



PROSECUCIÓN DE ESTUDIOS COMO TRAYECTORIA FORMATIVA: LA NECESIDAD DE DESOCULTAR EL PROCESO

CONTINUING STUDIES AS AN EDUCATIONAL PATHWAY: THE NEED TO UNCOVER THE PROCESS

Raquel Rebolledo-Rebolledo <https://orcid.org/0000-0003-1971-8840> | Universidad San Sebastián, Concepción, Chile | raquel.rebolledo@uss.cl

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una indagación sobre los procesos de Prosecución de Estudios desarrollados en una universidad de la macrozona sur de Chile, con el propósito de comprender cómo se configura esta trayectoria formativa a partir de los discursos y experiencias de docentes y estudiantes. El estudio se sustenta en un paradigma humanista, con perspectiva fenomenológica y un diseño inductivo y flexible. La producción de información se realizó mediante entrevistas cualitativas a docentes y grupos focales con estudiantes. Para el análisis se empleó el procedimiento de condensación de significados. Los hallazgos se organizan en torno a dos categorías de sentido: la Prosecución de Estudios como gestión y los elementos didáctico-curriculares de la Prosecución de Estudios. Los resultados evidencian tensiones vinculadas con la relación entre la gestión de procesos y la gestión educativa, así como con las experiencias universitarias de los participantes, caracterizadas por una oscilación entre la inestabilidad asociada a no sentirse plenamente parte de una comunidad universitaria y la confianza derivada de reconocerse como profesionales. Revisar estas experiencias desde las perspectivas de estudiantes y docentes permite comprender con mayor profundidad el funcionamiento de la gestión curricular y aporta elementos para orientar acciones institucionales que favorezcan una transición académica más pertinente y el bienestar del estudiantado.

Palabras clave: Prosecución de estudios, trayectoria formativa, gestión curricular, bienestar estudiantil

ABSTRACT

The article presents the results of an inquiry into Continuing Studies processes at a university in the southern macrozone of Chile, with the aim of understanding how this educational pathway is shaped through the discourses and experiences of faculty members and students. The study is grounded in a humanistic paradigm, with a phenomenological perspective and an inductive, flexible design. Data were collected through qualitative interviews with faculty members and focus groups with students. The data were analyzed using the meaning condensation procedure. The findings are organized around two categories of meaning: Continuing Studies as management and the didactic-curricular elements of Continuing Studies. The results reveal tensions related to the relationship between process management and educational management, as well as to participants' university experiences, characterized by an oscillation between the instability associated with not fully feeling part of a university community and the confidence derived from recognizing themselves as professionals. Examining these experiences from the perspectives of both students and faculty members provides a deeper understanding of curriculum management and offers insights to guide institutional actions aimed at fostering a more appropriate academic transition and promoting student well-being.

Keywords: Continuing studies, educational pathway, curriculum management, student well-being



INTRODUCCIÓN

La ampliación de las oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior ha situado las trayectorias formativas en el centro de las discusiones sobre sistemas educativos más inclusivos y flexibles. En este contexto, la formación a lo largo de la vida ha dejado de entenderse únicamente como una respuesta a las demandas del mercado laboral, para asumir un sentido más amplio, vinculado con el reconocimiento de aprendizajes previos, la movilidad educativa y la construcción de recorridos formativos diversos. Esto ha convertido la articulación entre distintos niveles y modalidades de formación en uno de los principales desafíos de la educación terciaria contemporánea, pues implica generar condiciones que permitan integrar experiencias previas con nuevas oportunidades de desarrollo académico y profesional (Torroella, 2001; Plá, 2015; UNICEF, 2015).

En América Latina, este desafío adquiere especial complejidad debido a las persistentes desigualdades sociales y educativas que condicionan las oportunidades de continuidad de estudios y movilidad profesional. Si bien el fortalecimiento del capital humano ha sido promovido como una estrategia para impulsar el desarrollo económico y la cohesión social (OCDE, 2015), las políticas educativas enfrentan hoy un reto mayor: avanzar desde una preocupación centrada exclusivamente en ampliar el acceso hacia la comprensión de las trayectorias que experimentan quienes transitan entre distintos niveles formativos. No basta, por tanto, con generar mecanismos de ingreso; también es necesario comprender cómo se viven estos recorridos y qué condiciones favorecen o dificultan su continuidad.

