me está dando una oportunidad, y en ese sentido cuidarlo. Y ahí han sido múltiples diferencias, pero porque así yo también lo hacía, o sea, si el profe no puede venir para acá, agarro mis cosas y voy al laboratorio, no me interesa, porque a mí lo que me importa es que el programa resulte y además cotejarlo, porque el profe puede declarar super de buena fe, pero anda a echarle una miradita una vez a la clase, po, sólo con una... pero eso tiene que ver con mañita, porque como soy profesora, uno cacha también, entonces con una observación me basta y me sobra para cachar por dónde va la mano, y con el fin de ayudarlos no esperar que los cabros deserten, o que antes de que se termine el semestre académico, partimos con 30 y tengamos no sé 10, cachas, como hacer algunas modificaciones pertinentes, si esa es la cuestión. Por lo tanto, yo creo que es un proceso muy guiado, porque además yo creo que nosotros les pedimos mucho a los docentes, mucho, que métase a la página, que haga una formación basada en competencias, que haga algo entretenido, atienda a 180 alumnos, entonces, oye, tienes que tener un poquito la voluntad, más que la voluntad, la disposición de que nosotros somos a todo terreno, o sea, el profe tiene que contar con nosotros para siempre, y yo creo que tengo un súper buen equipo de trabajo que también lo intentan hacer, es el espíritu de nosotros como unidad, lo que pasa es que claro, yo también los entiendo, son 24 equipos, a veces no da, pero la disposición está. Y bueno, bien en concreto, más que un trabajo individual, lo que hacemos son como charlas grupales de la formación basada en competencias, del uso de la página web...

P: ¿Esas serían las charlas como las de Poblete?

C1: No, esas son las charlas del inicio del semestre que le hacemos a los profesores, sobre todo los nuevos, para que vean la página, par conversar sobre su programa, que yo sé que la [coordinadora] lo hace al inicio, estamos tomando como muestra ahora creo que tres cursos para observación de clases, y así poder hacer una extrapolación...

P: Perdona que vaya tan saltado, pero de repente me quedó una cosa del tema de las competencias, y como volvemos constantemente a este tema, ¿qué pasó con el tema de las dimensiones de las competencias? Porque sé que en algún momento hubo un documento, y de hecho los diferentes documentos tuning declaran la existencia de tres, algunos cuatro dimensiones, a la que se pueden adscribir las competencias. Ustedes en algún momento declararon tres: académica, profesional y ético-valórica. ¿Qué vigencia tiene eso? ¿Cómo está funcionando eso? ¿En qué contribuye este tema a todo el proceso.

C1: Yo creo que es un tema que estamos trabajando, porque tiene que ver con cómo evaluamos lo que estamos diciendo o declaramos que estamos trabajando. Ahora, en el momento en que nosotros definimos como competencias genéricas 27, no hemos hecho el trabajo de decir cuáles son las primordiales, pero en los mapas que a nosotros nos surgen de competencias se repiten, por ejemplo la 11 creo que es de análisis crítico... sé que es la 11...

P: Las conoces no por el nombre, igual que yo, sino por el número.

C1: Es la 11, todos la declaran de haberla, que es fundamental, y así una serie de, no escapa, no hay mucho, una distribución muy dispersa con respecto a las competencias, entonces lo que queremos hacer nosotros, y lo que está haciendo [la asesora] junto con Francisco es que la investigación que nos va a arrojar la identificación repetida, trabajada y evaluada de ciertas competencias, vamos a ver en qué dimensión encajan para poder distribuir las heterogéneamente, pero eso no se ha hecho. [Busca en documento] "Habilidad para buscar, analizar y procesar información de fuentes diversas".

P: Y una que casi nunca está es la de la segunda lengua.

C1: "Capacidad de comunicación en un segundo idioma", la 7. Pero ¿sabes por qué? Porque nosotros no lo trabajamos, nosotros trabajamos a través del programa de inglés, porque tu curso no es...

P: Sí, me acuerdo perfectamente la primera reunión que tuve aquí no me acuerdo si tú me lo dijiste o me lo dijo [la anterior directora]: esto no es un curso de lengua. Me quedó clarísimo.

C1: Sí, porque nosotros no la tomamos como dentro de FG.

P: Ya, qué bueno, me vas respondiendo otras preguntas que tenía como el tema este de la investigación que ustedes están desarrollando, me interesa ver para dónde van, para... ¿ustedes tienen un plazo para estas investigaciones? ¿Cuándo estarían dando resultados? para que de alguna manera... No es que se vayan a solapar mi investigación con las de ustedes, pero se pueden complementar.

C1: Absolutamente, nosotros sí o sí a fines de este semestre tenemos que tener un reporte, con lo de observación de clases, eso es un primer avance. La que te puede dar más detalles con respecto a eso es [la asesora], porque tiene los detalles más ordenados, pero la idea es que son un set de artículos que confluyen en una investigación total. Los plazos son definitivamente este año, porque eso yo se lo estoy diciendo a las chicas, y como estado de avance grande, porque tenemos estado de avances todas las semanas, pero el primer avance va a ser a fines del primer semestre. Y paralelamente a eso estamos haciendo dos cosas que quizás tú no sabes. La primera es que el 16 de mayo vamos a postular a un concurso de la revista de enseñanza de la calidad de la educación superior, en la que queremos hacer dos cosas, bueno, nuestra hipótesis es postular a un concurso para investigar acerca de: caracterizar el proceso de reforma dentro de la universidad de Chile y establecer indicadores que nos permitan evaluar este proceso de innovación. Esa es muy simple la... y para eso tenemos un año, si es que nos lo ganamos. Y lo otro es que ya también

desde el segundo semestre vamos a poder tener datos duros para poder analizar de la página web, o sea, cuántos usuarios se... Eso lo tenemos, pero es profundizar un poco más. Cuántos usuarios se meten a la página, cuántos de la Chile, cuántos son externos, cuántos se están metiendo por curso, cuál es la hora más frecuente, cuánto duran dentro de una página...

P: Eso dato yo sé que lo tienen, no sé quién lo maneja, si te subes a tu curso, lo ves.

C1: Pero ahora para qué? Para poder hacer en la ruta del mapa del estudiante, o sea a esto es donde se pretende llegar.

P: En relación con esto, ¿cuál crees que está siendo, se desvía un poco de mi tema, pero cuál crees que está siendo la visión de los estudiantes de todo este proceso? ¿Qué feedback están obteniendo o quizás no están obteniendo pero perciben de alguna manera?

C1: ¿Del proceso completo o de FG?

P: De FG.

C1: Yo creo que los alumnos, hay un 70%, un 75% con respecto a los temas, con los temas tratados, con las metodologías de cómo se abordan, pero sin duda hay cursos que se nos escapan, y entonces el alumno no le ve sentido porque claro tienen todavía la experiencia, son todavía generaciones que se preguntan por qué habré escogido este curso si podría haber escogido tiro al arco, entonces tiene que ir apoyado a mi juicio con una explicación macro para los estudiantes: ¿por qué es formación general y no es tiro al arco, me entiendes? Para que tenga sentido, sobre todo en los cursos que no están siendo pertinentes. Claro, porque ser pertinentes los 24...

P: Es complicado...

C1: Es complicado, pero yo creo que la mayoría está satisfecho, creo que nos juega mucho en contra que tengamos módulos horarios en la universidad de Chile distintos, franjas horarias distintas, y por sobre todo que no se haya hecho una franja establecida para FG común a la Universidad de Chile. Hay cosas administrativas que nos juegan mucho en contra, y eso el alumno lo resiente porque claro por problemas de mallas la única posibilidad de tener es tomarlo a las 18.30, qué lata.

P: ¿Cómo proyectas tú esto hacia el futuro? ¿Cuáles van a ser los alcances? La proyección que ustedes hacen, y qué es lo que prevés, con qué más van a tener que enfrentarse para llevar adelante el proyecto.

C1: Reforma o FG solamente.

P: FG.

C1: FG yo creo que... Sabes que las proyecciones con FG yo creo que está muy in situ, porque ya pasamos como al estado de régimen, con FG, yo creo que es la línea que está más bien enfocada desde el punto de vista de la implementación, administrativamente también apropiada en la universidad de Chile. Las proyecciones que pueden tener es que es un grupo de cursos que nos permite hacer innovación, y eso va a depender de las demandas, tanto de los docentes, estudiantes, como de la sociedad que corresponde. Ahora estamos viendo la educación basada en competencias, y lo hemos elegido, y ahora estamos viendo metodología y evaluación. Pucha, más adelante podrá ser evaluación por resultados, qué sé yo, me entiendes? Como el dinamismo nos permite ir jugando, es la mayor proyección que puede tener, pero yo creo que instalado en la universidad de Chile creo que es la que está mejor en estado de régimen.

P: Y mejoras puntuales que pueden ir haciendo, algunas me has ido avanzando ya, qué tendrían que corregir, si es que hay algo, de manera más inmediata para de alguna manera darle más fuerza.

C1: Sí bueno, respetar los criterios de multidisciplinariedad de los temas, yo creo que eso hay que enfocarlo mucho. Y yo creo como que la parte de difusión en los docentes y en los estudiantes con respecto al global de la reforma, para que puedan comprender eso mismo lo comentábamos, cuál es la importancia de que hagas un curso de FG, la parte difusión. Y ya desde el punto de vista nuestro como unidad también la parte de difusión de la página web, pero no como vean y visiten esta página, sino el uso de la herramienta pedagógicamente, yo creo que hay nos falta un camino que nos falta mucho por recorrer, tengo mis serias dudas sobre si la página sirva como recurso metodológico o no. De que sirve, sirve, si finalmente sirve como nosotros lo estamos queriendo crear. Creo que ahí falta una investigación heavy.

P: Bueno, te cuento un poco que esta investigación que estoy haciendo es de carácter abierto y espero que les pueda servir. A mí me gustaría a lo mejor o podría incorporar, tenía intención de hacerlo, que puede ser un primer sondeo para ustedes...

C1: Absolutamente.

P: Y que de ahí puedan elaborar un tipo de investigación más enfocada, con más dato duro.

C1: Yo te lo agradecería, encuentro que toda la información que podamos obtener de esto, para mí, no le tengo miedo a las críticas, yo encuentro que además es al contrario, a través de eso uno puede ampliar la cosa que estamos haciendo, si no no tiene ningún sentido.

P: No es que... El objetivo no es hacer una crítica del programa, sino ayudar.

C1: No, sí, claro, obviamente van a salir cosas no tan buenas, o malas, y bienvenidas sean.

P: Si vinieran a mi curso también saldrían. ¿Quién no lo está haciendo mal y bien? Eso es imposible de evitar.

C1: Oye, lo otro también es que estamos haciendo una encuesta asesorándonos por Leclair, que es externo, preguntale a [la asesora], va a aplicar un cuestionario que a lo mejor te puede servir.

P: ¿Sobre?

C1: Sobre los cursos de formación general y la percepción de los profesores.

P: Esa es la investigación que más me preocupa, porque es un cuestionario muy básico, es un primer sondeo, y por eso te digo lo puedes incorporar como insumo para tu investigación.

P: Ojalá podamos hacerlo así.

C1: Y los datos tienen que estar luego, por tanto tú en las entrevistas que te quedan puedes profundizar.

P: ¿No es el que nos enviaron ya con respecto a las competencias? Hay uno que nos enviaron ya bastante detallado con respecto a las competencias de uso, porcentajes de uso...

C1: Ese es. Nada que ver con la percepción de los profesores, pero bueno, desde la formación basada en competencias, sí, ese es el Leclair.

P: Yo no sé si voy a ser capaz de responderlo, te confieso, pero voy a intentarlo, porque me llegó, le eché una mirada, imprimí todos los documentos para poder verlos y voy a ver si respondo. Estoy acabando, de verdad. Me dijiste que los profesores de FG son profesores choros, ¿cuántos profesores choros hay en la universidad de Chile?

C1: Churra, es que además es muy irresponsable al respuesta, no los conozco a todos.

P: No pero cuál es tu percepción [...] ¿cuántos profesores están dispuestos a trabajar con ustedes? ¿Cuántos están en dispuestos en el fondo a participar en esta modernización?

C1: Bueno, tiene que ver con el corpus que asiste a los seminarios, yo creo que de los 3500... en porcentaje mejor, 40%, porque hay mucho vejestorio, porque no hay recambio, y esa es una crítica heavy en esta universidad, porque yo creo en los profesores próceres y que son irremplazables y que son figuras de la universidad de Chile, pero en esta universidad no hay recambio generacional. [...] Y yo creo que ahí hay todo un legado, que no se preocupan, no sé por qué será. No sé si es por mezquindad de contenidos, porque no hay plata para profesores asistentes o ayudantes, pero no se preocupa esta universidad de esto, y es fundamental.

P: Tú crees que la resistencia a la modernización viene sobre todo por una cuestión generacional, por los profesores de mayor edad, y que los jóvenes están dispuestos a participar.

C1: Sí, ahora insisto que la reticencia de los profesores mayores es por desconocimiento, y cuando uno es capaz de seducirlos y hacerles entender eso, se embarcan igual. El mejor ejemplo es [el profesor X], no como profesor viejo, porque no es tan viejo, pero sí en un quehacer desde el mundo de la ingeniería, muy dogmática, muy de un lenguaje técnico, y sobre todo que no está dispuesto... Y es que los profesores no tienen que hacer un curso de educación para ser profesores, no es justo. Pero claro, y a mí me costaron mucho tres años, tres sesiones, no, tres semestres, porque él lo ha hecho todos los primeros semestres, creo, de cada año, a mí me costó el segundo semestre del 2000, el primer semestre del 2001 y el primer semestre del 2002, que él cachara lo que era el programa de su curso, y lo pasábamos entretenido, y lo que yo tenía que hacer era una traducción, si finalmente es lo que hay que hacer, las comisiones de innovación curricular que están trabajando actualmente en las facultades lo que tienen que hacer es una traducción, que los profesores de filosofía digan qué miércoles quieren con Aristóteles, con no sé qué, con su propio lenguaje, y una como profesora lo pone en programas pedagógicos, ¿me entiendes? No tienen por qué hacerlo, porque si uno se lo pide al revés se pierden y viene la resistencia, y que yo creo que eso hay mucho, no es tanto desde los profesores, sino también desde aquí, desde las autoridades, digamos a los profesores que trabajen en formación basada en competencias pero qué cresta es eso, no tienen por qué saberlo.

[...]

P: Me sorprende quizás a lo mejor te confieso, en las reuniones que he ido asistiendo, no va a tener nada que ver con este estudio, que lo generacional no es tan marcado, sí en lo que tú dices, en el miedo que tienen, pero lo que hay que cambiar es el discurso. Estamos de acuerdo, y tienen que conocer, entender lo que está pasando, para que al final darse cuenta de que estamos hablando casi de la misma cosa.

C1: Pero es lo mismo que yo hago con algunos profesores, que yo hacía antes, yo les decía qué es lo que quiere de su curso, y el me decía lo que quiere de su curso, y ese era su objetivo general, ni se enteró de que era el objetivo general, ¿me entiendes? Yo creo mucho que hacemos y estamos hablando de lo mismo, pero nos enredamos nosotros como pedagogos o cosas relacionadas con la educación, en ponerle el concepto, en ponerle la cuestión, en exigirle al otro que se meta con un concepto que no entiende, para qué si lo hace, o sea a mí [...] me da lo mismo que le digan competencia, te voy a decir puras estupideces, competencia, resultado, aprendizaje, logro,... No me interesa si él lo está haciendo bien en su clase. Hay otras perspectivas que se enredan, que son más dogmáticos, que tienen que entender que el programa es ese, a mí me da lo mismo.

P: Me parece. Oye, te parecería que después de que yo haga el turno de entrevistas, si tienes tiempo, y yo tengo tiempo, y hay pertinencia e incluso que antes de entregar resultados a la comisión, volver a charlar contigo, para que sea tomado como un aporte, a mí me interesaría te digo que en mi tesis se dijera que estos resultados fueron compartidos, que los está evaluando, me parece más interesante como investigación.

C1: Perfecto, súper, ningún problema.

P: Espero que al final de mayo o de junio.

[...]

Entrevista a C2 y C3, lunes 12 de mayo de 2008

[...]

P: Lo primero que les querría preguntar es qué es para ustedes el PFG, cómo lo describirían, cómo lo definirían.

C2: Chuta, empiezo yo?

C3: Bueno

C2: Bueno, a ver, el PFG, la línea de formación general se concreta en cursos de FG, creo que esta es la primera especificación que hay que hacer. La concreción curricular de la FG son estos 24 cursos semestrales que creo que sí, son una gran experiencia académica, por todo lo que encierra, por todos los objetivos planteados desde su génesis, como un trabajo multidisciplinario, que intenta, intenta, de algún modo, hacer un corpus integrado de la Universidad de Chile tomando en cuenta el tema de los campus diversos, disgregados por todo Santiago, y de poner en un plano, o sea la experiencia multidisciplinar yo lo encuentro muy relevante para cuando nuestros egresados salen, porque el mundo es multidisciplinar, y por lo tanto teniendo en cuenta cualquier tema tiene que ser necesariamente discutido desde todo punto de vista. Ahora, creo que también o sea la declaración de intenciones académicas, pedagógicas, la riqueza que eso pueda llevar, choca sin duda con toda una serie de cosas concretas que tiene nuestra universidad, o sea hay todo un tema de gestión que evidentemente dificulta un buen desarrollo del programa pese a que está en

estado de régimen hace rato, no? O sea que se hacen grandes esfuerzos por cuestiones administrativas. Se invierte mucho tiempo, mucha capacidad humana, mucho caos en el fondo, por cosas que debiesen estar funcionando ya. Creo que esos temas en la marcha se van resolviendo también pero también le van restando un poco a lo que nosotros como unidad es lo que debiésemos hacer como unidad, o sea, generar investigación, que es algo que empezamos a hacer ahora con [la asesora] es algo que debiera haber estado siempre ahí, la línea fuerte de formación general, pero bueno, esa como la parte que de algún modo tenemos que salvar y de algún modo estamos en permanente búsqueda de solucionarla, a veces falta solo diálogo, creo yo, tomar acuerdos, cosas así, tampoco podemos echarle siempre la culpa que el mail no funciona, que la facultad cierra a tal hora, porque si ya sabemos que eso pasa entonces busquemos el camino paralelo. Pero por otro lado creo que la gran riqueza, vuelvo a repetir, de FG es integrar a los estudiantes y a los académicos, sacar a los profesores de su facultad de origen y ponerlos en un plano de pregrado en otra facultad es ya una experiencia en sí misma, independientemente de cómo desarrollan su curso y todo, creo que ellos se dan cuenta de que su facultad no es su mundo, que hay otros mundos fuera de su facultad que también es la universidad de Chile, con todos los problemas que pueda tener, o sea, eso situarlo: esta es tu universidad, así es, y ese es el discurso igual, para alumnos y para académicos. Entonces, y a partir de eso se pueden hacer muchos cambios. El cambio curricular en sí va aparejado con todos estos cambios que tienen que ver casi con actitudes, con cultura universitaria, con ganas de hacer las cosas también, y no sé, con un cierto tipo de diría yo de académicos, que se sienten identificados con esto y que es súper, o sea, nosotros nos damos cuenta al tiro cuando los académicos entienden de lo que se trata la formación general, que sin duda no van a salir expertos en nada, que tampoco ese es el tema, al contrario, al contrario de la formación especializada, tiene que ver con una cultura universitaria que se perdió y que de algún modo se quiere recuperar, y eso por cierto siempre ligado a una academia de calidad, tampoco podemos dejar de lado ese tipo de cosas. Entonces estamos con muchos sensores puestos en ese sentido y que tienen que estar más o menos pareja, o sea es harta pega, es mucha pega, no te lo niego, funcionamos como una unidad de apoyo, como serpas, le decía a los belgas, como serpas...

C3: ...de los cursos...

C2: ...de los cursos, y que está bien, que esa es nuestra labor última o primera, no lo sé, estar ahí frente a todo, cualquier duda que surja, o sea no vamos a decirles la verdad, pero sí tener claro que FG con su estado de régimen tiene asociadas muchas otras cosas aparte de la formación de la línea formativa en términos académicos, que creo que por ahí...

C3: Creo que la FG en la práctica viene a ser un poco como semillero de otras experiencias piloto, de pruebas de metodologías, de pruebas de recursos, por ejemplo en soporte web, digamos, ahí, o sea, solo en función de los cursos de FG hay una tremenda experiencia acumulada, transferible de a poco a otros cursos y a otras áreas formativas y a las disciplinas y a las carreras en concreto. También es un espacio en el que los profesores empiezan a socializarse en función de los ejes del proceso de renovación curricular, o sea a propósito de, y eso me parece importante, yo creo que todo el mundo acá conoce a la universidad, cómo son las dinámicas acá, y nadie está esperando que los profesores que vengán a hacer clase a FG sean expertos currículo basados en competencias, esta es una experiencia también para socializarlos, para formarlos, y en ese sentido es importante porque muchas de las personas que se acercan luego de ser profesores de FG son personas que son claves en sus entornos académicos, son personas si tú quieres de mucho prestigio, de mucho renombre, personas claves finalmente luego en los espacios de sus propias facultades, entonces eso también hay que considerarlo, y también por último también la relevancia, la importancia que tienen muchos de los profesores que hacen clase de FG que de alguna manera volvieron al pregrado después de ser rectores, como el caso de Jaime Lavados, es importante también porque de alguna manera en eso cursos de FG está puesto al servicio de la propia comunidad universitaria unos académicos que son de peso, de peso, casi de lo mejor que hay en la universidad de Chile en sus áreas, y uno también tiene que verlo positivamente, qué bueno que esas personas que son archiespecializadas, que no han hecho clase en el pregrado después de 30 años, que quieran estar ahí, eso es también una manera en que ellos se interesan, en volver a formar unidad universitaria, en volver a vincular la universidad con los grandes temas, digamos, eso es finalmente lo que pasa, pero a mí me parece que eso es relevante y me parece también que mi propia experiencia dando cursos de FG, yo creo que al principio me acuerdo hace muchos años atrás cuando [la anterior directora] y la [la directora] nos iban a tratar de convencer, nos hablaban y nosotros no entendíamos nada de qué se trataba esta cuestión, era interesante, era interesante cuando te dicen: van a tener posibilidad de escucharte alumno de todas partes, a los que jamás vas a tener acceso, y los alumnos llegaban, eso me parece una cosa maravillosa, que llegaran alumnos de agronomía hombre y mujeres y eso era súper sorprenderte a enterarse digamos de la historia de las relaciones de género, y a preocuparse de temas que sólo conocen a través de estereotipos y de la violencia contra las mujeres, que está bien digamos, pero que llegaban a intentar a hacer otro tipo de reflexión, claro y uno la tercera vez, tienes un nivel más amplio, más sólido de en función de lo que son las competencias, de cuál es el sentido de tener la página web, qué sé yo, les vas haciendo un seguimiento a los alumnos y pesar de que tienes, nosotros a pesar de que teníamos cursos de 200 alumnos, que no podíamos hacerle prueba a todos, uno va descubriendo que hay metodologías, entonces a mí eso es lo que me parece valioso también, porque yo creo que es súper difícil tener un profesor que sea archiexperto porque eso no hay en Chile, la discusión es incipiente, los profesores se han ido socializando algunos a través de estos cursos y algunos a través de los múltiples seminarios, iniciativas, volantes, discusiones, etc. algo ya saben pero también pucha es súper difícil toda esa cosa como súper teórica, y luego qué hace uno con eso en la sala de clase, yo creo que los profesores en estos cursos aprenden, y eso me parece valioso, porque ellos se instalan como irradiadores de nuevas lógicas de enseñanza aprendizaje en sus propios entornos.

C2: O sea yo creo que los indicadores súper claves de eso son que hay profesores que siguen en FG después de años, y vuelven y piden ellos los cursos y llaman para acá y preguntan cómo está mi curso para el próximo semestre, eso pasa, y pasa no poco, sino mucho diría yo, y súper atentos a todo lo que nosotros podamos hacer desde aquí, diciéndoles mira, cambió el programa, vamos a ocupar tal formato de programa, este tema de las encuestas, ese tipo

de cosas las tienen incorporadas, surge como una red de colaboración, y que es también multidisciplinar, y que eso es el gran valor de todo esto.

P: Me están respondiendo hartas preguntas que tenía por hacer, a sí que vamos avanzando rápido. Me están destacando hartos elementos positivos, y que comporta tanto para profesores como para los alumnos en general. Tú me hablabas antes de obstáculos que se han encontrado, que son de tipo administrativo, como por ejemplo qué tipo de obstáculos son los habituales para poder desarrollar el programa.

C2: Creo que tiene que ver, más bien tiene que ver con la calidad de los obstáculos, hay un tema como todo, como la docencia, aquí y en cualquier universidad está asociado también a que tenga un soporte administrativo competente. Por ahí nosotros fallamos en el sentido de que tiene que ver con cómo es la universidad. Si vamos a poner un curso en agronomía, se hacen todas las gestiones para que ese curso esté ahí, se pide la sala, se vincula un asistente para la parte técnica, pero así y todo la sala no está abierta, o sea ese tipo de cosas, la conexión a Internet no funciona, o sea eso es como mucho desgaste, falta como compromiso, a eso voy.

P: ¿Pero tú crees que ese problema es un problema específico con los cursos de FG?

C2: No, para nada, o sea por eso te digo que no.

C3: Yo creo que tal vez se nota más cuando tú estás llevando de una facultad a otra un equipo docente y un asistente, que no conocen el medio local, que no conocen dónde habita en la facultad el señor que tiene la llave, si tiene mal genio, cuando las cosas son en tu facultad uno sabe, puede que la sala esté cerrada que pasa habitualmente con los cursos de FG y con otros cursos, pero uno ubica que el tipo de delantal verde es el que abre esa sala, y ese señor está ahí en esa caseta, pero cuando a ti te están trasladando, no conoces, también la gente de las facultades no te conocen, y entonces uno tiene que empezar a explicarles que uno es profesores, que la cuestión... Yo creo que pasada esa primera etapa las cosas se normalizan, yo creo que la tensión se produce en ese como desconocimiento, yo creo que no es problema de los cursos de FG porque aquí estas cosas pasan...

C2: Sí pasan, en cualquier curso.

C3: Yo fui el otro día a dar una clase y había quince días antes reconfirmado, porque no uso siempre data pero que ese día necesitaba, pues no estaba, y se demoraron en traerlo, y cuando lo encontraron no había energía eléctrica, pero me tuve que cambiar de sala, pero la sala que era estaba ocupada, por suerte la persona que estaba haciendo clase es mi amiga y entonces le pedí que enrocáramos la clase. Pero si tú estás en un curso de FG en la facultad de medicina,...

C2: ...estás solo, es un caos, entonces recurren a nosotros, porque esa es nuestra labor...

C3: y nosotras estamos acá, o sea [la coordinadora] y Elizabeth están acá cuando los profesores están con el problema en medicina, entonces yo creo que esas son las tensiones, que obedecen más que nada a eso, a que la universidad no funciona como reloj suizo en muchos de estos ámbitos.

C2: Y tampoco tiene un solo criterio, que eso es lo otro, si son 17 unidades académicas, hay 17 criterios, hay 5 bloques horarios, ves tú? No hay una uniformidad de eso, que tampoco yo sé si teniéndola funcionaría perfecto, eso tampoco lo sé, pero yo te podría decir que gran parte, sobre todo, al principio de los cursos las grandes tensiones, y en eso se dan semanas, es regular que el cablecito de Internet no funcione en la sala tantos porque el gallo que tenía se enfermó y no dejó a nadie a cargo, por ejemplo, ves tú? Entonces de algún modo, esa una cuestión que tenemos que resolverlo ya, si la clase empieza a las 15.30, el profesor nos llama a las 15.31, o sea tenemos que hacer algo sea en economía que es al lado o en agronomía. Ese tipo de cosas son bien fuertes, eso por una parte.

C3: Ahora, no obstante se logra

C2: Claro, no obstante se logra, pero también los profesores entienden porque creo que la parte más latera de mi pega es tener que darle explicaciones de este tipo, sabes es que pucha en realidad tu sala, la clase de tal día se tuvo que retrasar media hora porque es una lata, se torna también muy ineficiente, que a mí en particular me saca de mis casillas, pero bueno, o sea, vivir eternamente quejándose tampoco es la idea, pero lo resolvemos, eso es lo más milagroso de todo, que lo resolvemos, ves tú? Mira, eso diría que son las cosas administrativas, ahora, creo que también por otra parte...

C3: El ingreso de las notas yo creo también...

C2: Claro, el tema, que ese es un tema muy sensible, el tema de la inscripción de los alumnos y de la entrega de notas por parte de los profesores y del ingreso de las notas al sistema, que también es transversal, o sea nosotros estamos sujetos a eso, también es un tema, porque el formato en el que reciban y manden las notas las facultades, también hay 17 formas de hacerlo, entonces, claro en este curso donde hay alumnos de todas las carreras es difícil, es súper difícil. Nosotros más o menos sabemos cómo funciona, no nos topamos con ninguna sorpresa, a eso voy, sabemos, no vamos a esperar que llegue todo tecnologizado porque no es así, sería muy iluso y no avanzaríamos nada nunca. El mayor obstáculo es que nos toma mucho tiempo, tiempo muy valioso que podríamos usar en otras cosas, y claro de repente no sé generan una tensión de más, el tema de las notas por cierto que es súper importante tenerlo en las fechas indicadas porque hay alumnos que no se pueden graduar por falta de nota del curso de FG, hay alumnos que después de dos años se dan cuenta de que no tienen la nota que pueden ser muy administrativas pero que son cruciales para tu desempeño académico, para tu expediente para lo que sea, de eso tenemos que hacernos cargo, tampoco no echamos la pelota sino que tenemos que hacernos cargo porque nosotros somos la unidad que coordina esto en el fondo, más bien lo que tenemos que tratar de hacer es que no nos digan nunca que para qué hacen cursos de FG si el soporte administrativo no está, no es el indicado para hacerlo en la Universidad de Chile. Creo que no, hay que hacerlo y ver cómo se arregla, eso, lo administrativo, lo administrativo tiene que estar apoyando a lo académico, y nunca jamás al revés, eso es como lo principal, y diría yo que lo otro, esa es como la parte administrativa, y diría que lo otros que no, y de lo que estamos ahora, estas conversaciones tienen que ver con eso, la recepción de nuestro discurso, en el fondo, de la innovación curricular, de cómo se está llevando a cabo verdaderamente el tema de la armonización, los cursos de FG en específico, porque claro, o sea, diseñarlo, diseñar un programa basado en competencias es un trabajo

potente, grande, que requiere mucha reflexión, mucha discusión, hacerse cargo desde un glosario en común, terminología común...

C3: Herramientas para los profes...

C2: Herramientas, claro, ese tipo de cosas es lento, una pega lenta que requiere juntarnos una y mil veces con los profesores de FG, y con los otros también para que sean futuros profesores de FG, o sea diría que esa es la pega que no hemos dejado de hacer, pero que sin duda va perfeccionándose, o evolucionando, no sé cómo, eso no es un inconveniente, pero sí debiese ocuparnos la mayor parte de nuestro tiempo, en lo que estamos haciendo...

P: ¿Cómo se da esta relación precisamente entre los profesores que no son del programa y los que son del programa, pero empezaría por los profesores del programa, ¿cómo se establece esta relación?

C2: Cómo llegan a hacer...?

C3: Claro, desde eso hasta

P: Desde eso hasta que ponen las notas, por ponerte.

C2: La estrategia primera es que nosotros nos vinculamos con los directores de escuela de cada facultad. La idea es que ellos nos sugieran a sus mejores docentes o a los docentes que cumplen con el perfil de FG. Ello tiene una explicación en el sentido de que por una parte que comprendan los parámetros académicos en que se mueve la FG, y también asegurar calidad en la docencia, entonces quién mejor que el director de escuela de una carrera para sugerirnos a esos docentes. Luego nosotros los contactamos... Eso es no en todos los casos, pero así funciona, una vez que nos llega la lista de nombres, nosotros los invitamos a participar, y ahí es uno por uno, comentando lo que se trata, blablabla, y por otra parte también nos llega mucha oferta de profesores que quieren formar parte de FG, que nos preguntan todo, desde los horarios, si es que pagan, de cuáles son los horarios, o sea ese tipo de cosas, y luego de que, bueno, tenemos meses para eso, para el segundo semestre el mes en que se programa es mayo, para el primer semestre es septiembre, septiembre octubre, por ahí, entonces una vez teniendo eso, nosotros vemos de partida analizamos la oferta anterior cosa de no repetir cursos, también vemos con cuáles tenemos convenio, como por ejemplo el caso del curso de vasco, que tenemos convenio con el gobierno vasco, que es anual, entonces ese curso se da anualmente. Con el gobierno de Brasil también. Ahí vamos armando este rompecabezas, y entremedio se revisan los programas que los profesores nos envían, y vamos viendo primero si se ajustan primero a nuestra exigencia entre comillas de FG. Porque por ejemplo desde la facultad de ciencias nos llegó hace dos semanas la sugerencia de incluir un curso de jazz y de composición o no sé qué. Ese curso, solo por, o sea la respuesta fue no porque venía de la facultad de ciencias, la facultad de ciencias tiene que sugerir cursos de ciencias, eso es el criterio, primero. Si este curso lo hubiera sugerido la facultad de artes, o de música, lo hubiéramos revisado, porque tiene que ver con eso, quién mejor que la escuela de ciencia para sugerir cursos de ciencia, porque si no, no tendríamos ningún criterio de evaluación digamos, y luego de ahí armamos la programación y empieza el trabajo. Una vez que tenemos los 24 cursos armados citamos a los profesores a una primera reunión, porque entre medio vienen para acá, yo hablo por teléfono con ellos, pero hay un vínculo, pero una vez que les confirmamos su participación, fijamos reuniones, conmigo como coordinadora, pero también con el resto del equipo, los diseñadores, sobre todo porque la página web, que es bien potente porque hay profesores que son literalmente analfabetos digitales, que se creen que la página la tienen que diseñar ellos, y se asustan, y creo que ese temor todavía no lo han superado porque creo que hay muchos profesores que son brillantes en la facultad, en la universidad, que son nuestro punto objetivo digamos, que no se acercan por eso, porque creen que la página, que tienen que ser muy expertos, y no es el caso. Luego de eso, bueno, se discute el diseño de la página, el tema del programa, las cosas administrativas, pero en general...

C3: Características específicas que el curso tenga...

C2: Es bien como estrecha la comunicación. De hecho, al contrario, los alegatos vienen cuando esa comunicación se cortan en algún minuto, cuando no podemos comunicarnos con el profesor, o al revés, yo como nunca estoy no se pueden comunicar conmigo, o sea y tratamos como de tener algún colchón. Lo peor que podemos hacer es dejarlos al aire, porque no es la idea para nada, alguien siempre tiene que estar aquí como contestando lo que sea, delegando por último...

C3: Ahí la gente de diseño cumple un rol muy importante, porque muchas de las necesidades de los profesores están relacionadas con la página web, con la discusión, los materiales o criterios para ubicar los materiales, publicación de noticias, siempre hay un mecanismo a través de ellos, ellos también tienen una relación súper estrecha hablar con los profesores...

P: No los había incluido en un principio en la investigación, si ustedes creen que es posible y si tuvieran tiempo, hacer un focus group con ellos...

C3: Pero ellos son dos nomás...

P: Pero [hay cuatro personas].

C2: [Uno] es el programador nomás

C3: De repente con un de ellos que hables está bien, porque ellos además si que tienen mucho trabajo, no es que puedan...

C2: Sabes por qué, porque [dos de ellos], en el fondo, están a disposición de los diseñadores, o sea el perfil de ellos dos no responde a cualquier perfil pedagógico...

C3: Los programadores no interactúan con los profesores...

C2: Claro, es eso, o sea más bien tanto yo como los diseñadores tenemos un vínculo técnico con los programadores, esto hay que hacer, y ellos como que nos ven las soluciones tecnológicas posibles, esa es como la función, pero sí los [diseñadores] tienen, creo que eso es súper importante dejarlo claro, el perfil de ellos responde a que tienen que estar en contacto con los profesores, negociar con ellos además el tema de cómo poner su contenido, tienen que ser competentes en esa materia. O sea yo cuando tienen problemas la página web, si bien me llegan a mí, yo lo delego a ellos, ellos son los que resulten el tema de la página web, y eso es súper importante.

[Interrupción]

P: Bueno, pero igual hablar con alguno de ellos, ideal con los dos, pero si no puede ser al menos con alguno de los dos...

C3: Tienes que preguntarles a ellos cuando ellos tienen tiempo...

P: Porque la que más me interesa, como les digo, es la visión de los profesores, pero tanto la visión de ellos como la de ustedes es complementaria y necesaria, si no, queda un poco como desdibujada.

C2: Claro.

C3: A lo mejor lo que te queda mejor es que hables con ellos una vez que hagas la ronda con los profesores, para cotejar cosas.

P: Puede ser, pero con ustedes, como equipo, como unidad, tengo más conexión, tenía la idea de poder tratar con ustedes antes y después, pero puede ser una cosa o la otra. Tú hablabas antes de la multidisciplinariedad, eso ¿cómo se desarrolla en el PFG? ¿Cómo se representa?

C2: A ver, de partida nosotros promovemos que sean equipos docentes, eso es lo ideal, que sean equipos docentes por una parte, y a la vez que sean equipos docentes multidisciplinarios, que el tema que elijan sea visto y expuesto por un equipo multidisciplinario...

C3: De varias perspectivas...

C2: Claro, si el tema es flor, que lo vea un antropólogo, un psiquiatra, y un médico, o sea, así sería lo ideal. Y por cierto que el grueso de la multidisciplinariedad es la audiencia estudiantil, y a eso tratamos que los profesores les saquen partido, porque en un primer momento puede resultar una dificultad, o sea, Qué le voy a decir yo de cerebro y civilización a un tipo de estudia arte, ves tú? Y ahí entramos nosotros a sacarle partido, que sea una ventaja más que algo que le pueda asustar. Por ejemplo cuestiones tan simples como que le decimos a los profesores les decimos mire ya que su curso tiene 100 alumnos y por cierto que revisar pruebas de contenido puede ser una lata, ármese grupos de trabajo pero que sean...

C3: de varias disciplinas...

C2: de varias carreras, usted los organiza, y si en clase dice quiénes son de arte, quiénes son de derecho, cosa que tampoco el tema lo discutan cerebro y civilización sólo alumnos de arte, porque ahí se puede especializar igual. Y diría que la tercera parte de la multidisciplinariedad tiene que ver con eso, con que el traslado, el traslado, si un curso de ciencias se da en derecho, ya estar en derecho te enteras de cosas de la facultad de derecho que jamás...

C3: Cambia la audiencia radicalmente...

C2: Radicalmente, ves tú? Esos son sensores de lo multidisciplinar.