En Chile, esta preocupación se ha traducido en la incorporación progresiva de mecanismos de articulación curricular orientados a facilitar la

continuidad educativa. Históricamente, la movilidad entre niveles ha seguido trayectorias relativamente lineales, desde la educación secundaria hacia la educación superior o entre programas universitarios mediante sistemas de créditos transferibles y currículos organizados por competencias. Sin embargo, durante la última década se han consolidado itinerarios alternativos que permiten transitar desde programas técnicos hacia carreras profesionales y, particularmente, hacia programas de Pedagogía. En este escenario, la Ley N.º 20.903 reconoce la prosecución de estudios como una vía legítima de acceso a la formación docente, otorgándole respaldo normativo y fortaleciendo su desarrollo en el sistema de educación superior.

Pese a estos avances, la investigación se ha concentrado principalmente en el reconocimiento de aprendizajes previos, los procesos de convalidación y la flexibilidad curricular (Sevilla, Farías, & Weintraub, 2019; Sevilla, & Montero, 2019; Cid et al., 2019; Olivares et al., 2019; Acuña, 2019; Bolívar, 2019; Pacheco, 2020). Estos estudios han aportado elementos relevantes para comprender los dispositivos institucionales que posibilitan la articulación entre niveles formativos; sin embargo, aún es limitada la evidencia sobre cómo viven este proceso quienes lo transitan cotidianamente. Son escasos los estudios que abordan los significados atribuidos por docentes y estudiantes a la prosecución de estudios, así como las tensiones pedagógicas, organizacionales y formativas que emergen durante este recorrido. Esta ausencia resulta relevante, pues las trayectorias educativas no se reducen a procedimientos administrativos para continuar estudios, sino que implican procesos de adaptación académica, resignificación de saberes previos, reconstrucción de identidades y aprendizaje de nuevas formas de participación en una comunidad profesional.

Desde esta perspectiva, la prosecución de estudios puede comprenderse como un fenómeno curricular



cuya complejidad se aprecia al desplazar el análisis desde los mecanismos institucionales hacia las experiencias de quienes los viven. Explorar estas experiencias permite visibilizar dimensiones que suelen quedar fuera del foco de las políticas de articulación curricular y aportar evidencia para fortalecer el diseño de los programas, la organización institucional y las estrategias de acompañamiento dirigidas a estudiantes que ingresan mediante vías de continuidad formativa.

En este marco, el propósito del presente estudio es comprender cómo se configura la trayectoria formativa asociada a la prosecución de estudios desde programas de Técnico Universitario hacia carreras de Educación en una universidad de la zona centro-sur de Chile, a partir de las experiencias y discursos de docentes y estudiantes que participan en este proceso. La investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿cómo se desarrolla la prosecución de estudios desde Técnico Universitario hacia carreras de Educación? Desde un enfoque fenomenológico, se busca contribuir a la comprensión de una trayectoria curricular aún poco explorada en la literatura, situando en el centro las experiencias, significados y tensiones que acompañan este recorrido formativo.

Contexto

La institución investigada posee una fuerte vocación de servicio público y una trayectoria vinculada fundamentalmente a la formación de profesores. Durante la década de 1980 incorporó cuatro carreras técnicas y, una década más tarde, oficializó su autonomía e ingresó al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). En 2010 puso en marcha el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020, que recogió decisiones estratégicas emanadas de sus claustros, entre ellas, la diversificación y articulación de la oferta formativa en un continuo educativo de calidad.

En 2013, la Universidad decidió integrar en una sola unidad el área de Formación Técnica, con el propósito de ofrecer alternativas formativas de corta duración y orientación laboral. En el marco de un continuo educativo con la formación de pregrado, se creó la Facultad Técnica, cuya primera generación de estudiantes manifestó interés por continuar estudios en carreras profesionales. Esta demanda fue abordada institucionalmente mediante la modalidad de Continuidad de Estudios.

Entre 2022 y 2024, cerca de 210 jóvenes continuaron sus estudios en la Universidad una vez finalizada su formación técnica. Para ello, se reconocieron determinados cursos aprobados en el nivel técnico, en porcentajes variables según cada carrera, aunque inicialmente sin garantizar una reducción de la duración de la carrera profesional.

El mayor porcentaje de estudiantes en continuidad (61%) correspondió a las carreras de Educación de Párvulos y Pedagogía en Educación Física, provenientes, respectivamente, de Técnico Universitario en Educación Parvularia y Técnico Universitario en Preparación Física.

Tabla 1.