C3: Porque también la asistencia a los cursos está condicionada al lugar donde el curso se imparte, eso no es menor, entonces creo que también parte de la interdisciplinariedad parte del esfuerzo por de alguna manera dislocar la asociación disciplina campus y de alguna manera subvertirlo, entonces instalar cursos como atípicos, y eso hace que siempre cambie la audiencia.

P: No siempre pasa no?

C3: No, no siempre pasa

C2: No, no siempre pasa.

P: Con qué frecuencia? Porque imagino que al profesor, me incluyo, al profesor que da la clase le es más fácil darla en su facultad, o a lo mejor como mucho darla en la facultad de al lado que está en el mismo campus.

C2: Pero sabes qué? No es tan así, hay profesores que específicamente piden cambio de facultad, y eso es súper valioso, no diría que hay mayoría, diría que es como equitativo, porque entienden qué es FG, casi como que les da lata, cuando me tienen que decir pucha sabes qué este semestre imposible moverme, voy a tener que dar aquí mi clase, porque en el fondo está viendo a los mismo alumnos, ves tú? Tampoco puede desarrollar las cosas mucho más allá de lo que se hubiese imaginado. Pero no, específicamente hay profesores que me piden y sugieren campus, incluso me encantaría hacer este curso en arquitectura. Ahora mismo, ayer mismo, no, el viernes, me llamó una profe de filosofía que quería hacerlo en arquitectura, porque jamás, porque nunca había hecho clase acá, por mil razones, y a eso voy, e incluso campus que resultan súper cómodos como los profesores de ingeniería, piden moverse de ahí, para ellos resulta una súper buena experiencia, que pueden ser, a eso voy, que puede ser de muchos tipos, la experiencia que ellos quieren tener en otros campus, puede ser por muchas razones, como un desafío académico, hacerle un curso a los médicos, o como conocer a otra facultad, o qué sé yo, pero como sea es bien equitativo ese pull, de cómo organizar los cursos.

C3: Y lo otro que me parece importante respecto a eso es que los cursos no son, o sea son cursos que están siempre estructurados en torno a una pregunta...

C2: Claro

C3: No hay un curso de física, porque el curso que más se acerca a física es un curso que tiene que ver con cosmología, entonces, que también tiene una pregunta, etcétera. Entonces como ese nudo central del curso también de por sí los invita a una reflexión interdisciplinaria porque hace posible que participen de la discusión general del curso, digamos, y yo creo que eso es como uno de los aspectos como más valorados del curso, el haber estructurado el curso así, no haberse metido como en la cosa tan árida, sino vincularse con una pregunta, con un ámbito de conocimiento un poco más amplio. Y luego lo otro que a mí me parece importante es que uno también descubre que los profesores son bien multifacéticos, el tipo que hace cosmología no es, es de por sí una persona que vincula en su misma persona muchos tipos de inquietud, yo creo que eso es importante, esos cursos ayudan a dislocar la idea de que el académico se especializa en un tema y no es capaz ahí de moverse, no es capaz de dialogar, no es capaz de difundir su conocimiento, etcétera. En la práctica estos cursos demuestran que los profesores sí pueden, que son súper receptivos a las preguntas de alumnos que no sólo no son de su área, sino que además son alumnos muy chicos, que está bien, que puede ser un alumno de derecho, pero es un cabro de primer o segundo año, y su nivel de experticia tampoco es así tan tremendo, pero que eso es lo que lo hace interesante en el debate interdisciplinar en el curso.

P: Me están describiendo yo creo un poco parcialmente un poco cómo son los profesores del programa, se lo quiero preguntar ahora más directamente, ¿cómo es el perfil del PFG?

C3: Yo creo que hay de todo...

C2: Sí, bueno, mira, de partida son profesores interesados en hacer que su tema sea parte de una discusión transversal de la universidad, de ubicarlos como tema país. Si creo que eso es súper relevante que la universidad de Chile lo tiene casi como su responsabilidad, diría que casi como un deber de la Chile hacerse cargo de la contingencia, eso por una parte. Así en lo más particular hay profesores de todo, es que, a ver, un perfil de profesor de formación general no es un perfil académico en sí, porque son académicos de pregrado, o lo han sido, no hay ni un novato en ese sentido, no hay ni uno que no haya hecho clase, como te digo son académicos de pregrado, con eso ya es el perfil del profesor de la universidad de Chile, pero tiene que ver más con un perfil de inquietud, de lo que quieren al hacer un curso de FG.

C3: Claro, yo diría que son en su mayoría personas que tienen mucha experiencia de docencia, tal vez ya mucho tiempo de pregrado, que tienen una vinculación al posgrado. También a mí me parece, por las cosas que yo he conversado, también son personas que están muy al día del debate interno, en ese sentido nunca te vas a encontrar a un profesor de FG que no te lo encuentres nunca en ningún otro tipo de circunstancia de la universidad...

C2: Claro.

C3: Ya sea en el encuentro universitario, en el acto de los no sé cuántos años del aniversario de la universidad de Chile, en la entrega de la medalla de no sé qué, eso uno también lo puede visualizar, que son personas que participan del quehacer de la vida universitaria de manera como súper fuerte, lo otros que es un poco lo que decía [la coordinadora] un poco al principio, son personas más menos connotadas, que son impulsores de x tipo de iniciativas en su facultad, en su instituto, qué sé yo, de alguna manera uno puede decir que son personas que participan del debate, de la vida académica de manera importante, y luego lo que me parece muy impresionante es que su rango étéreo es bastante disperso.

C2: Hay de todo.

C3: Hay gente que es súper adulta, y gente que es súper joven. Y hombre y mujeres, eso me parece significativo a mí de destacar, porque la universidad tiende a tener una estructura de funcionamiento bien segregado de género, uno no lo nota, pero sí me parece, que hay una concentración más alta de mujeres en el pregrado, menos con docencia en el posgrado, las mujeres más que con cargas administrativas importantes que los hombres les hacen el quite, y acá digamos uno tiene una cosa como sin proponérselos pero más menos pareja.

C2: Más bien democrática en ese sentido...

C3: en ese sentido...

C2: Y también por la facultad de origen, diría que, o sea por los temas, también yo ahora si me lo preguntas, haciendo una revisión así, como vuelo de pájaro, no sé si haya alguna facultad que no haya participado. Hay una por cierto que tiene una posición más consistente, pero en todas sí hay algún profesor con el germen de FG, que en el fondo hacerse cargo de un curso de FG es tener en cuenta la innovación curricular, o sea, es haber hecho todo un itinerario antes porque sí sé que hay estudiantes que no vinculan los cursos de FG con la innovación curricular, pero no creo, o sea, no debiese haber profesores que no hayan vinculado la FG a la innovación curricular, ves tú? Es como... saben todo el recorrido anterior.

C3: Otra cosa que destacaría, sabes, de los profesores, o sea, es que los profesores tienen mucha buena voluntad también, me parece importante destacarlo, volviendo ponte tú al profesor Lavados, que es un persona que yo no sé si cuántos años que no hacía clase, o sea es director de un instituto...

C2: Súper ocupado...

C3: Súper ocupado...

C2: Eminencia...

C3: Eminencia... Claro, una eminencia tal que a su curso asisten médicos que entienden que no se pueden perder esta experiencia, y él de alguna manera asume un curso que desde otro punto de vista no puede hacerlo, es un cacho, o sea, tener ciento y tantos alumnos sentados, con lo que cuesta corregir pruebas, tener un curso de 30 ya la cuestión es una tortura, tener, o sea, me entiendes? Los profesores que es una de las cosas que acá se les dice, que ellos, que nadie les puede asegurar pero que seguramente ellos tengan muchos alumnos, los tipos le echan para adelante a la cuestión, pero cuando sabes que esta no es la situación otras veces en las facultades, los profesores andan por ahí calculando cómo le pueden poner límite al curso, que no se te pase de 25 porque ya... Acá tú tienes la situación inversa, o sea gente...

C2: que le gusta...

C3: Eso es importante, me parece, destacar, porque por muchos esfuerzos innovativos que hagas, es inevitable hacer algún proceso de evaluación y corrección para calificar, esa cuestión no se puede librar, aunque tú hagas una experiencia evaluativa en el semestre ya son ciento y tantos trabajos, y la cuestión como decía [la coordinadora] tiene un timing, hay una entrega de actas para estos cursos y las carreras y facultades que los tienen vinculados, ese plazo es el mismo plazo de Física I, el tipo necesita su nota para poder matricularse en el segundo semestre, así de simple, entonces los tipos tienen que trabajar, eso por un lado, profesores que no tienen otros cursos. También nos encontramos la situación de profesores que tienen otros cursos en sus facultades, que tienen no sé como la profesora básica, que corrige mil quinientas pruebas al semestre, también los hay. En ese sentido yo creo que es una situación que es bien meritosa por parte de ellos, y yo creo que eso tiene que ver con sus ganas de participar de un proyecto que ellos asociarán con la innovación curricular más menos profundamente, pero como decía [la coordinadora], ellos asocian esto con una forma de hacer universidad, que es parte del proceso de innovación curricular, en el fondo es la diferencia entre enseñar técnicas, y formar técnicos, y tener estudiantes universitarios que puedan participar de un tema más complejo de generación de conocimiento.

C2: Sí, yo creo que es recuperar un poco, no sé si FG funcionaría igual en otras universidades...

C3: De hecho no es así en otros lados...

C2: No, po, FG en la universidad de Chile, porque este es un caso particular, no podría funcionar con otros elementos comparativos si quiera, si no que para la chile es relevante, o sea no es menor por el discurso que nosotros tenemos como universidad, o sea, somos la universidad pública más grande, no sé qué, y el vínculo con la sociedad y con el estado y con un apila de cosas que son nuestro gran valor pero también nuestra mochila, tenemos que dilucidarla y hacerla práctica, y creo que ahí está, por ahí va el perfil del profesor, porque han entendido claro todo este proceso académico, peludo de la innovación pero también como es la oportunidad de recuperar la chile, de hacer clase en la casa central, son como simbologías casi, una cuestión simbólica, que yo la encuentro potente, que emociona, que tiene todo un significado valórico...

C3: De pronto tú se lo puedes preguntar a los profesores, pero yo también veo que esto tiene que ver con una cosa más íntima de tener la posibilidad de dar el curso que siempre quisiste dar y que nunca pudiste porque siempre te tuvieron destinado a fortalecer algún tipo de lenguaje básico, ya sea para el primer año hasta la especialidad, digamos, desde cálculo como lenguaje básico hasta estructuras. Yo por ejemplo tengo una tía que es ingeniero que hasta no mucho hizo clases, especializada en la facultad de ingeniería. Ella es en la realidad una mujer que construye puertos, pero decía a mí nunca me han preguntado el curso que quería dar, cachas, todo el mundo asumía que porque yo trabajaba haciendo puertos y soy una de las ingenieras mujeres más importante... ese era el curso.

P: Qué quería ella?

C3: Ella quería ir a primer año a dar matemáticas, esa era la cuestión que a ella le gustaba, yo creo que a los profesores acá les pasa eso, eso tiene que ver con el tipo de tema que los cursos tienen. No son de lenguajes básicos, ni de los ciclos básicos, ni de las especializaciones, son del rollo que tú siempre tuviste, o de la cosa que tú te desempeñas también profesionalmente...

P: Me hace gracia lo que dices, evidentemente algunas cosas me cuesta no identificarme con lo que están diciendo, sobre todo cuando hablas también me acordaba también, bueno el curso que doy me gusta y me entretiene mucho más que cualquier otro curso, pero me sorprende esto que me están diciendo, porque siempre he tenido la idea, en las experiencias que he tenido, de los profesores como que acaban hastiándose del pregrado y quieren irse al posgrado, quizás por el tema de los alumnos, pero no, parece que es todo o contrario lo que está pasando aquí.

C2: Sobre todo porque hay un tema de recuperación de la docencia, o sea, si bien creo que claro hay que potenciar por cierto la investigación en la chile, el tema de la docencia quedó un poco como lo que botó la ola, y no nos podemos permitir ese lujo, para la universidad de chile el pregrado es donde se están formando los cabros, y que son 24000 que no es menor, no es un número chico, entonces la docencia, lo que tú entregas como profesor a tus alumnos es crucial, y tiene que ser del más alto nivel, y con toda la entrega y disposición posible. No, y diría yo que ahí va otra pata del perfil de FG, no, los profesores no diría para nada que terminan hastiados, más bien...

C3: se pueden cansar...

C2: cansados, asombrados... que sí me ha pasado, no puedo creer que en esta sala se haga docencia, que me lo han comentado ahora hace poco, es así, no es la realidad de tu facultad

P: por la falta de medios?

C2: por la falta de medios, por todo...

C3: por lo precario...

C2: por lo precario...

P: un profesor que fue a filosofía seguramente...

C2: No, a derecho.

P: Ah, ya qué raro!

C2: Y creo que eso hace bien, o sea por nada del mundo hace mal, es así, mal o bien, por los sitúa en el fondo, no, no recuerdo algún profesor que... nunca más hago FG.

P: No me refiero a eso, me refería fuera del programa, estaba hablando de mi experiencia en Australia, recuerdo estar en una universidad ahí, yo estaba empezando y nos tiraban a los iniciales y se iban a los cursos más de honours, de cuarto, o de posgrado, eso también lo había visto aquí...

C3: Esa es una dinámica más o menos común, ahora, existen unos profesores que eso es parte de lo que deberías indagar, por qué están volviendo, eso es algo que tú también puedes indagar, qué los atrae, pensar que eso, que también cuando uno está muchos años también te lateas. De alguna manera también necesitan reiniciar el ciclo, conocer gente mucho más joven, que evidentemente la distancia generacional algo te gatilla, que gente que no sé que desde que no te tratan con la máxima veneración, no sé, hasta por un síntoma epocal sus temas, sus preguntas, sus rollos son otros de cabros de 18 años. Si uno no tiene la oportunidad de escucharlos cotidianamente, es un factor muy importante. Ahora nosotros no hemos analizado eso, pero sí lo que podemos decir es que cuando uno ve los nombres de los profesores de FG, claro, son personas que uno podría hacer la hipótesis que jamás volverían al pregrado, pero volvieron.

P: De estos profesores que vienen al PFG, que quieren participar en el PFG o que podrían participar en FG, cuántos creen que hay en la universidad de chile, es decir, en contra del otro tipo de profesor que a lo mejor es el que estoy pensando yo, que evita el pregrado...?

C2: Tú me dices en término de número o de porcentaje...

P: Ponle un porcentaje, pero qué impresión tienen ustedes...

C3: Yo creo que cumplen en parte con el perfil, porque por otra parte este igual tiene que ser un profesor medianamente disciplinado.

C2: Si claro.

C3: O sea, acá un...

C2: Que vengan todos que cualquiera puede...

C3: O sea, no te serviría, cachas, un profesor que cumple ese perfil, o sea, esos profesores que están en esa reflexión de que ellos ya no ponen notas...

C2: no corrigen pruebas...

C3: porque ellos piensan que esa cuestión, que quién es uno para ponerle nota a los alumnos, que los hay también, ese personaje no sirve acá, ese personaje está bien para el doctorado, un sujeto que le va a poner nota a su alumno cuando el tipo le entregue su mamotreto y ya, me entiende? Pero igual acá tiene que ser eso, tiene que ser una persona que cumpla reglas. Ahora, yo creo que hay, tú me dices como la masa crítica de la universidad de académicos, por supuesto que los hay, yo creo que es bueno ir a darse esta vuelta, yo alguna vez en el semestre trato de ir a seminarios, reuniones que te invitan, y ahí uno descubre que hay gente súper interesada...

P: Pero creen que esta masa crítica es una mayoría, o una minoría?

C3: Yo creo que es una elite dentro de la universidad, ahora esa masa crítica entre las características hay un profesor que tiene una jornada media o completa, porque tampoco uno no puede considerar la masa crítica de un profesor con 12 horas, fue algunos de ellos son brillantes, pero su vida no está acá, su vida está en otros lados. Y es parte como de la reflexión, ya lo dijo hace mucho tiempo el plan de desarrollo, cómo se llama?

C2: El PDI.

C3: No, antes del PDI, la indicación de la universidad de que ese es uno de los peligros de la universidad, que no tiene mecanismos para retener a su masa crítica, y yo creo que eso es absolutamente verdad también. Cuando uno ve por ejemplo la gente de la universidad de Chile que se gana proyectos de fondos concursables, y cuáles son los temas y las dinámicas en las que andan, a mí me parece que muchas de esas personas, que no sé cuáles son sus condiciones contractuales en la universidad, muchos de ellos cumplen con el perfil. Ahora, los profesores de FG para que ellos quieran participar en esto también tienen que tener un equilibrio de carga de trabajo en sus facultades que sea razonable, cachas? Uno no le puede pedir a los profesores que están haciendo dos cursos al semestre, ponte tú en la facultad de ingeniería, que eso le sumen uno de estos cursos. Uno no puede pedir que hagan uno de estos cursos y uno en la facultad de ingeniería, que tengan equilibrio también, y yo creo que ese es uno de los problemas administrativos que enfrenta [la coordinadora].

P: Que esos profesores tengan disponibilidad horaria, que no estén sobrecargados.

C2: Claro.

C3: Claro, porque esa es una de las razones por las que un equipo docente finalmente te diga que sí o que no...

C2: O sea, es lo primero, claro, una vez que ya cachan de lo que se trata FG, les puede gustar mucho, y pueden querer hacerlo, pero por carga horaria no pueden, sobre todo tomando en cuenta que pueden llegarles 200 alumnos, o sea ahí huyen, porque no pueden no más. Entonces claro, queda el compromiso para el otro semestre, que también se da, ellos pueden hacerse un espacio y lo dan, pero es súper difícil en lo inmediato llegarle a plantear a un profesor x, mira esto es FG, y que más encima tenga tiempo, cachas, se tienen que dar como todos esos factores, que puede ser que puede que ser que no también.

P: Voy cerrando temas porque tampoco les quiero, llevamos ya como una hora, no sé si se han percatado, imagino que empezarán a cansarse. Un par de preguntas más no más ¿qué proyección tiene el PFG? ¿dónde pueden estar los futuros avances? ¿hacia dónde puede ir desarrollándose? ¿qué más puede ir aportando? Pero por otro lado ¿cuáles pueden ser los obstáculos que se van a encontrar? ¿qué es lo que puede mermar un poco su desarrollo? ¿cómo se puede estancar?

C2: Creo que el desarrollo de FG no va por el incremento de cursos por ahora, sino que va por hacer más densa y más consistente la discusión de lo que es la innovación curricular, y de cómo realmente un programa basado en competencias se evalúa, se usa metodológicamente, se plasma en el aula. Creo que no sacamos nada con tener 100 cursos si es que por la superficie competencia, aló qué es eso? Creo que por ahí va el asunto, diría que ahí está su mayor potencial de desarrollo y también su mayor traba, porque no si a mí me resuelven la plataforma administrativa la universidad, ahí el tic sería excelente, pero quedaría este otro que digamos es lo consistente de FG, que los profesores realmente entiendan, y nosotros también, de lo que significa realmente la modernización curricular del pregrado, que los cursos de FG es una parte de todo esto. Creo que también tenemos que desconcentrar la atención de los CFG vinculada a la atención curricular. Puede ser que nosotros demos señales como que se agota, al innovación curricular se agota sólo con los FG, porque está FB, FE, enseñanza de inglés, corren por diferentes carriles y al mismo tiempo. Entonces darle tanta relevancia a los FG, como te digo, la concreción curricular de FG que puede ser otra cosa. Quizás mañana quién sabe qué puede ser. Creo que más bien tiene que ver con la discusión de lo que estamos haciendo. Justamente ahora para el siguiente semestre tenemos toda una estrategia nueva, sobre todo hacerse cargo de las competencias, de cómo tomarlas, de cómo se toman y se desarrollan en una clase de 16 sesiones, ese es nuestro desafío, eso es, por ahí van las mayores oportunidades de desarrollo, pero también pueden ir nuestras mayores discusiones, quizás no sé el profesor x de FG que ha estado siempre no entienda lo que yo entiendo por competencias, y por ahí nos quede la escoba, puede ser, cachas? Claro, una vez que, si el cablecito de Internet funciona bien en todas las facultades, yo con eso quedo feliz, pero nos queda este otro gran cacho, que es lo que nos importa por cierto.

C3: Que tiene que ver con la profundización...

C2: Es eso. Ahí tenemos que hincarle el diente mucho, porque estamos en estado de régimen, lo que puede significar muchas cosas: que estamos validados en la universidad pero también que nos durmamos en los laureles. O sea, el estado de régimen no significa para nada que este tema esté sellado, y guardado bajo siete llaves, sino que nos está dando como el pie, estamos validados dentro de la universidad, pero ahora que se active la pega.

C3: Y además que yo creo bueno ahí tiene que ver estos cursos necesitan tener una supervisión, que es la que se hace desde acá, porque lo del resto de los cursos de las mallas curriculares también están sujetos a supervisión de las jefaturas de carrera, de las secretarías de estudio que los monitorean constantemente que saben si el profesor fue a hacer clase, si entregó las notas, cuándo entregó el acta, si los alumnos se quejaron de maltrato con él, etc. Esa es como también la misión que tiene que cumplir esta unidad, supervisar, porque ninguna iniciativa dentro de la universidad la puedes dejar así instalada y que la cuestión ande por sí sola, eso no pasa, y aparte va contra el espíritu

de la innovación curricular, de hacer un monitoreo constante, y poder corregir los problemas ojalá lo más oportunamente posible, ojalá tú te puedas aventurar a los problemas, puedas anticiparlos, tengas diagnósticos que te permitan saber, no sé, que el día del joven combatiente no se puede hacer clases, como hace históricamente la universidad que ese día...

C2: para qué vas a poner el examen ese día...

C3: Esa cuestión hace que ese día, este año creo que fue jueves lo más oportuno hubiera sido a las 2 de la tarde ya no había clase en el Gómez Millas, y haberle propuesto a los alumnos una manera de cómo se iba a recuperar esta clase, pero siempre acá se comete el mismo error, tropezamos eternamente con la misma piedra. Entonces yo creo que parte del desafío con estos cursos es que estas cosas no sucedan, que te permitan un monitoreo, desde cosas que me parece que son súper obvias, de las que hace la [la coordinadora], de decir mira, cosas que nos comentaba un profesor el otro día, que tenían que ver con que él da un curso donde necesita dar mucho material audiovisual, pero evidentemente no todo el que trae es original, por dinámicas, porque a veces trae fragmentos, a veces trae 20 pequeñas escenas de 20 pequeñas películas, obviamente es una cosa que él edita, pues bien, cuál es el atado, que el equipo que hay en esa sala sólo lee CDs originales, entonces bueno ya, una cosa que no se te pasa, eso no te puede volver a pasar, y dirás es una idiotez, no, no es una idiotez, porque el curso entero se tensa, se tensa él, los alumnos todo el mundo sabe cómo son, esa cosa afecta el desarrollo del curso, claro que lo afecta, este es un problema que no hay que tener para la próxima vez que se dé este curso. Ahora, esto es algo muy pedestre, pero también acá es [la coordinadora] que está permanentemente en eso, también haciéndole sugerencias a los profesores, si tiene 200 alumnos, no haga examen oral, porque evidentemente no se puede, no sé en qué momento, cómo, cuándo, dónde. Hacerles también un seguimiento a los profesores que les permita poner sea tú sus fortalezas y disminuir al máximo las debilidades que ellos o los cursos puedan tener, sobre todo los cursos tienen debilidades, en eso no hay que pasarse películas, todos los cursos tienen debilidades, tienen que ver desde la sala disponible hasta las capacidades súper específicas en aspectos súper determinados de los equipos docentes en cuestiones que tienen que ver con las personalidades de las personas, a veces te juega súper a favor y a veces te juegan en contra. Yo creo que esta discusión es para irse haciendo claridad en todos estos aspectos, yo me imagino, yo veo que la innovación curricular tiene que ver con eso. No es solo cómo manejar muchas teorías educativas, tener un gran repertorio de técnicas, eso es importante también, pero no todos los profesores se van a sumar a la cuestión desde ese punto de vista tan reflexivo, tan intelectual, otras personas se van a sumar desde una cosa súper práctica, a través de la pregunta de yo tengo este problema, cómo lo puedo solucionar, y no le puedo decir al sujeto léete estos 20 libros y ahí vas a encontrar la solución, no, en ese sentido hay que reforzar un poco lo que hace [la coordinadora], porque le dice esto puede funcionar de A, de B, de C, los costos de A, los costos de B, los costos de C, los resultados, decida usted en función de lo que a usted les queda más cómodo también.

P: Lo último, en relación con esto están diciendo que tienen estas iniciativas para empezar a profundizar en este tema. No sé si parte de las investigaciones tienen que ver con eso o cómo están... Me interesa preguntar por eso, por la conexión de la investigaciones con esta profundización y también el tema este de las investigaciones que están lanzando ahora.

C3: Yo creo que están como súper relacionados, porque claro yo creo que todos hemos visto en este piso en los cursos de FG desde algún ángulo distinto. Todas esas experiencias que tenemos de los CFG son válidas, pero tienen la dificultad de que no las hemos levantado sistemáticamente, y tampoco cachas obedece a una producción sistemática de conocimientos al respecto, de alguna manera es un devenir bastante sobre el rodaje, sobre lo que implica estar en este lado que tiene que ver con la gestión de la docencia en este caso. En este momento, en función de esa experiencia y de cosas que nos llaman la atención, de preguntas que nosotros tenemos sobre los procesos de innovación curricular y sobre los cursos de FG en específico, y también de cosas que nosotros, o sea tenemos mucho conocimiento al respecto pero en función también de aspectos que nosotros sabemos que hay que mejorar es que hemos diseñado, estamos en proceso como constante de diseño de esta línea como de investigación, entonces que son en el fondo investigaciones que tienen un correlato práctico. O sea no estamos probando si la teoría A, B, C o D sobre desarrollo curricular y competencias es la más efectiva, sino que estamos de alguna manera midiendo, monitoreando el proceso en función de estas preguntas con el fin de fortalecer aquellos aspectos que nos parece que a nosotros y también el resultado de la investigación nos diga que hay que fortalecer, pero sobre todo con el objetivo de adelantarnos a los problemas, pero también de adelantarnos al propio devenir del proceso. Entonces para nosotros las preguntas sobre los significados de la comunidad universitaria, por el conjunto de actores involucrados tienen sobre el proceso de innovación curricular resulta fundamental. También resulta fundamental conocer específicamente cómo todos los elementos involucrados en los cursos de FG son vividos y experimentados por los actores que participan en los cursos. Estos son por su puesto los académicos y los estudiantes. Entonces en ese sentido nosotros pensamos que es posible que uno destine esfuerzo a los puntos que no son claves, cachas, como machacarle a una persona qué es una competencia, pero a lo mejor ese no es el punto, porque no sé todos podemos transitar por la vida sin tener claridad lo que es una estructura social, y no por eso me caigo por la vía del metro, o sea en ese sentido estamos haciendo, y a parte que nosotros estamos haciendo y tenemos un monitoreo constante como de elementos estructurales que podemos medir cuantitativamente en los CFG, o sea en el fondo cómo se comportan los estudiantes de cada facultad con respecto a cada ámbito del conocimiento, a cada tipo de curso, que lo hemos ido también complejizando. Entonces ese comportamiento lo hemos ido complejizando, teniendo distintos tipos de dispositivos de ordenamiento de información que por un lado nos permiten ver la cobertura del programa pero también cómo se comportan, y ahí tenemos cosas que en el fondo nos hemos ido dando cuenta, de esa lectura emana por ejemplo como este esfuerzo de dislocar la disciplina del área a la que pertenece el curso de su facultad, cachas? Porque nos dimos cuenta que cuando tú dejas el curso vinculado con física o matemáticas en la facultad de ingeniería ahí se te concentran obviamente alumnos de ingeniería, no pasa lo mismo si lo sacas, cachas? Entonces ese tipo de cosas que son como lecturas hemos ido leyendo la información que nosotros tenemos disponible que hemos estado levantando

acá, de hace mucho tiempo que la teníamos como un registro de indicadores muy como grueso, entonces en ese sentido yo creo que las dos cosas están relacionadas, porque por ejemplo ahora creo que el gran hito de este año es la modificación de la estructura, etc. de la página web de los cursos, entonces nosotros veremos ahora cómo se comportan todos los actores con respecto a eso, si es ese el tipo de interactividad que la página requiere o es otra, y aparte también nosotros nos hacemos preguntas sobre si, por ejemplo con respecto a la página web, si es ese el tipo de registro que necesitamos o requerimos de otro, porque estamos permanentemente explorando al respecto, y porque, bueno por ejemplo esta encuesta que tú no has contestado...

P: Esto tendrías que haberlo dicho cuando no estaba la grabadora, que ahora voy a quedar yo como...

[Risas]

P: Cómo cuántos contestaron la encuesta?

C2: La han contestado pocos.

C3: Pocos, lo que pasa es que nosotros la mandamos a un semestre de profesores.

C2: A los del primer semestre de 2007.

C3: La estamos probando, pero el sentido de esta encuesta también es de establecer algunos indicadores, la encuesta no es una encuesta por sí misma, sino un análisis que se hace para construir indicadores de los cursos, pero bueno. Ahí verás cuando la leas que esta encuesta es solo sobre competencias.

P: Sí, la leí.

C3: Si nadie la contesta nosotros nos haremos otras preguntas.

C2: Sacaremos otros indicadores

C3: Tienes que definitivamente ese no es el tema, que la gente se aproxima a los cursos de otra manera, que la cuestión de las competencias los profesores lo enfrentan de otra forma, pero no a través de este proceso como tan racional y a mí eso no me parece ilógico digamos porque yo creo que la mayoría de profesores de la universidad de Chile, un porcentaje alto, debe ser poco y nada sobre teorías educativas, sobre constructivismo tiene algo que hemos escuchado porque está un poco en los diarios, pero no sé. Otras cosas... Pero los tipos hacen clases y son bien evaluados por sus alumnos, y los alumnos sienten que aprenden de este sujeto que no sabe nada de teorías educativas. Por eso te digo, yo creo que estas investigaciones nos dan como el feeling de lo que está sucediendo, de dónde hay que poner los acentos, ahora estamos en ese aspecto de conjugar métodos cuantitativos con cualitativos en los análisis, y va bien la cosa, o sea todavía no tenemos, estamos como empezando a tener resultados como preliminares, pero yo creo que hay cosas que nosotros no nos imaginábamos que han empezado a salir y que son súper interesantes.

P: Te preguntaría qué cosas pero nos vamos a extender mucho y quería cerrar aquí, porque a las 5 tengo clase, qué hora es?

C3: Las cuatro y media.

P: Yo confieso que no respondí a la encuesta por dos razones: una porque le decía a [la coordinadora], me costaba, a pesar que he pensado mucho el tema de las competencias, hay un grado de especificidad que no creo haber llegado a manejarlo, por ejemplo cuál es el porcentaje de tiempo que tú dedicas a cada una de las competencias en tu clase. Me acuerdo el primer curso cogí 18 competencias y yo mismo a través de todo este proceso que me lleva a esta investigación me fui dando cuenta que no, fui reduciendo el número, y ahora estoy en 6, y aún así estoy...

C2: Saturado

P: Demasiado, que no hay manera de hacerlo, entonces estoy en ese punto. Y lo otro tampoco no quería tampoco interferir, porque en este caso, y es otra cosa que le planteaba a [la coordinadora], no sé hasta qué punto... Ustedes una investigación sobre el pensamiento de profesores no la han empezado o sí la han empezado también?

C3: No, no, esta encuesta es para el diseño de un conjunto de indicadores, y elegimos un semestre.

P: Pero esta es la de competencias

C2: Sí

C3: Sí.

P: Porque tampoco, te acuerdas que hablamos por teléfono, no me había quedado claro cuál era su línea, hacia dónde estaban yendo y cuál era mi línea, para que no nos estuviéramos solapando. No me interesaba estar haciendo un trabajo de más, ni estar estorbando.

C3: Nosotros a los profesores los estamos encuestando ahora porque vamos a encuestar a otros más por semestre, pero es un tipo de ejercicios que tiene que ver con el desarrollo de indicadores.

P: Pero esta encuesta específica es la que están haciendo en este caso.

C2: Sí.

C3: Sí.

P: Bueno, yo no sé si la pondré responder, si todavía estaré a tiempo.

C2: Sí, hasta el próximo viernes.

P: Ah, lo extendieron.

C2: Sí, hasta el próximo viernes.

P: Porque habían puesto el día 9...

C2: Sí.

P: No y la otra cosa también he estado con esto súper liado y la verdad es que no he tenido un minuto, pero me gustaría hacerlo. Bueno, yo les quería decir, les agradezco su tiempo, compartir sus ideas y su pensamiento conmigo. Cosas que tú me has dicho esto a lo mejor lo podías indagar, yo espero que sirva para esto. [...] Mi idea es un poco esa, no? Ir sondeando un poquito en qué están los profesores. Yo sé que ustedes los conocen, contactan mucho con ellos, pero a lo mejor viniendo un poco desde fuera...

C2: Sí, súper.

C3: Súper bien.

P:... ir rescatando algunas cosas que luego a ustedes les sirva, ya este tema a lo mejor vamos a profundizarlo.

C3: A cuántos profesores vas a entrevistar, Pablo?

P: A ver, mi idea serían entrevistar mínimo 6, y ojalá, 6 profesores y equipos docentes, porque ahí se puede hacer algo más interesante [...]. Yo creo que me han quedado muchas preguntas en el tintero y muchas cosas que han ido exponiendo que podríamos haber profundizado. Me interesaría mucho poder después de toda esta ronda venir con ustedes hacer una especie de compartir información a ustedes y partir de ahí preguntarles más.

C3: Una muestra preliminar de información.

P: Por ejemplo, compartida con todos, con los diseñadores, para que entre todos veamos...

C2: Creo que lo crucial sería antes del inicio del segundo semestre ojalá. [...] Más que por tiempo, por el tipo de información para ver cómo agarramos todo lo que nos digas en el fondo para aplicarlo en las reuniones que tengamos con los profes que para a mí ahora que estoy viendo el segundo semestre de programación es súper relevante cómo lo vamos a agarrar, todo lo que te digan, desde la página web hasta el armado de programas, porque ahí se nos tiene que ocurrir algo...

P: [...] Pero bueno, muchas gracias de nuevo, y bueno espero que estemos en contacto.

C2: Sí, po.

C3: Sí, po.

Entrevista a C4 y C5, junio de 2008

P: Les voy a enseñar el consentimiento, ahí les informo un poquito, aunque ya saben ustedes bastante. Cualquier pregunta me la pueden hacer [Firman].

C4: Hola, [la directora], te ocupamos mientras tanto, tienen reunión?

C: [Entra la coordinadora] Sí, pero tengo que ocupar, perdona [Se pone a trabajar en computador].

P: Tranquila, lo van a escuchar al final, se lo voy a contar todo igual al final.

D: [Entra la directora] Ostras Pablo. Perdona.

S: Lo mismo dije yo.

P: Tranquilas, no pasa nada.

C5: Es que no tenemos sala de reunión.

P: Si quieren vamos a tomar un café, a mí no me importa, así de formal es la cosa.

[Gestión de firmas, conversación irrelevante, la coordinadora se va]

P: Bueno, ahí les estoy contando un poco la investigación, que es de mi magíster que dentro de un mes y medio tengo que presentar, la cosa está bastante avanzada. Mi idea es trabajar con los profesores, qué es lo que están entendiendo sobre el PFG, no es una investigación sobre el programa, sino sobre los profesores, que evidentemente son una parte crucial del programa, para que funcione, pero de hecho se le ocurrió a [la asesora] que les entrevistara, a mí no me quedaba claro todavía qué hacían ustedes, me sugirieron que me encontrara con ustedes para tener la idea de qué es lo que esperan de los profesores.

C5: El otro día estábamos hablando, te acuerdas, acerca de la idea del PFG que tiene que llegar a mucha gente, a muchos alumnos, a muchas escuelas y para cumplir con esa finalidad el único formato, y el más expedito y el más barato es la web, y ahí entramos nosotros como la primera aparición desde la definición de los CFG Y en adelante es intentar que los profesores tomen en cuenta este formato, más que una clase en vivo, con ppt, puede ser muy buena, hay profesores muy buenos en la Chile, pero para llegar a impactar a una masa grande de alumnos y cumplir esta promesa es a través de la web.

P: Cuándo se incorporaron?

C5: Personalmente en 2006.

P: Seguro? No estabas en 2005 cuando empecé.

C4: 2005 puede ser, más o menos.

C5: No me acuerdo.

P: Y tú sí que estabas en 2005 seguro.

C4: Sí, yo estaba desde 2001, como el segundo semestre que se empezó a dar, empezaron en el segundo semestre del 2000, y ahí con el aumento de los cursos llego yo. También reafirmo lo que dice C5, como la necesidad y cómo ingresa el diseño al proyecto por el manejo del formato que se especificó en los parámetros de la reforma del pregrado y las líneas de formación y cómo iba a introducirse el contacto con el usuario en este caso era a través del formato web, porque también podría ser un CD multimedia, un libro, pero los requerimientos de la línea de formación son más de uso masivo, de actualización más mediata, el formato que calza ahí era el sitio web.

P: Pero el requerimiento del sitio web viene más de fuera del programa.

C4: Claro, viene de los lineamientos de la reforma y los cursos son los resultados de cómo llevar esas consecuencias, y a la par del sitio se han ido generando otras iniciativas de publicidad, de acompañamiento a todo este cuento del sitio web.

P: A publicidad te refieres...

C4: La promoción de los mismos cursos.

C5: Más que publicidad es la difusión, no tratamos de vender un producto pero sí tratamos que llegue a entenderse [Risas], a comprenderse la reforma...

C4: Luego han crecido las líneas de formación, y ahí el área diseño junto con programación han empezado a abarcar más.

P: Programación serán Juan y Sergio?

C4: Y Alexis, ahora.

P: Los mecanismo de difusión que ustedes tienen serían, el afiche sería uno de ellos?

C4: Claro, teniendo en cuenta FG e inglés también.

C5: Afiches, mails, flyers electrónicos,...

P: Ustedes se encargan también de las plataformas de FB y FE?

C4: Claro, ahora viene toda el trabajo con FB y FE dentro del sitio, la solución que nosotros vemos para el sitio, pero los lineamientos, como las bases está ya dentro de [la coordinadora], [la directora], el cuento más teórico.

C5: No se ha traducido en un medio de difusión la FB, existen las ideas pero no se ha concretado en un producto que lo pueda ver todo el mundo, alumnos, profesores.

P: Y esta experiencia cómo la han vivido? Ha ido cambiando con los años?