Número de estudiantes matriculados mediante Continuidad de Estudios

Carrera	2022	2023	2024
Educación de Párvulos	23	26	30
Pedagogía en Educación Física	12	14	14

Con el propósito de garantizar la continuidad de los titulados de la Facultad Técnica hacia las carreras de pregrado, y en el marco de lo establecido por la Ley N.º 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, y su artículo 27 sexies, se diseñaron e implementaron programas de Prosecución de Estudios para la continuidad directa. Estos programas reconocen dos semestres de la formación técnica previa, equivalentes a 60 créditos SCT, reduciendo en igual proporción la duración de la carrera profesional.



MÉTODO

La investigación se centra en un enfoque cualitativo que atiende a comprender el fenómeno desde los y las participantes clave (Denzin & Lincoln, 2005), por tanto, multimetódica e interpretativa. Es inductivo y flexible (Valles, 2000) pues no se busca generalizar la información, sino que aproximarse a la particularidad de los sujetos para contextualizar el objeto de estudio.

Población y muestra

Los y las participantes clave, estos se presentan en dos grupos diferentes.

Uno compuesto por docentes, que corresponde a un grupo de dos jefes de carrera y cuatro docentes. Se presentan en la tabla 2

Tabla 2.

Caracterización general de docentes participantes clave

Responsabilidad	Experiencia	Línea formativa	Código
Jefatura de carrera	11	Gestión educacional	DJC1
Docente	2	Trabajo pedagógico	DA1
Docente	17	Práctica	DA2
Docente	25	Didáctica de Ciencias Sociales	DA3
Docente	17	Didáctica de la Matemática	DA4
Jefatura de carrera	08	Prácticas de educación básica y media	DJC2

Nota: Se implementan códigos de identificación para cada participante, con la intención de facilitar la lectura de los resultados.

Tal como muestra en la tabla 3, el segundo grupo se compone de estudiantes, cuyo criterio de inclusión está dado por ser titulados de programa de técnico universitario en la misma universidad, y encontrarse cursando carreras de Prosecución de estudios.

Tabla 3.

Caracterización general de estudiantes participantes clave

Carrera	Curso	Sexo	Código
Educación Parvularia	1	F	EEP1
Educación Parvularia	1	F	EEP2
Educación Parvularia	2	F	EEP3
Educación Parvularia	2	F	EEP4
Educación Parvularia	2	F	EEP5
Pedagogía en Educación Física	1	M	EPEF1
Pedagogía en Educación Física	1	M	EPEF2
Pedagogía en Educación Física	1	M	EPEF3
Pedagogía en Educación Física	1	F	EPEF4
Pedagogía en Educación Física	1	F	EPEF5

Instrumentos

Para la producción de información se utilizó como técnica la entrevista cualitativa, entendida como una conversación que posiciona tanto al



investigador como al investigado dentro del proceso investigativo para docentes, y los grupos focales para estudiantes. Tanto la entrevista como los grupos focales cuentan con guiones que fueron sometidos a evaluación de expertos, previo a su implementación.

Se resguardan los criterios de auditabilidad, credibilidad y transferibilidad (Guba & Lincoln, 1989) y se cuenta con el consentimiento de todos los participantes.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Como se busca comprender la visión que tienen docentes y estudiantes sobre el proceso de

Prosecución de estudios desde carreras de técnico universitario a carreras de Pedagogía, es que resulta muy útil la flexibilidad que permiten ambas técnicas, pues consta de un guion que es posible de ser modificado en orden y frecuencia, dando espacio a que los participantes sean quienes profundicen, relaten y propongan sus puntos de vista.

Para el análisis de la información, se implementó el procedimiento de condensación de significados de Kvale (2011) donde la información obtenida se codifica y agrupa en unidades analíticas. La búsqueda de significados comunes da origen a la condensación cuyo producto son las categorías de sentido.

RESULTADOS

Para desarrollar el análisis y comprender la forma en que se está desarrollando la trayectoria formativa del programa de Prosecución de estudios, se agrupan los resultados de acuerdo con dos categorías de sentido que emergen del proceso de recopilación de información: A. Prosecución de estudios como gestión; y B. Elementos didáctico-curriculares de la Prosecución de estudios.

Tabla 4.

Categorías y unidades de sentido

Categorías	Unidad de sentido
Prosecución de estudios como gestión	Se relaciona con asuntos vinculados a la estructura y funcionamiento de la Universidad o las carreras en estudio, que influyen en el mecanismo de Prosecución de estudios.
Elementos didáctico-curriculares de la Prosecución de estudios	Se refiere a aquellos elementos que se vinculan con la enseñanza y el aprendizaje, de manera directa como en el caso de la docencia o indirecta como los aspectos curriculares.