C4: Desde lo técnico a lo académico ha sido un cambio, de trabajar dos diseñadores con un computador a media jornada para doce cursos a ya cada uno con todo un conjunto de programadores y a 24 cursos, o sea era un poco más artesanal a la masividad que tiene ahora hay que acotar un poco el trabajo, y pasa a ser un poco impersonal a compararlo como era antes. Hubo un tiempo que al principio teníamos que ir a buscar el material a las oficinas de los profesores, estábamos con ellos dos o tres horas en su laboratorio, más directo el rescate de ese material, como que nos teníamos que meter en el mundo de ellos, que era difícil, no era fácil, para poder rescatar y empezar con el llenado de estos cursos, en cambio ahora se automatizó más el trabajo, tú en tal fecha me tienes que dar esto, llega y listo.

C5: A mí lo que me pasó que claro al principio tenía que hacer los sitios de FG, administrar la plataforma en general luego lo de inglés, pero en definitiva al desarrollar este formato surgió la necesidad, no están todos nivelados en este formato, no todos se pueden meter en la página web, no saben lo que es un blog, no saben actualizar una página, no saben a qué nos referimos con mandar un material en cierto formato, pertinente para subirlo a la web, y de ahí surgió otra parte de nuestro trabajo de guiar profesores, y capacitarlos en cierta medida.

C4: Claro, con llevarlos más a relacionarse más con ciertos conceptos que llevan más el trabajo con la web, como dice C5, hay profesores que no se han dado cuenta que en el teclado hay opciones que si tú aprietas una se actualiza, para nosotros también es algo nuevo porque personalmente creo que el diseño dentro de la educación es un área súper nueva, no creo que haya muchos antecedentes, en cuanto a eso, siempre está relacionado con publicidad, empresa corporativa, la web, el afiche, pero con un cuento más comercial que educativo, de hecho muchos preguntan, y los profesores antes preguntaban cómo el diseño entra en dar un curso, fríamente se ve porque el formato es la web [Se va la directora], pero yo creo que se ha especializado el área de nosotros, el trabajo que hacemos nosotros aquí se ha ido un poco especializando con lo que dice C5, ir guiando al profesor, nosotros también bajando el nivel de términos para que también el profesor lo entienda, ha sido todo una mezcla de...

C5: Tratamos de remitirnos a lo pedagógico en el diseño, no tratamos de hacer cosas ultra entretenidas, llenas de monito, porque la idea en el fondo es que el alumno se meta en la página, encuentre luego el material, y vamos buscando estrategias, organizando la página de cierta forma para que tanto el alumno como el profesor la entienda y sepan dónde se encuentra lo que están buscando, pero siempre tratamos de que sea amigable, que sea un entorno grato meterse a la página, que no sea duro, árido. De repente hay páginas académicas que son un depositario llano de mucha información, tienes que buscar el Word e la última clase, pero no hay ninguna guía, pero no hay nada visual que te facilite el camino, y en eso estamos nosotros, en esas dos partes, capacitar a los profes y tratar de hacer menos árida el contacto, la educación.

C4: Sobre todo si se trata de páginas educativas, hay un estigma de páginas web educativas que son bajar el documento y nada más pero también acá está el reto de cómo hacerlo para que sea más atractiva, más amigable y que realmente se use, porque lo otro es acá está pero no se usa. [[la directora] entra y sale de nuevo]

C5: Pero acá hubo hartito espacio en todo caso, en nuestra oficina, como para desarrollar cosas, el portal como está ahora se logra porque hay libertad para trabajar, poner ideas, imágenes,...

C4: Revisar si está funcionando bien, nos damos la posibilidad de que, no tenemos la web perfecta ni tampoco debiera ser así porque el formato se va actualizando de un año al otro y si ves los cursos del primero a ahora hay una, no sé si evolución, pero son distintos los requerimientos que aparecían.

P: Precisamente les quería preguntar un poco sobre este cambio que se dio, por qué se dio este cambio?

C4: Yo creo que en un periodo, como en 2002-2003, la cantidad de cursos aumentó o sea, dentro de los objetivos del proyecto era pasar a 48 cursos anuales, entonces de 3 por semestre pasamos a 8 o 12 al tiro por semestre, ese salto de 3 a 12 era ya hartito, la misma cantidad de gente trabajando, luego de 12 al otro semestre inmediatamente a 24, y ahí se produce oye no podemos trabajar tan personalizado siendo que no tenemos solamente tres, creo que ahí se tomó la decisión de sistematizar ahora son 12 o 24, ahí se tomó la decisión de sistematizar la producción de cada curso, estábamos hablando de parrillas, de plantillas, para ir repitiendo, y haciendo ciertos cambios.

P: Y cuáles han sido los elementos positivos y a lo mejor algunos que no lo son tanto.

C5: Lo mejor en todo caso de la nueva plataforma que tenemos es la velocidad de subir los archivos, antes nos podíamos demorar una semana en subir un documento.

P: Me estás hablando del cambio de este último año.

C5: Claro, porque hasta el año pasado todavía era el mismo sistema artesanal, en el fondo se armaban los cursos en html y tenía por detrás una especie de software que capturaba estadísticas, pero no era una ayuda para nosotros ni para los programadores, igual había que hacer todo a mano, cortar, pegar fotos, etc. y en eso te podías pasar para subir una galería una tarde entera, y eso sumando 24 cursos, en ese sentido nos atrasábamos mucho y teníamos que exigirle a los profes que tuvieran el material mucho tiempo antes, éramos muy poco flexibles, y claro ahora pueden mandar un mail en un rato y en 10 minutos tenemos el material en línea.

P: Qué es lo que ha cambiado?

C5: Es que ahora nosotros tenemos el control de los cursos nosotros, son 24 cursos, tenemos 12 cada uno y nosotros administramos la programación, el programador lo que hace es estructurarlo al principio, el programador nos da un código y el acceso a la base de datos, eso es distinto, está automatizado el proceso, no es que al traerlo, alguien recorte el archivo, lo optimice y lo suba, y luego evaluar, está todo, es como revisar el mail ahora.

C4: Claro, se creó como un administrador virtual donde nosotros podemos entrar, examinar el archivo, se publica, no hay más...

P: Y esto ha supuesto un alivio de su trabajo?

C5: No sé si un alivio, pero lo hace más rápido, porque antes igual teníamos que esperar a que el programador se desocupara, tenían los problemas de las listas, es un proceso más eficiente, era aplicar las herramientas, estábamos un poco atrasados en ese sentido, atrasados en aplicar tecnologías que no nos permitían usar, eran tareas que ya se podían realizar.

P: Ustedes trabajan con ayudante o profesores responsables?

C5: Los cursos funcionan bien en realidad cuando trabajamos con profesores directamente.

P: Los profesores responsables.

C5: Sí, para mí los cursos estrella, como les decimos, han sido justamente trabajados por los profesores directamente, ellos vienen acá, mandan el material, se comunican con nosotros, pero los otros como que no tienen ayudante de repente...

P: Qué cursos estrella tienen este semestre?

C5: El de [X].

C4: [Estos otros cursos].

C5: Los de G, él es ayudante, pero los cursos de G son súper buenos, él trabaja mucho con nosotros.

P: Él es ayudante.

C5: Sí, es ayudante.

C4: Es ayudante pero en el fondo es como profesor, de hecho está actuando, ya es más profesor que ayudante.

P: No, si cuando hablo de ayudante no me refiero al que lleva las listas que tienen ustedes, me refiero al ayudante que forma parte del equipo docente, que tiene esa categoría en la página.

C4: Yo creo que funcionan bien si hay profes estrella y equipos estrella, no son todos, pero el promedio por semestre, siempre hay un grupo que se hace muy fácil trabajar y otros que hay que trabajar el doble para que te entreguen información.

C5: Lo que facilita el trabajo con nosotros es que estén interesados en comunicarse, no es que tengan que estar acá todos los días, todas las semanas, pero siendo consciente todas las semanas comunicarse por mail, ya con eso basta y con eso se hace un buen curso, está el otro extremo de profesores que no cachan nada, que no saben de Internet, de nada, y están todo el día aquí encima tratando de lograr cosas imposibles.

C4: De repente caen en eso, que el sitio web va a ser la panacea de todo y si se cae Internet, no...

P: Qué cosas les piden por ejemplo, qué antojos tienen?

C4: Por ejemplo de repente mucha inmediatez.

C5: Es que algunos empiezan a depender de la página, entonces preparan una clase independiente y dos horas antes de la clase presencial quieren ponerla en línea, y eso es posible pero de repente pero puede fallar el sistema, de repente no estoy, una cosa tan simple como esa, que yo no estoy, y manda un mail media hora antes de empezar la clase, y quiere su ppt en línea, pero el ppt lo puede llevar en su pendrive a la sala, pero a algunos profesores se les genera, no sé, como que se les quiebra la clase porque no entienden bien cómo van a presentar la clase, pero son cosas muy elementales de repente pero no las tienen internalizadas, hay profesores que llegan con diskette todavía, y aquí no tenemos diskettera acá.

P: Y este trabajo que han hecho de capacitar a los profesores cómo ha ido funcionando, ha sido más estructurada o ha sido grupal, individualizado?

C5: Por mi parte ha sido individualizada, en cada caso no es que me proponga, va decantando en eso.

C4: En la marcha.

C5: En la marcha uno se va dando cuenta de que va necesitando más tiempo, citarle a alguna reunión...

C4: Hay equipos también que vienen con un bagaje por sí solos, como de relación con la página web o cosas que tienen alojadas en sitios de su facultad entonces ellos ya vienen con conocimientos adquiridos de la relación que tienen con la web, es mucho más fácil ahí, pero los otros que nunca han tenido relación, y con suerte ven el mail, ahí es más complicado, y hay cosas que se alejan de la relación con la web, como dice C5, son más de sentido común.

C5: En el fondo cada caso es individual. Hay profesores, había un profesor que no sabía abrir su mail pero manejaba muy bien el tema del que estaba hablando y venía a pedir ayuda para que le ayudáramos más con la clase, no tenía ningún rollo con la página simplemente quería colaboración, y en ese sentido trabajamos bien con él.

C4: Otros delegan mucho la parte de la web, por ejemplo como cada uno expertise en lo suyo y nos dejaban mucha posibilidad, oye, ustedes son los que saben, ustedes nos avisan no más, y también es súper bueno, porque es como nosotros entrar en el terreno de ello sería imposible, o sea, llega un punto en el que uno tiene un material, nosotros no podemos disponer, porque coincide el nombre del ppt con el tema, hasta ahí llegamos nosotros, pero ellos también se crean un límite donde nos dicen ustedes ven, ustedes son los profesionales en eso, esa es otra dinámica que se logró, cada uno en lo suyo y se arma.

P: Creen que hay alguna diferencia por edad, por facultad de los profesores respecto a la recepción que tienen del trabajo con ustedes? Yo qué sé lo más típico que se puede pensar, que los jóvenes están más así y a los mayores les cuesta más...

C4: Yo creo que es variado, porque de repente hemos caído en esa comparación y nos hemos llevado sorpresas, de repente un joven cero posibilidad de trabajar o de interés o una eminencia, un caballero de calidad, tiene muchas más canas...

C5: Eso te decía denantes con los profes y los ayudantes, tenemos esa impresión que con el ayudante que es mucho más joven vamos a poder hacer un montón de cosas, y se nos caen, no responden los mails, no tienen tiempo para reunirse, para venir, para ver la página, a veces necesitamos una reunión en un mes para organizar, y no a parece nadie..

C4: O de repente el ayudante parece el profe guía más que el profe responsable del curso.

C5: Entonces es bastante directo, no podríamos tener un perfil de profesores o ayudantes.

P: Por qué parece que pasa eso?

C4: O sea es como más importante y tienen mayor rol, o sea por ejemplo G...

C5: O el de cine.

C4: O el de cine, cursos que sin el ayudante no existe el curso, a ese nivel, ellos ven este módulo es aquí o aquí, más que coordinadores son el equipo docente, y el profesor pasa a ser el expositor de una o dos clases y después la prueba, y punto.

C5: Los que validan académicamente el curso, pero el que lo arma en algunos casos es el ayudante.

C4: Desde el programa que llega aquí hasta la clase en sí, que es un tema que se aleja del trabajo con la web en sí, entra en una dinámica más pedagógica, no es... Si tuviéramos un libro a lo mejor pasaría lo mismo, si tuviéramos un afiche también, se aleja ya del formato, como el cuento pedagógico.

P: Y toda la posibilidad de incorporar elementos como video conferencias, elementos como evaluaciones tipo hot potatos? El blog ya forma parte de la plataforma, me dices?

C5: A eso me refería antes, que estábamos más atados con una plataforma y una forma de programar, y ahora por ejemplo en inglés incorporamos hot potatos, pero trabajan con hartos tests de páginas externas también. La plataforma de inglés es bastante distinta a FG, porque está súper centralizado, es un equipo docente de dos personas y ellos llevan la página de todos los cursos, en cambio para los CFG hay una diversidad gigantesca. El impedimento más que nada era técnico, no restricciones del proyecto.

P: Del programa quieres decir?

C5: Nosotros esperamos que los profesores nos hagan sugerencias, que nos propongan herramientas, pero ahí tiene que darse un tiempo también de revisar, de producir, de programar, de ver si se puede realizar eso, pero no tenemos ninguna limitante de entrada. Ahora incorporamos el blog desde nuestra plataforma, tratando de evitar que los profesores y los alumnos tengan que salir de la página, que igual es una lata, precisamente porque algunos profesores ya lo estaban usando y nos dimos cuenta de que era necesario.

C4: Estamos pasando al otro lado de ya generar nuestra plataforma.

C5: Claro.

C4: O sea, de no depender de sitios creados para utilizar esas herramientas, que a la vez ha sido a la par del crecimiento del proceso, como que inconscientemente nos hemos dado cuenta de que sería bueno que nosotros generáramos esas herramientas.

C5: Eso también tiene que ver restricciones institucionales y políticas, se escapa de nuestras manos, entre C4 y los programadores, hace tres años podríamos haber hecho una plataforma como la que tenemos, en este momento podríamos estar mucho más avanzados si no fuera por esas restricciones, no son problemas de poco manejo, de desconocimiento técnico, hay ciertas barreras que no podemos llegar y saltar.

P: Ustedes han tenido contacto con otras plataformas imagino como por ejemplo u-cursos, agren, estas plataformas que usan las facultades, cuáles con las semejanzas? Qué posibilidades de linkearlas?

C4: Un ejemplo bien claro de hace dos o tres años la forma de trabajar con nosotros con respecto al sitio de plataforma era muy estricto, este era el formato que nosotros queríamos y los profesores tienen que usar obligatoriamente plataforma.uchile porque se supo y se empezó a trabajar paralelamente en otros sitios, otras plataformas de las facultades, ellos alojaban contenidos, si no ocupaban el sitio de nosotros, tenían todo en el otro, empezó a haber un conflicto pedagógicamente, por qué no ocupan el formato creado por nosotros? Eso ha ido evolucionando, creo que para bien, es válido también que ellos tengan contenidos en otros sitios, ya que son contenidos que se unen al objetivo de plataforma, o sea, no sólo de su facultad, o sea que también los pueden ocupar en sus CFG, no todos, porque si uno empieza a comparar, porque no es lo mismo, pero por ejemplo, Sitios de atmósfera que ocupan su sitio de u-cursos ingeniería, ha sido bastante dócil en el último tiempo, ha bajado la rigidez de oye no, si se creó una plataforma, ocupemos esta, ya los links han ido aumentando, aún así se ocupa el sitio pero se da la posibilidad de que existan otros sitios, y las características técnicas con u-cursos, agren, van cumpliendo la misma finalidad, es alojar digitalmente los contenidos y hacerlos de más fácil acceso a los alumnos, una rapidez, ver las notas, noticias, más allá de eso no cumplen mayor.

P: Eso es u-cursos.

C4: Claro, y funciona súper bien, el mismo profesor sube el material, es inmediato, funciona súper bien, pero yo creo que las diferencias son el uso y la línea de formación.

P: Y cuáles serían las bondades de la plataforma?

C4: El grupo de usuarios son alumnos de distintas facultades, le da un apoyo a la clase presencia, es distinta la dinámica a los alumnos de ingeniería, más esa plataforma actúa en ese campus, hay algunas que también funciona, creo que derecho también funciona con u-cursos, pero es un sector más específico...

C5: Además, hasta donde entiendo es una dinámica distinta, es un material, son archivos, se va conformando una especie de biblioteca, sirve tanto para la clase uno como para la clase dos, en el fondo es su página personal para todos los cursos que está haciendo el profesor, es un repositorio personal de todos sus documentos.

C4: Yo lo veo más como el mural de ellos, van a encontrar las fechas importantes de las pruebas... El profesor sí puede administrar porque ellos son los que suben.

C5: Funciona sólo en algunas facultades, nosotros estamos trabajando para todas las facultades. Estamos tratando de hacer un trabajo de una página que no se salga de los cánones de lo que la gente común conoce como una página web, que sea de fácil acceso, que no tengas que estar preguntándole a alguien, oye y cómo se ingresa, qué claves se ponen.

C4: Pero en el fondo van coincidiendo inconscientemente las herramientas y el para qué, pero lo que dice C5 es diferencia es que son distintas dinámicas, distintos usos de la página web, por ende nuestra página se ve

conceptualmente y gráficamente como más apoyo del contenido, que haya una imagen gráfica de entrada no por tener una imagen, ya estamos reflejando el contenido del curso, en u-cursos es una cuestión mucho más técnica o rápida, está en segundo o tercer plano el tema más conceptual, más pedagógico, aprovechar el formato para ir reflejando más cosas del curso.

C5: Nosotros intentamos ajustarnos al objetivo específico del programa un objetivo que está acotado para este curso, para este semestre y para una prueba que se va a revisar en una fecha concreta, y u-cursos trabaja apoyando las clases pero no tan específicamente, es una biblioteca de contenido.

P: Y respeto a la accesibilidad de los profesores, cómo ven ustedes que los profesores tengan mayor acceso para subir o bajar material?

C5: Yo creo que es positivo, en ese sentido, es un tema que está instalado acá y tenemos que discutir en el fondo porque, en estos casos se ha centralizado el cuento de subir material, cada quién puede tener su opinión, el propósito de tenerlo centralizado, por el momento es que podamos controlar derechos de autor, en el fondo no queremos comprometernos en este sentido, queremos cuidar, esta es nuestra plataforma y queremos cuidar qué es lo que se va a subir, es un poco como un medio de censura, más que censura es que cuidar derechos de autor, que el material esté bien citado, que los profesores citen bien el material, a lo mejor más adelante que los profesores puedan subir material, no sé, pero es un proceso que hay que revisar.

C4: Hay que acompañarlo con el proceso de los equipos docentes y cómo trabajan ellos, incluso la elección de los equipos docentes para la parrilla de ese semestre, o sea, incluso desde ese momento ya puede influir en cómo van a resultar los CFGs. Si uno tuviera más tiempo para localizar a los equipos docentes perfectos, por decir de alguna manera, a lo mejor serían mucho mejor los resultados al momento de estar controlando, oye, citen los autores de los textos, o citar bibliográficamente, sería a lo mejor, no sería un trabajo de nosotros estar controlando esa parte, hay hartos equipo docentes que lo hacen.

C5: Además hay alto impedimento por el momento, todos los meses llegan profesores desnivelados con respecto al uso de la web, de los 24 cursos a todos les mandamos el acceso al blog, que es una cosa bastante sencilla, pero cuántos han hecho el ejercicio de subirse al blog, yo he contado unos 3.

C4: De 24, unos 5 o 6.

C5: 5 o 6 cursos en que profesores se han metido a la página, han hecho algún comentario y han empezado a interactuar con la página. Algunos no se han interesado, otros que simplemente no entienden la dinámica, no entienden dónde hay que escribir.

C4: Y otros que no quieren entender.

C5: Falta bastante como para dejar que todos los profesores de toda la universidad de Chile puedan acceder y puedan subir contenidos, hay cosas de ingeniería que requieren otro manejo, son cosas de ingeniería.

P: Creen que por ejemplo un taller de capacitación sería interesante? O no lo tomarían quienes lo tienen que tomar.

C5: Yo creo que sí.

C4: Sería súper bueno.

C5: Lo principal es que tengan un objetivo claro los profesores, en qué los va a beneficiar, algunos piensan ah, yo hago esta cosa, mis clases, y me resultan, y son súper bien catalogados como profesores.

P: Por quién?

C5: Por los alumnos de sus facultades, cuando son profesores de facultades, pero es lo que te decía antes, hay profesores que no tienen idea, ni siquiera saben abrir su mail, pero son muy expertos en su tema, pero...

C4: Con o sin web ellos son maestros en su tema.

C5: Pero el requerimiento principal que es comunicarse con toda la universidad, y con todos los alumnos a la vez y con rapidez, ya lo van dejando, si un alumno está en medicina o en antumapu, y de repente les dijeron que la próxima semana tienen que llevar un ensayo, pero no tienen idea de dónde está el material o dónde está el profesor tampoco, entonces allí se resuelve esa área subiendo un ppt que podría estar preparado para su clase, una cosa muy simple que hay profesores que no lo hacen.

C4: Claro y también una cosa de la que nos damos cuenta en el momento de buscar los por qué es que no funciona bien el cuento de que el profesor entra a un conjunto de cosas que es CFG, condiciones para poder participar, y dentro de eso está el formato web, no hay nada oculto, entonces él como profesor al momento de ver las condiciones dice sí, tengo que preparar un sitio web, y entra a participar pero a lo largo del semestre va dejando de lado esto, claro puede ser muy buen profesor en su tema, pero ahí es donde falta ese compromiso con la web, que está, que es más importante que entregar el programa impreso.

C5: Claro, se va quedando corto dentro de este formato, no es que como docente lo esté haciendo mal, pero es que en esta forma de hacer cursos y relacionarte con la universidad le está faltando una parte.

P: Como cada cuánto se ven ustedes con los profesores? Cuál es el contacto habitual que tienen, personal, virtual?

C5: El mayor contacto con los profesores es a través del mail, por lo menos una vez a la semana.

P: De esos 12 que tienen cada uno de ustedes, con cuántos tienen contacto semanal vía mail.

C5: Yo con todos, hay ciertas categorías, algunos no se comunican conmigo directamente, le piden a la secretaria que mande un mail, y ahí se dificulta la relación porque la secretaria no tiene ni idea del programa y yo tampoco puede decir sobre los cursos, y empieza a ser más compleja la relación, pero en general los cursos que manejo yo, o sea de repente no tienen ninguna necesidad, entonces pasan tres semanas que no se comunican, pero en general, están enviando material, se están relacionando con el formato.

P: Alguna diferencia contigo?

C4: Sí, más menos funciona igual, ahora hay relaciones con profesores son al nivel de exigencia por parte de nosotros, también tengo casos que no responden el mail, es difícil ubicarlos por teléfono, no porque no tiene nada el sitio, sobre todo con profesores y docentes de cursos que no se han dictado otros años, hay como un vicio porque creen que por haberlo hecho un tiempo, el material existe, es cuestión como de... Y nosotros desde el año pasado

empezamos con el cuento de reenviar material para que ellos lo limpien y ellos lo reenvíen de nuevo, y funcionó súper bien eso, pero siempre hay algunos que es muy difícil contactar pero no en el sentido de que no tienen nada de contenido los sitios, o que ellos nos digan sí hagan este cambio, cosas como muy, que a lo mejor los podríamos hacer nosotros, pero a lo mejor nos falta como esa respuesta del equipo docente, sí háganlo.

C5: Y si no se comunican con nosotros los perseguimos.

P: Y las reuniones cara a cara, personales?

C4: Cuando va a partir el semestre programamos reuniones con los equipos docentes sobre todo [la coordinadora] por el cuento del programa, etcétera, y paralelamente una pequeña reunión con nosotros sobre todo si son equipos docentes, ya hay algunos que no necesitan reunirse, o sabemos que van a venir siempre y vienen todas las semanas...

C5: Reuniones informales al principio que llegan a las once en horario de trabajo, en el computador...

C4: Y otros que no hay necesidad de avisar que vengan, vienen, constantemente, a ver qué pasa, entonces hay los dos extremos.

P: Para terminar un par de preguntas, me han dicho ya bastantes cosas, pero cuál está siendo el aporte del PFG y de la plataforma?

C4: Yo creo personalmente así como viendo la visión como de alumno, creo que ha sido bueno en el sentido de que esta diversidad de relacionarse con otras facultades ya sea porque están a mucha distancia una de otra, no así otras universidades que tienen todos sus campus juntos...

C5: No sólo como una distancia física sino también tecnológica.

C4: Tecnológica, hay muchas distancias. Campus que no tienen ningún computador y otros que tienen todas las tecnologías. Eso es raro, ver todo este ambiente es muy raro, pero a pesar de esto yo creo que esta plataforma y esta forma de trabajar, de relacionar educación y tecnología, que ha ayudado en eso un poco, a que alumnos de distintas facultades se muevan un poquito, viajen, se tomen el tiempo de ir...

C5: Puedan tener una clase en la casa central, por ejemplo...

C4: Claro, cuando empezaron los cursos eran todos en la casa central, eran tres cursos, 2000, 2001, clases de Humberto Maturana, había gente afuera, tenían que poner el parlante hacia los pasillos de la Eloísa Díaz ahí afuera en el patio pero ahí estaban, la cosa era escuchar a Maturana, y Maturana hacia unos dibujos en la pizarra, y todos ooooh! Y la web era así como anexa, no importaba, esos pequeños movimientos de alumnos, lo que dice C5, y yo alumno de esa facultad puedo ir a esa facultad a conocer gente y eso otro, se conocen y arman grupos y quién sabe, eso nos va a ayudar después la base de datos que queremos de ver qué relaciones están haciendo con sus compañeros de otras facultades, siguen en contacto, es como bien...

C5: Supone un movimiento positivo, de alumnos y profesores, los profesores salen un poco de sus facultades y ambientes, donde están acostumbrados a hacer clases con cierto perfil de alumnos y se tengan que enfrentar a hablar de forma más simple...

C4: A bajar incluso sus niveles...

C5: Y hablar a mucha gente a alumnos incluso de primero, alumnos que están en cuarto, son distintos niveles desde sus carreras y distintos niveles de facultad, entonces como que se humanizan un poco muchos profesores que son deidades del conocimiento...

C4: Eminencias...

C5: Eminencias, tienen que enfrentarse a otra realidad y ver que sus facultades no son las únicas que existen, también otras facultades, como dices tú, de distancia económica, tecnológica, y este es el aporte del programa.

C4: Como el movimiento de alumnos, como esa...

C5: Y la plataforma es conectar estos puntos ya que no existe una conexión oficial desde arriba.

P: Y qué obstáculos estarían dándose? Algunos elementos que estuvieran impidiendo el buen desarrollo del programa?

C5: Uno de los grandes obstáculos es precisamente las facultades, la gestión administrativa en el fondo de las inscripciones, eso nos perjudica principalmente...

C4: Nos atrasa...

C5: Nos atrasa bastante, claro que no exista una especie de programa o de solución, que permita que todos los alumnos se puedan inscribir de manera eficiente y luego salgan las notas de manera eficiente para cada facultad, son cosas que pueden parecer como que no tienen mucha relación con nosotros pero finalmente redundan en que los alumnos tengan una mala percepción de la plataforma o haya profesores que no quieran trabajar por las exigencias de los periodos de las notas, etc.

C4: Claro, hay profesores que necesitan ya para ver cómo manejan su curso, el número de alumnos inscritos, no es que nosotros no podamos, pero si la facultad no lo hace, no podemos nosotros entregarle al profesor y el profesor nos dice, pucha, no nos pueden entregar esto que es básico y empieza una cosa...

C5: Justamente las facultades siguen trabajando como pequeñas universidad parceladas, no hay una consciencia de ir hacia delante todos juntos.

C4: Y también como topes administrativos, incluso está el cuento de las salas, de la administración de la facultad en ese sentido, de administrar las locaciones, los equipos, también allá hay una traba que pareciera ser pequeña, pero que si no está el caballero encargado del computador, está en su hora de colación, tampoco no se puede hacer nada.

C5: Son como fallas estratégicas, yo no creo que sean malas, no creo que nos quieran sabotear, pero claro son pequeños desajustes que van redundando en el fondo en una falla mayor.

P: Y la proyección que le ven a todo esto, hacia dónde podría ir creciendo el programa y la plataforma? Y qué elementos pueden poner en peligro el trabajo de su plataforma o del programa?

C4: Yo creo que lo que se viene para plataforma es que la experiencia CFG ha sido súper buena, en el sentido que ha crecido no solamente en cuanto a usuarios y visitas, sino que hay muchos más equipos docentes participando, en ese sentido de datos, muchas facultades, hay alumnos que ya van teniendo 2 o 3 CFG en su carrera. Esa experiencia ya

hay que ir replicándola en cuanto a experiencia como línea de formación en B y E, ya da una base súper potente para poder ir trabajando esas líneas de formación, tanto en el sitio como todo el anexo que se pueda sacar partido a eso. Yo creo que CFG ha sido el conejillo de indias para ver cómo funciona la web con la gente, o sea, ha servido mucho para eso, para experimentar, creo que todavía seguimos experimentando y hay que seguir experimentando, yo creo que ha sido muy buena la línea de formación. Se partió después con inglés, y nos dimos cuenta de que es para otro enfoque, y ha funcionado en otro enfoque, pero con ciertas bases de CFG, partieron súper parecido, pero después uno se va dando cuenta de que no es CFG, ni en la estructura ni cómo funciona, entonces B y E es obvio que no van a ser igual y no tienen que ser igual, sólo compartirían la plataforma, pero son distintas dinámicas, ahí ya entra un cuento de trabajo con las facultades, y más allá de los alumnos con las escuelas, entonces es otro, eso ha servido, CFG da base para seguir aumentando, incluso yo me atrevería a decir que CFG está maduro en ese sentido de más menos sabemos cómo manejarlo y cómo se podría mover, y el tope sigue siendo la separación de las facultades, que cada facultad van incidiendo en sus métodos, su inscripción, cosas que van topando en CFG y que a lo mejor incluso hasta ellos mismo les pueda topar en sus facultades, por ahí iría el tope...

P: Lo que lo puede tirar abajo...

C4: Como un estancamiento en ese sentido.

C5: Yo creo que también puede perjudicar un poco el proyecto que los profesores no entiendan que este es un espacio en que pueden practicar algo que ya se está institucionalizando, que son las competencias, como en el orden pedagógico no transmitir bien el mensaje, no comunicarnos bien con los profesores que pueden tener una plataforma, tener relaciones con un tipo de programa, tener relación con diversidad de alumnos, en el fondo que no tiendan a este mensaje, que lo entiendan como un curso más que lo van a dar por cumplir horarios.

C4: Sí, podría ser como un error del mensaje que entiendan mal la intención...

P: Y por qué se estaría dando?

C5: No, yo no digo que se esté dando...

P: No, si no digo que sea así, sino por qué se estaría dando...

C4: Yo creo que también ahí va el cuento de las bases de las reformas y de las líneas de formación siempre tienen como que estar presente, pasa a ser más importante el formato y se nos olvidan más ciertas cosas que son pedagógicas, en el fondo esto es para el alumno de la universidad de Chile, en su formación, de repente eso se olvida y podría crear un error en el mensaje, más allá de que queramos que ese profesor tenga su web, ese no es el objetivo en sí, sino que queremos que el contenido de eso, y él como equipo docente participe dentro de la formación de este alumno, y a su vez se va capacitando, va creciendo, a la par, a lo mejor por ahí puede ser el error.

C5: No puede ser más importante el mensajero que el mensaje.

C4: Claro.

P: Bueno, no sé si hay algo más que ustedes quieran añadir, que a lo mejor no les haya preguntado o propuesto.

C4: En realidad cada cosa da para analizarla así... Es potente.

P: Da para horas.

C5: No hemos hablado mucho de diseño.

P: Es que no estoy haciendo un estudio sobre la plataforma.

C5: No, si es una parte o un capítulo del tema.

C4: Te das cuenta que el tema principal va para el lado pedagógico

P: Claro, podría entrevistar a muchos profesores, podría hacer muchas cosas, y podría investigar otros temas, pero uno va acotando porque si no, no acaba nunca. Les agradezco su tiempo sé que están siempre muy ocupados. [...]

C4: Ya po Pablo.

C5: Excelente.

Entrevista a C6, 3 de junio de 2008

[...]

P: Te explico un poco esta es mi investigación para mi tesis, por ahora eres la última entrevistada, no sé si después tendré más tiempo o posibilidad, hay un par de profes que me quedaron antes de la toma, así que se dio cerrar contigo, lo que me parece fantástico, esta investigación sobre la visión, el pensamiento, el conocimiento del programa de los profesores del PFG, para ver, y esto insistía con [la coordinadora] y con [la directora], creo que [la directora] lo vio al tiro, quiero hacer un aporte al programa como profesor, porque todo esto parte de mi experiencia como profesor del programa, de ver cuál es el aporte del programa y ver qué cosas se pueden ir mejorando.

C6: Cuál es tu hipótesis o tu pregunta?

P: En el proyecto el objetivo principal es la percepción de los profesores.

C6: Pero de profesores que han participado?

P: Para poder terminarla, estoy entrevistando a profesores solo de este semestre, pero un abanico diverso con profesores que llevan desde el principio, y algunos nuevos. Sería interesante ver lo que piensan los alumnos, las autoridades de facultades, etc. Por una cuestión de tiempo y de la naturaleza de las tesis de magíster, me centro en los profesores que han participado. Me centro en algo muy simple: cómo se transmite el programa a través de los profesores. El rol del profesor es vital, en esa producción.

[...]

C6: Sí, es súper útil porque es una retroalimentación que no se podría tener si no lo hubieras hecho. [...] Pero lo interesante más allá, tiene todo un lado cualitativo aportador, pero creo que hay que sistematizar la mirada para poder tener un mínimo común en todo lo que se sondee.

P: Claro, pero para poder sistematizar primero hay que saber qué hay que sistematizar.

C6: Por eso tu investigación puede aportar a esa reflexión.

P: A mí me apasiona este tema, y la idea es poder colaborar, poder contribuir, eso intentaba recalcar, habrá errores pero lo interesante es que alguien pueda, y no soy yo, son las voces de los profesores que voy a intentar comunicar.

C6: Es un aporte muy necesario.

P: Me alegro que se vea así, es la intención [...]. Si te parece te empiezo a preguntar, la entrevista va a ser un poco diferente a la habitual porque el objetivo es entrevistar a los profesores. La idea de entrevistarlos a ustedes es tener un punto de partida, y me gustaría poder entrevistarlos luego para darles un feedback. Cómo te involucras en el programa?

C6: Mira, yo partí en el programa en el año 2000, creo que es bien interesante algunas cosas que te he mencionado, por ejemplo el estatuto, porque este programa está vinculado a eso. La intervención de la dictadura en la universidad, una de las estrategias, una ideología, fue desarticular la universidad de Chile separando, distanciando mucho sus facultades. La universidad de Chile antes era mucho más integrada.

P: Geográficamente.

C6: No sólo geográficamente. Siempre ha tenido mucha dispersión geográfica, pero de procedimiento, de vínculo de académicos y estudiantes. El objetivo fue desmembrarla. Se perdieron las sedes en regiones, pero en Santiago se perdieron en algunas partes de la universidad, lo que quedó, que era reducido, fue fragmentado con estrategias diversas, con reglamentos administrativos, con una desvinculación del presupuesto. Algunas cosas se vieron buenas, qué bueno que tengan autonomía presupuestaria, pero eso fue conduciendo a la separación, una atomización de la universidad muy grande. Cuando surge el movimiento estudiantil del 97, que fue en contra del rector Lavados, porque Lavados era el primer rector de la vuelta a la democracia, con un trabajo previo. Durante los finales de la dictadura, muchos profesores, titulares, de mucha trayectoria, se convocaron para trabajar a la vuelta de la democracia, y Jaime Lavados participó como parte de un grupo, y una de las tareas era reformar los estatutos. Cuando Jaime Lavados asumió como rector no se hizo cargo de las tareas que le habían encomendado. Entró a su segundo periodo con cosas pendientes muy graves, lo más grave, el estatuto, seguía operando el estatuto de la dictadura, y yo fue capaz o no quiso enfrentar ese asunto y profundizó la atomización de la universidad con diversas estrategias. En el 97 se produce una crisis agudísima en Chile, un movimiento estudiantil muy racional, muy reflexivo que produjo una paralización total de la universidad, a la cual se sumaron los académicos, muy distinto a lo que ves hoy día, un movimiento que estaba inspirado en un trabajo de reconstrucción serio de la universidad de Chile, sus acciones fueron convocar a los académicos, se hicieron claustros triestamentales serios, muy organizados que conducían a propuestas escritas, de ahí se elaboró el primer borrador del estatuto, para que veas la diferencia, esto fue llevado por la fe y los estudiantes, los académicos los seguimos, reconociendo que ese era el problema. Con un proceso muy participativo que era una estructura donde se elegía a los representantes en cada facultad con un formato en papel de propuesta, se recogió en toda la universidad las propuestas de temas, eso se sistematizó por un grupo elegido, se elaboró dos rounds de referendums muy extensos como con 70 preguntas a toda la comunidad, votaron académicos, estudiantes, funcionarios, sobre todos estos puntos que después fue recogido, que dio base al documento que es el estatuto de Chile, eso demoró varios años, fue cuidado por muchas personas que dieron continuidad a ese trabajo, por eso es bien impresionante que ahora aparezcan cuestionamientos al estatuto por falta de participación porque fue un procedimiento que habría que republicarlo, creo que mucha gente se ha olvidado. Yo estuve involucrada en ese proceso, los que teníamos claro que el problema de la universidad pasaba por reintegrar la universidad, y reconstruir el concepto de la universidad en vez de una facultad o carrera, pensamos que el estatuto era fundamental, pero había áreas del quehacer universitario que requerían esa integración, esa mirada integradora, uno de esos lugares era el pregrado. Mi vínculo, yo soy bióloga, pero a raíz del movimiento del 97 me fui vinculando más en esta especie de reconstrucción de la universidad, y siempre promoví la idea que más allá del estatuto, y del senado, ahí se eligen senadores por facultad y transversales, una pelea que se ganó, me parecía que era fundamental vincular a las distintas facultades en lo más básico, que es la enseñanza de pregrado. Está la investigación, que tiene sus propias dinámicas, y el postgrado, que tiene otras, pero el pregrado es lo más visible, entonces partimos en este gran proyecto de reforma del pregrado, que fue coincidente con el proceso de Bolonia, que empieza en el 99, y nosotros partimos con todo esto en el 97 con este pensamiento, y se instala en el 99 y en el 2000 con una primera acción, que se veía como lo más posible de hacer, que es este PFG, que es integrador, que busca un cruce distinto que no es esta división de las facultades. De ahí viene la creación de ámbitos, que no representan a las facultades, que están basadas en conocimientos, no en estructuras históricas o convencionales...

P: Eso lo diseñó Pablo Oyarzún.