Fuente: Elaboración propia

Prosecución de estudios como gestión

Esta categoría se desglosa en cuatro subcategorías asociadas a (a) procedimientos; (b) vía de acceso; (c) lo académico y (d) lo administrativo.



Esta categoría permite aproximarnos a la Prosecución de estudio entendiendo los elementos propios de la gestión universitaria, considera dimensiones y procesos que le permiten reconocer la diversidad de los actores que forman parte de la comunidad y, en coherencia con su misión institucional, identifica cómo responder a las necesidades del contexto (Rosario et al., 2010). Se observa la existencia de visiones distintas por parte de los involucrados acerca de los procedimientos instalados, de la información respecto del proceso y de los aspectos implicados en la transición desde la Carrera de origen a la de destino. Se permean distintas dimensiones que involucran desde las administrativas hasta aquellas interpersonales y que, para efectos de la dimensión académica, tensionan, facilitan u obstaculizan la trayectoria formativa.

Al respecto, uno de los elementos a revisar, y que emerge producto de los discursos de estudiantes y docentes, es la información sobre esta vía de acceso. Esta, se instala por medio de la comunicación persona a persona y a raíz de la propia experiencia una vez que ya se es estudiante de la formación técnica, más que por los canales formales. Así da cuenta una de las estudiantes entrevistadas al señalar que accede a la información “...por una amiga que había hecho la técnica primero y luego la pedagogía. Pero desde la Universidad no me informaron nada” (EEP3), cuyo testimonio es coincidente con otros “...todas las dudas se aclaran casi al final del proceso del técnico, porque en los últimos meses se hizo todo el proceso de postular” (EPEF5), por lo que la información oficial acerca del proceso de postulación es tardía. En este sentido, la falta de información oportuna se traduce en un nudo complejo para la generación de oportunidades formativas.

Respecto de los procedimientos de selección, son organizados de manera centralizada por la Dirección de Docencia. Quienes ocupan las jefaturas de las carreras involucradas en el estudio deslizan una visión crítica frente a la falta de participación en el proceso de selección y demandan la necesidad de mayor participación en el proceso. “La selección de los estudiantes la lleva directamente la Dirección de Docencia y a la Dirección Curricular; ellos realizan el proceso, yo solo recibo los estudiantes” (DJC1); lo que evidencia una necesidad expresada en “...falta involucrar la jefa de carrera en este proceso. Al dejar todo en Dirección de Docencia yo recibo a estudiantes que no sé quiénes son...” (DJC2).

Se descubre en estas intervenciones que la centralización de los procesos opaca la participación más activa e informada de quienes posteriormente asumen la tarea de gestión y acompañamiento curricular de aquellos estudiantes que realizan trayectorias formativas.

Las mayores dificultades en términos de gestión de los procesos de Prosecución se vinculan a la escasa relación previa entre las Carreras de origen y las de destino, existiendo espacios de encuentro asistemáticos provocados sólo a partir de las voluntades de las jefaturas de carrera y los equipos docentes. Estos encuentros generan estrategias que intentan establecer vínculos que, al no formalizarse en espacios institucionales formales, suelen dejar de existir. “No hay vinculación de docentes de la facultad de educación y la facultad técnica. En algún minuto se repitieron los profesores -compartidos entre ambas facultades- pero ya no se repite este modelo” (DJC1), afectando la generación de instancia de conocimiento previo de los estudiantes y acciones conjuntas entre ambas facultades para articular el proceso formativo con una mirada hacia el continuo educativo efectivo.

Otra dimensión que complementa la necesidad de esta vinculación refiere a la inexistencia de ‘tiempos protegidos’ o franjas horarias destinadas exclusivamente para la elaboración de alternativas, estrategias o propuestas de trabajo mancomunado que favorezca las trayectorias formativas. “Los tiempos protegidos para esto es necesario. Antes había viernes en la tarde protegidos para realizar comunidades de aprendizaje y revisar el pilotaje. La docencia directa no era tan alta y era más flexible” (DJC2). Estos aspectos administrativos referidos a tiempos y espacios formalizados de encuentro entre las carreras, dificultan los

procesos de transición académica que viven los estudiantes de Prosecución de estudios. Limitan la existencia de análisis sistemático por parte de los equipos directivos y docentes respecto de la identificación de necesidades, oportunidades de mejora y elaboración de propuestas que contribuyan al mejoramiento del proceso formativo en su conjunto.