C6: Con un conjunto de otras personas, Pablo aportó su mirada, pero hubo una comisión que abordó todo esto, y muchas otras personas que no estaban en esa comisión pero representaban esta línea de pensamiento en la universidad de Chile que es integrar la institución. El PFG permitía reestructurar a través de las reformas, sin afectar los poderes instalados. Porque si te metes a reformar las carreras, te topas con gente instalada, con gente que defienden en su territorio, pero esto era un terreno abandonado, antiguamente había habido iniciativas semejantes, pero siempre con una mirada que la formación general que tiene que ver con lo humanista. Nosotros instalamos un concepto de formación general que es más moderno, que abarca todo, desde lo científico y humanista pasando por lo tecnológico, busca integrar no solamente las disciplinas, crea territorios interdisciplinarios, sino también las personas, busca crear equipos de profesores, integra a los estudiantes, porque los permite, que están separados no por facultad sino por carreras, muchas veces no tienen contacto entre carreras de la misma facultad, los integra en un espacio que no es el patio, no es el kiosco, no es en la protesta, es en la actividad, la reflexión, el desarrollo crítico, una cuestión que es muy académica, y permite que los estudiantes se junten y conversen, y que los académicos conversen con los estudiantes y entre sí, en un diseño metodológico que busca ser poco jerárquico, está pensado para que la integración se vea por muchos caminos distintos, y después estaba la página web, que permite una nueva o un nuevo espacio integrador abierto. Esa fue otra idea de conseguir mantener como hasta ahora que ese espacio web sea con cobro, ese es otro tema, los cobros, las prácticas entre las facultades que se había instalado era que lo que una facultad hacía se

lo cobraba a los otros. Hubo muchas iniciativas durante el rectorado de Lavados, como Aula 21, que fue con mucho gasto, un gran presupuesto, muy tecnológico, pero que fue un fracaso porque estaba diseñado para que cada profesor tuviera que pagar, en esa cultura del autofinanciamiento extremo en la que se produce una serie de mercado interno donde todo el resto de la facultad. Aquí se instaló esto de una suerte de trueque, las facultades aportan tiempo de sus profesores, aportan las salas de clase y reciben a otros estudiantes de otras partes. Abrir las salas fue otro elemento integrador, se abrieron por primera vez después de la dictadura la casa central de la facultad, y los auditorios de las facultades, destinados a actividades de los académicos se abren a los estudiantes, sin pagar arriendo, que es algo muy instalado en esta universidad, muy contrario al discurso de la mayoría pero que la mayoría asume como parte de la época.

P: Y tú te vinculas en el 2000 y entras como directora.

C6: Siempre ha sido, ahora ya no, pero fue durante muchos años un lugar poco definido, el de la formalidad de la cosa. El nombre de ese cargo no existía, y lo fuimos inventando y pasó por varias cosas. En el año 2000 escribimos el primer proyecto mecesup, se abría esa posibilidad de financiamiento, y siempre estuvimos al borde de desaparecer, era como un programa que no existía legalmente, era una asesoría un poco fantasma. Pensamos que escribir un primer proyecto mecesup nos daba un financiamiento y un apoyo externo, porque te da existencia, alguien firmó un contrato con otra parte, con el ministerio, fue así, cuando nos ganamos el primer proyecto mecesup se consolidó por un lado y se borró por el otro, porque en lugar de felicitarnos, nos dijeron son tan eficientes para ganar plata de fuera y nos quitaron el presupuesto de adentro. Siempre estuvimos sometidos a ese tipo de riesgos.

P: Ese tipo de decisiones venían de arriba imagino.

C6: De arriba, de falta de comprensión de lo que se trataba, del impacto de esto y de defensa de territorios, que siempre se ha tocado alguna cosa sensible en la universidad. Finalmente en el año 2005, en el paso del 2005 al 2006 se logró por primera vez consolidar el presupuesto interno, uno puede decir que es un asunto menor, pero la existencia del presupuesto da existencia a los cargos, a la unidad. Hasta el último minuto estuvimos peleando que estuviera la línea presupuestaria, ahora existe la línea presupuestaria recurrente, no especial, y ahí le da solidez a la unidad.

P: Y ahí es cuando más o menos dejas el programa.

C6: Yo me vine en julio de 2006 y en diciembre de 2005 se cerró el tema del presupuesto.

P: Cuál está siendo el aporte del programa?

C6: Creo que hay que entender que el PFG está inserto en una iniciativa, en una transformación mayor, primero eso, que es una reforma que abarca muchos aspectos, abarca aspectos estructurales del pregrado, pero también metodológicos, un elemento muy importante que se está haciendo y que desde ahí se está influyendo a lo que pasa a nivel nacional, el PFG está irradiando al sistema universitario chileno, tiene que ver con el sistema de créditos transferibles, que es un acuerdo del CRUCH, para tener un único sistema, esa iniciativa salió de ahí también. FG al ser transversal hace que surjan todos los problemas. Nosotros esto lo vimos con la [la directora] muchos años atrás y lo llevamos como una propuesta que nadie nos hizo caso, por una observación muy simple, tú tienes a dos estudiantes de dos facultades en una misma sala haciendo un mismo curso, una misma actividad, pero les vale algo totalmente distinto en su malla curricular. Ahí dijimos aquí en la Universidad hay un problema muy grave, de vínculos de conversación, los lenguajes académicos de la docencia son en otros idiomas entre facultades y carreras. El primer diagnóstico fue ver que aquí operan tres o cuatro sistemas distintos. Hicimos una propuesta que no fue oída y fue mucho más eficiente conversar a nivel nacional que en la universidad, pero ahora está viniendo de vuelta. Una bitácora para medir el tiempo del estudiante que implementamos ahí, se está usando en todo el país. No habría que ver el PFG solamente como el PFG, sino que yo diría que es un laboratorio para probar diversas cosas: ECTS, introducción de competencias genéricas, metodología de cómo se trabajan las competencias, no resuelve todos los problemas, pero pone a prueba instrumentos, es el núcleo de la transformación que se está haciendo. En el mundo, la formación de las universidades transita a darle mucha más relevancia al aprendizaje del contexto, para la formación de equipo, y que no se puede obtener si el estudiante entra directamente a la especialidad de su carrera, los programas muy focalizados en la formación especializada forman personas muy poco reflexivas y con mucha menor capacidad para crear conocimiento, puede parecer paradójico, porque se especializan y se hacen expertos en algo, pero ese algo sirve menos a la sociedad, por decirlo de manera simple, tienen menos capacidad de pensar. Deben haber ambas cosas, la especialización que te permite crear conocimiento, pero tienes que saber ese conocimiento cómo va impactar, qué es necesario, y para eso tienes que mirar el resto del mundo. El PFG da esa amplitud de mirada, te fijas? Alguna gente ve esto como un peligro, incluso los estudiantes de los movimientos de ahora critican esto, lo llaman bachillerización, que es algo que va a hacer más superficial la formación, y la manera en que está pensando el PFG es para profundizar. Tú profundizas no solo cuando enfocas la mirada a un punto, sino también cuando tienes una amplitud de mirada. Este programa está pensando para dar esa amplitud, pero no siendo superficial, no son cursos de divulgación, de entretenimiento, para llenar la malla curricular con algo que relaje a los estudiantes, como puede ser una actividad recreativa, en muchas partes se pensaba así, mire, los estudiantes de medicina están tan estresados, que hay que ponerles alguna actividad que les relaje: cine, ping pong, ... No tienen esa función, tienen una función formativa fuerte, esa mirada es la que creo que a veces no se entiende, y es la esencia de este programa de formación general, por eso los cursos no están entregados a un profesor que tiene como hobby este tema, que se hacía antes, mire en la facultad de ingeniería hay un profesor aficionado al cine y se entretiene en hacer un curso de cine. Si va a haber un curso de cine, está convocado el equipo más destacado en la universidad de Chile sobre esa materia, donde se reflexiona profundamente al respecto, y el estudiante que viene de otra facultad se va a enfrentar verdaderamente a esa disciplina y a esa reflexión crítica, es así como está pensado.

P: Y cuáles puedes decir que han sido los mayores inconvenientes?

C6: Hay problemas de distinto orden de cosas, uno prácticos, muy pedestres como el sistema de créditos que no está operando todavía, y es algo propuesto y aprobado por consejo universitario pero no resuelto, porque aprobar algo en

el conejo no baja a la realidad; una franja o zona horaria para que los estudiantes realmente puedan tener esta oferta, porque no la tienen en rigor, tienen una oferta muy limitada, que es lo que le permite sus horarios, hay problemas muy pedestres, bloques horarios en la universidad. Ese es un tipo de tema. Otro es un problema político de decisión verdadera de la universidad que siempre ha sido ambigua, en el sentido de que aprueba pero no ejecuta, está sometido a que el decano de turno porque han ido cambiando no entendió verdaderamente, hay falta de conducción en la universidad de Chile, que la autoridad de turno adopte esto y lo lleve con decisión a puerto, sigue teniendo un lado experimental, un plan piloto, ha habido amagos de eso pero nunca un rector, un vicerrector, que haya dicho esto es así, siempre es mire, sí es así, tenemos compromisos mecesup pero finalmente cada decano hace un poco lo que quiere, algunos decanos siguen mezclando estas cosas con actividades deportivas, con el concepto antiguo que siguen compitiendo. Hay una indefinición política fuerte, y creo que esa es la base del problema y resuelve los problemas prácticos, y produce que haya un alineamiento.

P: Y crees que el estatuto viene a resolver algo de eso?

C6: El estatuto puede ayudar, porque hubo un pronunciamiento del senado, ha sido discutido con la federación de estudiantes, pero que cambia cada año, pero no habiendo un pronunciamiento mucho más fuerte, hay que cada año rehacer todo el trabajo, cada cuatro años cambian los decanos, no todos al mismo tiempo, y se va produciendo un avance y retroceso permanente, te fijas?

P: De todo esto que hemos ido hablando, qué es lo que realmente se ha ido traduciendo, qué es lo que realmente ha ido ocurriendo, como se han podido cerciorar que las cosas han funcionado?

C6: Hay varias herramientas que se han ido instalando para mirar alguno de estos aspectos, por ejemplo, primero en la parte formal, hubo un trabajo en los primeros años, eso sí funcionó y se consolidó, que en todas las carreras de la universidad la línea de FG se formalice la obligatoriedad en todas las carreras, se partió de una situación que no era así y se llegó al 2005 a que todas las carreras lo tuvieran, con una proporción de sus actividades que va del 5 al 10%. Eso fue un instrumento de transversalización y formalización. Enseguida hay un cuidado en difundir el programa, hay un plan de difusión que tiene que ver con afiches, con trabajo con los centros de estudiantes, etc. Luego hay registros de la participación de los estudiantes, en forma permanente, hay un monitoreo de que estudiantes de todas las carreras se estén inscribiendo, que la proporción vaya creciendo, de repente ocurre que en alguna carrera hay semestres que estudiantes no participan, y hay que ver si una secretaria botó los afiches, o si una persona nueva desanima a los estudiantes, no te inscribas en estos cursos porque no sé qué, son problemas. Son cosas que a veces no se ven, es un trabajo invisible, pero los primeros años negaban la inscripción de esos cursos en las facultades. El estudiante decía vi un afiche, quiero inscribirme, ah, no tengo idea, vaya a la casa central y la portería de la casa central nos llamaba a nosotros a preguntar hay alumnos que vienen a consultar y nosotros no tenemos idea, una cantidad de problemas, no lo llamaría sabotaje porque es muy duro, una falta de respuesta de la institución en todos sus niveles. Hay ese cuidado de detectar si aparecen nuevos problemas en una carrera determinada, que estudiantes de todas las facultades estén presentes en todos los cursos. Hay un cuidado porque los horarios de los cursos, hay un ajuste semestral de que los horarios den una amplia cobertura a las posibilidades de los alumnos, no habiéndose resuelto el problema de la franja de FG. Esas son todas actividades que buscan cuidar la transversalidad. Hay encuestas que se hacen periódicamente a los estudiantes y a los académicos de satisfacción. Se incluyó en la encuesta que la universidad está organizando común para toda la universidad, no sé cuánto se ha progresado, pero hay un todo un trabajo de una encuesta de docencia especial, donde los estudiantes están participando, ahí se incluyó un conjunto de preguntas relacionado con esto, y eso aporte una información permanente. Y hay un trabajo que va profundizando cómo mejorar la preparación de los programas, y velar porque ese trabajo de la formación por competencias se cumpla en las metodologías de clase pero también con las evaluaciones.

P: Cómo ha sido el trabajo con los profesores y qué tipo de profesor trabaja con ustedes?

C6: Hay una diversidad de cosas, esto fue escalando, al principio fueron dos cursos hasta llegar a estos 24 o 25 semestrales, ha habido desde el comienzo cubría el 100% del programa y después ha habido matices, pero ha estado presente desde el comienzo la siguiente idea, que tiene que ver con transversalidad: los estudiantes entran en la universidad de Chile pensando que es una cosa prestigiosa, donde hay buenos académicos, gente famosa incluso, pero luego se encuentran con una fracción de esa universidad, y no tienen acceso a todo aquello que se imaginaron y se les ofreció, sino a un conjunto reducido académico que ni siquiera es de su facultad sino de esa carrera. Peor aún cuando recién entran se había producido un fenómeno que era un desinterés de los académicos más prestigiosos por ejercer docencia en pregrado, especialmente primeros años, siendo que pensábamos que primero y segundo año son fundamentales en educación, porque eso marca mucho. A todos nos marcaron e influyeron nuestros primeros profesores en cómo pensamos de ahí en adelante, y eso había ido decayendo en la universidad de Chile, y un profesor decía mi ramo es de último año, y quería decir que tu prestigio académico era más alto. Yo en clase en primer año a los mechones, a las ocho y media de la mañana, ya eso es lo peor. Un mito, un prejuicio, entonces vimos eso nosotros y pensamos que teníamos que reencantar a profesores muy destacados con esta idea de hacer clase a gente de primer año, y el gancho ahí era este es un programa transversal de mucho prestigio, que al principio no lo tenía, pero pensamos que lo iba a tener, que le va a permitir a usted llegar a estudiantes de todas las carreras de un viaje y enseguida usted va a poder capitalizar su docencia, porque va a quedar con una suerte de publicación electrónica y con todo el material digitalizado que usted va a poder utilizar para lo que quiera, así sea que pitutee en una universidad privada lo puede usar también. Esa generosidad entusiasmó a mucha gente. Tuvimos a profesores que no le hacían clase al pregrado hace muchos años, ahí tienes la lista de profesores que pasó por el programa y verás que hay gente que pasó que están de ministros, gente que tiene una trayectoria mayor, por ejemplo al principio hizo Humberto Maturana, que no hacía clase, o tuvimos a Jocelyn-Hoyt y a Gabriel Salazar que compartieron curso, a Pablo Ruiz-Tagle, de los más grandes constitucionalistas, no te voy a dar nombres, Eric Goles, director de Conycit, súper ocupado, no había hecho una clase en un montón de tiempo, si analizas la lista de académicos puedes detectar que hay un porcentaje muy alto que son gente que no diría son superiores a la otra, pero que son constructores de

opinión, son generadores de conocimiento, y no estaban ya dando clase en el pregrado, y entraron en esto, se convencieron, se entusiasmaron, fue muy valorado por los estudiantes, fue detectado en las encuestas de la época como algo valioso, un encuentro con la universidad que se imaginaban.

P: Y cómo fue funcionando el trabajo con estos profesores?

C6: Espérate, allí hay una cosa más con los profesores. También se ha dado espacio para profesores jóvenes que son muy buenos y que no tenían posibilidad a veces de hacer clases y también en la constitución de equipos, eso ha sido una suerte de aprendizaje para los profesores porque algunos profesores de gran trayectoria trabajando con profesores jóvenes muy de igual a igual, donde el profesor joven tenía más manejo tecnológico, y ha sido una transferencia de capacitación. Y el trabajo ha sido un trabajo de apoyo, una capacitación encubierta, porque los profesores recibían asesoría permanente a lo largo del semestre de este equipo multidisciplinario, formado por gente como [la directora], con una expertice en pedagogía, en educación, en currículo, gente con más fortalezas en aspectos tecnológicos, hay sociólogos, hay gente más del arte, gente más de las ciencias, y todos ellos apoyan desde el comienzo a la reflexión sobre cómo armar un curso de esta naturaleza, en el diseño del curso, en la confección del programa, en cómo trabajar las competencias, en cómo construir una página web, en cómo hacer evaluaciones, en cómo conducir las clases, ha habido un apoyo a lo largo del semestre, que tendrían que describirlo los equipos docentes, pero más que nada está pensado de esta manera.

P: Después de todas las entrevistas he ido viendo algunos temas que te quisiera preguntar, más específicamente. La presencia de esa plataforma virtual, cómo se crea y cómo se vincula con otras plataformas de la universidad?

C6: Mira, esta plataforma no es copiada, fue creada artesanalmente y ha ido como, no automatizándose pero sistematizándose. Al principio piensa que eran dos cursos, entonces lo que hay detrás es distinto a otras plataformas, que buscan ser más masivas, y aquí se busca más la integración entre las necesidades de docencia y proceso de enseñanza aprendizaje con este instrumento. También ha pretendido, ahí ha habido menos posibilidad de continuar ese trabajo, que se va a retomar en algún momento, cómo la web apoyo el proceso de aprendizaje, que es un tema sobre el que se sabe bastante poco. Siempre lo pensamos no como un mero cambio de soporte, no como simplemente un instrumento que es una herramienta más para gastar menos papel o para masificar y que entonces cada profesor, porque en muchas parte se está usando así, en muchas partes en lugar de tener que haber una secretaria, y el profesor tener que entregarlo, cada profesor tienen un acceso y es un problema menos, y ahí lo pone, se entrega la responsabilidad de eso a muchos individuos, en vez que esté todo por un embudo pasando por secretaría de estudios, entonces masificación en ese sentido. Nosotros no lo entendimos así, sino que lo entendimos como explorar cómo este nuevo instrumento web puede realmente incidir en el aprendizaje como elemento fundamental sin llegar a ser a distancia, existe esa formalidad mixta, y que signifique entonces como una caja de resonancia de la clase presencial, porque estos cursos tienen un tiempo presencial bien acotado, es una sola sesión semanal, pero se considera que la web despliega ese tiempo, amplifica ese tiempo si quieres, sin transformarse en una clase adicional guiada, ni tampoco en un mero depositario de material, se diseñó así, y el diseño mismo pensamos que debía estar al servicio del proceso de aprendizaje. Hay plataformas automatizadas que entregan una cosa muy plana de diseño, son unos casilleros para ir llenando, pero aquí hay un equipo que complementa la tecnología web con el diseño en el que el color, las imágenes, la estructura misma tienen que adaptarse para lo que se requiere en el proceso de aprendizaje. Hay una idea detrás de esta página que se ha utilizado de esta manera, pero que está todavía subutilizada, se puede perfeccionar más.

P: Tú crees que los recursos con los que cuentan son suficientes? Es un programa de ámbito universitario, es suficiente la dotación del programa para desplegarse?

C6: Lo que pasa es que hay un camino, como que se llegó a un nivel de crecimiento e instalación pero quedó frenado, y faltan decisiones, tiene que ver con lo que hablamos antes de las decisiones políticas, porque si se consolidan esas decisiones políticas, va a haber que hacer un acuerdo con los decanos, con las facultades y las carreras de cómo administrar esto de manera conjunta. Siempre imaginamos que tenía que haber un core del PFG, para lo cual ese equipo, esa dotación de personas es suficiente, y que mantenga los criterios, el estilo, las metodologías y que sirva para la experimentación, y eso sin perder esa estructura y ese concepto, y que pueda crecer con aporte de las facultades.

P: Cómo serían esos aportes?