El acceso y forma de recibir la información relativa a los procedimientos establecidos institucionalmente para acceder a la Prosecución de estudios, parecieran estar inicialmente en un nicho estrictamente administrativo lo que deviene en una suerte de contradicción con la literatura que dice relación con las primeras construcciones de una vivencia académica. Entre estas, se encuentran las opiniones y sentimientos que el estudiante tiene respecto a experiencias cotidianas en la universidad y que según describe Borzone (2017) considera elementos que hemos descrito dentro de los aspectos académicos y administrativos.

En relación con los aspectos propios de la vivencia académica, encontramos las relativas a dificultades personales expresadas en la autoeficacia puesta a prueba, cuya duda provoca frustración, principalmente porque uno de los criterios de acceso son las calificaciones. Los estudiantes que realizan Prosecución son aquellos que tienen mejores desempeños académicos en su carrera de origen y suelen encontrarse con mayores niveles de exigencia en la carrera de destino, lo que con frecuencia implica una baja respecto de sus desempeños anteriores. **“Como acá llegan los estudiantes de mayor rendimiento y son los mejores de su generación, les genera a sí misma un alto nivel de eficacia. Acá llegan y no logran buenas calificaciones y se inician tensiones emocionales provocadas por el aprendizaje”** (DJC2), esta situación genera frustración y afecta la autoconfianza de estos estudiantes.

Las Jefaturas de carrera describen una mirada ‘maternalista’ en la Facultad de origen que afecta los niveles de autonomía de los estudiantes una vez en la Carrera de destino tal como lo declara una de ellas: **“Algunos estudiantes que han necesitado algo se han ido a FT a consultar, porque allá es más maternal. La carrera de origen debe propender a la autonomía del estudiante. El espacio protegido que otorga la FT es un choque o quiebre con la FE”** (DJC2), sumándose a las dificultades personales el limitado nivel de autonomía de los estudiantes. Con ello se reafirma la necesidad de trabajo conjunto entre facultades.

Por otra parte, en los discursos de los jóvenes aparecen elementos referidos a las relaciones interpersonales, con compañeros o con los académicos que desarrollan la docencia. Emergen distintas percepciones respecto de la existencia de ‘diferencias’ que se establecen entre los estudiantes de ingreso regular y quienes realizan Prosecución de estudios. Mientras, desde las jefaturas de carrera se señala que **“no se hace distinción entre los de ingreso normal y los de Prosecución...”** (DJC2), los estudiantes declaran que sí las han experimentado. Al recordar experiencias de Prosecución iniciales, indican que **“nos aislaban, era como los PF acá y los otros allá. Nos pasaba mucho con los compañeros de segundo. Nosotros ya tenemos título y nos hacemos grupo aparte”** (EPEF3); **“...una compañera se cambió de sección porque uno de los profesores siempre decía que era de la facultad técnica. Pero es un solo profe ese. En general nos han acogido bien...”** (EEP4).

De especial interés resultan los aspectos interpersonales considerando el impacto que se ha observado entre el comportamiento docente percibido por el estudiante, y **“el valor de la tarea, autoeficacia y disfrute en la atención en clase”** (Sánchez, Takaya & Molinari, 2016, p. 15), es decir, en aspectos centrales que pueden llegar a facilitar u obstaculizar el aprendizaje.

La Prosecución de estudio viene a confirmar el compromiso vocacional de los estudiantes que continúan sus estudios o, como expresa María Andrea Borzone (2017), constituye una de las variables de Valoración de la carrera, toda vez que ellos reconocen que la prueba de acceso a la universidad resulta un obstáculo que esta vía les permitió superar. **“Yo quería ser profesor de educación física y no me alcanzó el puntaje, por eso entre**



primero a Técnico en Educación Física". (EPEF₂). El desafío de los procesos de Prosecución de estudios, en el actual contexto de universalización de la Educación Terciaria, implica conocer en profundidad el 'habitus institucional' (Leyton et al., 2012), promoviendo espacios de participación de todos los implicados, de socialización de la información y procedimientos establecidos y acompañamientos que favorezcan los procesos de transición académica de los estudiantes.

Elementos didáctico-curriculares de la Prosecución de estudios

Esta categoría presenta cuatro subcategorías asociadas, a saber (a) estudios preexistentes, (b) pedagogizar la clase, (c) contradicción de las alertas y (d) el silencio en el diseño curricular.