C6: Por ejemplo, que un mayor número de CFG sean impartidos por las facultades, pero en lineamiento con la idea de FG, y sean acogidos por la plataforma pero pudieran ser administrados por los sitios web de las facultades, si tú quieres, porque también pero eso permitiría una transferencia de aprendizajes a esos equipos web, de administración de la docencia, en las facultades, que es muy bueno, en vez de que esto se haga centralizado y el resto del mundo funcione con otros criterios, la idea es ir perneando hacia allá, pero no decirle así se hace, hasta luego, porque eso sería volver en dos o tres años más a lo que había antes. Hay que pensar que antes de iniciarse el programa había 300 que se reconocían de FG, que es una cosa disparatada, una facultad tenía 70, otra 50, tallercitos, cursitos con personal externo sin control de calidad, cumpliendo un rol bien anodino y bien desperfilado en la formación de esos estudiantes. Si se suspendiera este programa se volvería a eso rápidamente, es la tendencia. En cambio aquí el camino es este otro: la unidad central no se puede transformar en una facultad de FG que sea ejecutora al mismo tiempo, tiene que ser el lugar desde el que se dan los lineamientos, y se mantienen los estándares, los criterios, las metodologías, pero las facultades tienen que absorber parte de esto, alienados con todo estos, que es lo que le da fuerza a la institución, que es lo que me imagino que debiera suceder.

P: Voy terminando. Desde aquí has tenido la oportunidad de comparar el PFG con otros programas, si bien no ha habido experiencias iguales sí similares.

C6: Claro, hay, y es como te decía antes, es una tendencia mundial, es una necesidad formativa. Las fórmulas para resolver esa problemática son distintas, todas tienen dificultades, y hay varias experiencias en el país. La UFRO y la UCT tienen un programa el que comparten capacidades, y los estudiantes pueden ir a una u otra, y los estudiantes

tienen facilidades, sería interesante mirarlas todas, pero no porque estuve involucrada sigo pensando que es un muy buen modelo, que satisface muchas de las demandas que enfrenta una institución de esa naturaleza y resuelve varios de los problemas prácticos. En algunas partes se ha optado porque los estudiantes accedan a cursos de distintas carreras, eso tiene dificultades de cupo, de gestión, pero que las han resuelto en estos lugares. Este programa de la Universidad de Chile tiene la gracia de que tiene un diseño en lo más íntimo de cada asignatura que apunta a resolver ese problema formativo, y tiene muchos más aspectos que ya hemos mencionado. Lo que más me gusta de este modelo es que en una pura iniciativa se abordan problemas muy variados de la universidad, es un buen modelo comparándolo con otras cosas, hay varias universidades que lo han estado como algo interesante, es conocido en el país. Una cosa que no sé si te podría interesar pero quería mencionar, es que ha habido subproductos del programa que a veces pasan desapercibidos. Por ejemplo hay un manual que se construyó para gestores culturales de todo el país, vinculados al ministerio de cultura, que surgió de un CFG; ha habido en dos ocasiones programa de radio, creo que lo conoces, la radio de la universidad de Chile se creó un programa que era una edición de las sesiones de un curso por dos semestres, se transmitió los días sábados al mediodía todo el semestre con interacción con el público, hacían preguntas, fue bien bonito; ha habido vínculos con el portal educarchile.cl, durante varios años se entregaban los cursos, toda la cosa web de algunos cursos para que profesores de colegios, estudiantes de enseñanza media, un aporte de la universidad de Chile como su cara más amable, más visible, poder tener ese contacto; otra cosa es que se invitó a estudiantes del Manual de Salas, que es el colegio de la universidad, estudiantes que no tuvieran problemas académicos a inscribirse en cursos; también se hizo eso con estudiantes de postgrado, y con un programa de la tercera edad, de adultos mayores que también venían a estos cursos, como iniciativas que me acuerdo ahora, ha habido otros subproductos, esas cosas son como bien inmediatas que me acuerdo. Es un programa que permite hacer otras cosas.

P: Tú has hablado de encuestas, se comparten con los profesores?

C6: Claro, se les dan los resultados, y también ha habido otras tesis asociadas a esto, no te ha hablado [la directora]?

P: No, sé que está la de César, que fue asistente de sala mío en el primer curso que di.

C6: Rodrigo Rocco hizo su tesis en Francia, fue presidente de la Fech en el '97, se fue a hacer su doctorado en Francia, su maestría la hizo con el PFG con una encuesta que se aplicó por dos semestres, que era de diagnóstico y de final de semestre, a estudiantes, allí hubo muchas conclusiones, es muy extenso con mucho análisis estadístico, puede ser interesante para ti, como mirarlo, se lo puedes pedir a [la directora]. Hay muchas otras cosas que se podrían mirar, hay un interés por ver el interés socioeconómico de los estudiantes, accesibilidad a tecnología, una cantidad de otras cosas.

P: Y lo que sería reunión de docentes como grupo, ha habido algún trabajo de intercambiar?

C6: Eso se ha hecho, no está sistematizado, no se hace todos los semestres, se ha hecho en algunas ocasiones y es bien aportador, creo que se podría instalar como recomendación interesante, ahí hay es distinto la conversación de lo que se puede dar de lo que se puede contestar en una encuesta, sería una buena iniciativa.

P: Para mí este tipo de investigaciones es muy interesante, he hecho bastantes investigaciones con este sistema, y creo que hay muchas cosas y elementos para tener en cuenta.

C6: Ahora, eso no se hace de esa manera como quien hace una investigación sistemática o periódica, como se trabaja a lo largo del semestre con los equipos, los profesores van dando esa retroalimentación permanentemente, y en una encuesta, que no es lo mismo de sentarse una hora a conversar, pero no hay esa capacidad dentro del equipo del programa, siempre tiene que ser alguien de fuera del equipo, sería más fácil una reunión grupal final, se va recogiendo la opinión y se han cambiado muchas cosas en estos años. Otra cosa que se entrega a los profesores como feedback es el diagnóstico de navegación de su sitio, si sus estudiantes están entrando en un módulo o no, si han bajado menos material que en otros cursos, para mantener el uso del portal.

P: Como pregunta final, qué futuro le ves al programa? Hacia dónde puede ir creciendo y qué puede hacer que el programa se diluya o pierda su esencia?

C6: Estas cosas están por un tiempo largo basadas en las personas, por ejemplo en este momento creo que [la directora] es muy crucial, ha estado desde el comienzo, comprende la reflexión que hay detrás. Creo que para avanzar hay que despersonalizar, lo que uno podría llamar institucionalizar, y le agregaría sistematizar, en la medida que todo esto, a pesar de que hay muchos informes, muchos documentos, dejar por escrito todas estas ideas, en ese sentido tu tesis es un aporte muy valioso, ayudaría a la continuidad, sin duda las personas no son las instituciones y eso tiene que poder ser transferido. Las instituciones tienen la capacidad de absorber los conceptos. Es importante que en los próximos años se transite a una consolidación de procedimientos, de metodologías y de ese vínculo con las facultades, si no se consigue en los próximos años inmediatos hay un riesgo de pérdida de la experiencia o de empobrecimiento, que se transforme en una cosa más rutinaria, que se pierda el estilo, esto se ha cuidado mucho, es muy fácil y es lo que estamos tratando de revertir en todo el país con los académicos cuando intentamos introducir formación basada en competencias, es como rehacer la cosa pero de una cosa que no es tan distinta de lo fundacional, pero se empieza a disipar, ya lo que hace cada profesor en su sala de clase está fuera de control, este es el riesgo. Es el momento en que hay que consolidar y dejar cosas afinadas para que puedan ser transmitidas.

P: Hay alguna cosa más que quieras añadir?

C6: No, yo creo que te dije todos los aspectos de lo que pienso que es la cosa. Para eso último que hablamos tiene que haber una cuota grande de generosidad de las personas, de ponerse... no sólo para FG, lo pienso para todo el trabajo universitario. Cuando las personas, las autoridades, los académicos están pensando sólo sobre sí mismos, no pueden tener una mirada a largo plazo ni de beneficio a la institución, que es lo que se requiere, la generosidad y la amplitud de miras es fundamental de rescatar en este momento, de convocar, porque finalmente programas como este lo que hacen es defender y salvar la educación pública. Puedes decir que esto lo tienen universidades privadas, claro puede estar instalado y puede ser problema en otras universidades, pero si las universidades públicas no lo hacen se pueden desintonizar con su tiempo mucho más de lo que ya están, el rescate de la universidad pública no pasa solamente

por la protesta, el eslogan, pasa por cosas muy concretas, de resultados, que hay que hacer cosas que resulten bien, con calidad, y esto apunta a la calidad. El tema de la calidad en la educación pública es un tema importante en el país.
P: Te agradezco, bueno en línea con esta generosidad un poco es presentar un avance de resultados, de hecho si todo va bien será uno de los profesores del segundo semestre.

C6: Me interesa mucho ver cómo armas esto y el avance pero el resultado final también.

[...]

P: Bueno, te agradezco muchísimo tu tiempo.

C6: No, yo te agradezco a ti haber optado por hacer tu tesis en este tema.

P: Todo esto me sirve también para mí, estoy cambiando mi curso.

C6: Precisamente este programa ha permitido también la aparición de cursos como el tuyo.

[...]

Grupo focal PFG, lunes 7 de julio de 2008

[Muestra de resultados preliminares en ppt, comentarios de los asistentes intercalados con las diapositivas]

C7: Está implícito que lo consideran [al PFG] menos importante [...] No tienen que responder a un currículum coherente, sino a nosotros

[...]

C1B: Es bien impresionante porque la obligatoriedad de la asistencia la ponen los profesores. Ya sé, porque uno se la ofrece como sugerencia y ellos la toman como que es necesaria. Habría que ver eso. A mí no me interesa, es el equipo docente que decide.

P: Es que incluso va en contra de la innovación.

C1B: Por supuesto.

[...]

P: Algunos dicen que tuvieron 2 reuniones en 5 años; y otros, una al principio y nada más.

C1B: Es absolutamente verdad.

[...]

C1B: Se quieren sentir más acompañados, no hay una reticencia a ser acompañados en el proceso.

P: La reticencia puede estar en tener que desplazarse.

C1B: Pero puede ser al revés, puede ser que uno vaya.

[...]

C1B: Me da un barniz de incluso de lo que uno piensa pero no está reflejado en una reflexión y tú nos lo das en tu tesis con datos empíricos. No me sorprende mucho, porque uno se lo va imaginando. Me sorprende el tema de la asistencia, que no lo entienden y es heavy que tenemos problemas de comunicación. Rescato y me alegro que estamos tomando medidas que no son tan distintas a lo que ellos esperan de nosotros, que también nos estamos dando cuenta. Es parte de la historia también pasar de 2 a 24 cursos y meterte en una cosa de máquina que no nos permite darle medidas a cada uno. Tengo una sugerencia, a nosotros como FG nos ha costado bastante instalar la FG como concepto, que tiene que ver con la FI, pero que no es todo, la FI es todo. [...] Yo creo que si te centras en la Universidad de Chile en el PFG, por lo menos a nivel de análisis de resultados, tiene que estar con el nombre de nuestra unidad. [...] No me da susto en absoluto, creo que se trabaja responsablemente y con el respeto que se tiene que tener.

C7: A mí me gustaría, considerando que es tu trabajo, poder decir que nos hemos nutrido. Administrar los cursos es una enorme pega y sabemos que hay muchos asuntos que hace tiempo que se están requiriendo, en esa misma línea van las observaciones que están haciendo las conclusiones nuestras que son más descarnadas, no tenemos miedo, va a permitir el mejoramiento.

C1B: Además nos ayuda al discurso, queremos meter la FG en la universidad dentro de la FI.

C2B: Yo creo que lo que estás haciendo viene a complementar lo que estamos haciendo. Se instalan tres criterios básicos en FG, que me parecen relevantes, que tienen que ver con la transparencia, con el tema de la evaluación, que es súper crítico, eso es súper importante porque... tiene que ver con otro criterio, la visión externa, a veces nos podemos poner un poco ciegos con tanta pega, la evaluación es para ambos lados, y eso se me hace urgente y necesario, por tanto estamos haciendo pegas pedagógicas, tiene que ser así. Y lo otro es rescatar el valor pedagógico y académico que la FG tiene en la Universidad de Chile. Se me hace muy curioso cuestiones muy simples, que no vinculen que nuestra unidad a lo que se hace en vicerrectoría, la no integración de lo que es un pensamiento amplio...

C1B: Sabes qué? Yo lo ligo con que nosotros damos malas señales. Nosotros por una cosa de respeto, hemos hecho todas las invitaciones desde vicerrectoría, porque de hecho el contacto con ellos es permanente, y la información les llega.

C2B: Nosotros no queremos dejar la sensación de ser una unidad aislada al margen de nuestro gran paraguas. Pero yo doy por hecho que los profesores saben.

C1B: No, po, porque nosotros no lo decimos en ninguna parte, volvemos a leer las invitaciones y no salimos en ninguna parte.

C2B: Tendríamos que ser un ente convocante que nos patrocina, porque hacemos muchas cosas.

P: La gente no sabe.

C2B: Y los estudiantes tampoco nos relacionan con la reforma del pregrado, ni con vicerrectoría, ese proceso no está no sé por qué.

P: Hablaban algunos que había que hacer más difusión de los cursos, también hay un tema de visibilidad.

C2B: Pero aunque nos pongamos con un megáfono tres meses antes tampoco nos asegura la solución. Tenemos que cuidar muchas cosas, pero lo bueno de todo es que está sistematizada la información, pero no nos encontramos con

grandes ooooh!, porque pese a que estamos metidos en la torre 15, cachamos donde en el fondo están las patas flojas de FG, y que en el fondo estos profesores que se bancan a cursos de innovación, cursos masivos, y que para todos es un desafío, también hay que cuidarlos, y acompañarlos, y eso que dices de la asesoría docente se me hace crucial.

C7: Yo creo que ese es el tema más interesante, el acompañamiento pedagógico es lo único que nos va a permitir a medio plazo asegurar lo que queremos asegurar: el desarrollo de competencias, desarrollar el programa, hacer un modelo de docencia que pueda ser replicable. Las otras cosas interesantes es para conversarlo con los cabros, que tiene que ver con el uso de la plataforma, hay que hablarlo con los cabros, lo teníamos hablado por no estaba tan claro, que los profesores prefieran otras plataformas más asequibles, se ha estado avanzando ahora los diseñadores no tienen que esperar al programador, a lo mejor es a lo que habría que esperar es que fuera el equipo docente, es súper interesante, me encantaría conocer el análisis de las autoridades.

P: [...]

C1B: Pero esto [que se vea como poco exigente] también es culpa nuestra, se ha instalado un rumor dentro de la universidad de que sí son cursos menos exigentes, y que son cursos basuras y que tienes que tomarlos porque te los exige en la facultad. Qué hemos hecho nosotros? Nada, porque nosotros tenemos que enfrentarlo con la evaluación, tenemos que dársela a los profes, no les hemos dado ningún reporte al respecto.

[...]

C3B: [Los profesores sienten que] no hay seguimiento.

C2B: Están en el aire.

[...]

C3B: Yo también he oído de los alumnos piensan que es fácil aprobar un CFG.

C7: Claro, un curso que no es fundamental, no te vayas a retrasar por este curso.

[...]

C3B: Me hace mucho sentido cuando alumnos años después te piden que les pongas la nota, que descubren que no la tienen, se crea un espacio un poco laxo [...]. El argumento por el que lo hace es porque no me puedo titular... [...] La percepción de los profesores está cruzada con la percepción de los estudiantes, eso produce la dinámica del curso.

[...]

C7: Una de las lecciones por la que esto ocurre es porque esta unidad ha estado paulatinamente haciéndose cargo de más cosas, y si queremos poner en práctica una intervención, vamos a tener que dedicar más horas hombres, vamos a tener que redistribuir las prioridades de la universidad, este programa es reimportante, podemos hacer una cosa única, si esto realmente resultara, eso sería una tremenda experiencia, se podría escribir de eso sobre mucho tiempo, y sería un aporte para la formación de los cabros, pero claro tenemos que ver cuáles son las cosas que podemos asumir, y esto es prioritario.

[...]

C1B: El discurso de vicerrectoría es absolutamente distinto, el discurso es que somos una unidad sobredimensionada.

C7: Están acostumbrados a tener a dos personas para la capacitación docente de toda la universidad, por eso la capacitación docente la hacen las facultades.

C1B: A lo que voy es que no es tan fácil decir nos vamos a dedicar a la FG y dejamos toda la cuestión de lado. [...] El desafío que viene es harta pega.

[...]

C2B: Ya no vamos a tener más asistentes

C1B: Sí, eso está muy mal trabajado

[...]

C3B: Ahí en ese curso [que funciona el acompañamiento] se da una situación bien particular porque si el curso lo hubiera estado observando yo tendría otra idea, ahí lo que funcionó fue la coincidencia.

[...]

C1B: Yo creo que a los profesores les gustaría usar la misma plataforma que usan en sus facultades.

[...]

C1B: El rector está haciendo una cosa muy masiva con u-cursos, y el vicerrector económico. La herramienta la conozco muy de cerca, y tiene un excelente nivel de administrador, es una excelente herramienta para administrar aprendizajes, pero carece de los desarrollos de los aprendizajes, cómo acompaña esa plataforma con las competencias que quieres desarrollar, ofrece herramientas para interactuar con la comunidad, pero como muestras la competencia es muy baja.

C7: Pero nosotros tampoco lo tenemos.

C1B: Sí, po, hay un estructura de aprendizaje si quieres, no instalas los módulos así al azar, hay un trabajo previo de por qué es modular, y lo otro es que tiene que ver con la motivación ligada al diseño.

C3B: Pero eso hay que evaluarlo también, cuál es el nivel de incidencia en el proceso.

C2B: Esa parte en específico tiene que ver la opinión de los estudiantes. Los profesores también van a privilegiar una cuestión de comodidad.

C1B: Por eso se hace necesario hacer investigación de la plataforma nuestra, cuando sondeo los datos, efectivamente es visualizar si están aprendiendo con esto, cachas?

C3B: Ahí se requiere un nivel de percepción, porque no es sólo la ruta.

C1B: Pero es una manera.

C7: Una de las láminas decía que los profes piden más interactividad, hoy en día hay recursos, no es sólo rescatar recursos.

C3B: Creo que querían más autonomía, poder cargar y descargar también, y en el fondo ahí también hay algo que explorar sobre si en el fondo esa estructura de los home del curso es útil, porque puede ser que sea útil cuando estás montando un mono de diseño, pero a lo mejor no es, son cosas que hay que evaluar, a nosotros también nos hicieron

comentarios en nuestra investigación, que funciona bien a ese nivel, pero también hay cierta confusión porque nadie sabe dónde están realmente las cosas. No está pensado con lógica con la que se tiene que montar un curso. Diría que hay que darle una vuelta más a ese tema.

[...]

C3B: Y porque es cerrada u-cursos, uno no puede entrar al curso de no sé qué.

[...]

C3B: La cosa que pasó también con los derechos de autor, con los sitios cerrados eso te lo saltas, la universidad no está ofertando el capítulo del libro a todo el mundo, y eso es parte, para algunas cosas tenemos que ser súper restringidos, para los que estén inscritos en el curso. El diseño de este tipo de recursos tiene que estar en función de las necesidades de los cursos, yo creo que allí de repente se... cuando tienes una política general para todos... Ahora se perdió la bibliografía, no sé cómo lo solucionaron.

P: ¿No vamos a poder poner las lecturas?

C2B: Depende, con las fuentes súper bien citadas sí.

C1B: Y te vamos a hacer firmar un protocolo

[...]