Desde los discursos de docentes y estudiantes, lo primero que llama la atención en esta categoría es la tensión que emerge por la preexistencia de estudios de aquellos estudiantes que ya han desarrollado una carrera. Así se declara por el estudiantado ya que "...al entrar a educación física siento que no es tan difícil porque ya venimos de un sistema de estudio" (EPEF₄) lo que se complementa al señalar que "No costó mucho la inserción porque como veníamos de estudiar antes, fue no complicada la demanda académica" (EPEF₁). De esta manera, el haber cursado la carrera previa habilita, en cierta forma, para las estructuras intrapersonales necesarias, entendidas éstas como la capacidad de conocer y comprender las propias emociones (Gardner, 1998), el autocontrol y la motivación (Goleman, 2006), pues ya se encuentran instaladas en los estudiantes que realizan la Prosecución.

De igual manera, se indica que "estamos habilitadas para educar en pro actividad, como parte de la identidad profesional" (EEP₄) lo que instala una "actitud empática con todo el equipo de trabajo" (EEP₁) demostrando habilidad en el dominio y trabajo de grupos.

Esta preexistencia de estudios contribuye a un "despertar vocacional acompañado de madurez y los aprendizajes influyen en la madurez con que se enfrenta la formación" (EEP₃). Las responsabilidades se ordenan con mayor claridad, como una lista de prioridades que favorecen la inserción en el espacio formativo, y existe una disposición abierta a la búsqueda de conocimiento.

No obstante, esto se ve tensionado porque la propuesta didáctica asociada a la formación pedagógica releva el trabajo en equipo y la colaboración entre pares, lo que no siempre se condice con el aprendizaje previo que los y las estudiantes de Prosecución traen.

"Otra cosa es presentarse ante los compañeros, para los trabajos en grupo, las disertaciones. Eso cuesta, entrar con ellos. Nosotros vimos habilidades comunicativas, y esas habilidades blandas uno las construye desde pequeños, por lo que ya está más o menos formado en eso. Lo difícil es hacer grupos con los compañeros. En preparación física tuvimos hartas exposiciones y hablar frente a compañeros, y cuesta, a pesar de que eso se hacía mucho en la Técnica de manera más individual. Ahora es más en grupo" (EPEF₄).

Este estudiante devela la importancia de una enseñanza concebida para facilitar la integración y el actuar en una cultura profesional de la participación, para la cual no estaba preparado. Se reconoce en la formación del profesorado la importancia de aprender en la tolerancia, la colaboración, el respeto a las opiniones e ideas (Imbernón, 2019). Se debe aprender con otros.

Esto se enlaza con otro aspecto que tensiona los estudios preexistentes y que se encuentra en la necesidad explícita de acceder a "un taller de empoderamiento del rol de educadora para diferenciar de las acciones de técnico" (EEP₂) puesto que la formación inicial apunta a competencias distintas en el ejercicio laboral.



Estas observaciones relacionadas con las diferencias de formación se entrecruzan con las declaradas por los docentes que en sus discursos indican que entre el preparador físico y el profesor de educación física hay mucha articulación, pero la diferencia está en la didáctica y la pedagogía. Lo disciplinar, como salud y vida, el preparador físico lo tiene en potencia y en profundidad, en el papel es fácil reconocer esa línea... **"por eso a ellos se les convalida, pero el desafío de la carrera es poner mecanismos de apoyo y acciones que fortalezcan las debilidades o áreas que nosotros consideramos que no están tan buenas, como adoptar postura pedagógica, aprender a enseñar es lo que viene debilitado"** (DJC2).

De acuerdo a lo anterior, las dificultades didácticas que se manifiestan en el desarrollo del currículum de continuidad formativa implican ámbitos asociados al hacer y saber ser profesor. Se instala la necesidad de realizar nivelaciones a los estudiantes que realizan el continuo educativo. **"Las docentes que trabajan en ambas facultades tienen la responsabilidad de activar asignaturas cuyo nivel de profundización y especialización sea igual entre ambas facultades"** (DJC1) por lo que la relación de permanente diálogo inter-facultades e inter-carreras resulta un eje fundamental en el acompañamiento en la trayectoria formativa.

Al respecto, Graneros y Motos (2016) señalan que disminuir la brecha entre un espacio formativo y otro nuevo implica asumir las diferentes representaciones sobre la profesión de estudio y los sentidos que guían la elección de una carrera docente, por lo que la carrera que recibe a estudiantes prosecutors debe evaluar su desempeño, detectar debilidades de su formación y reportar estas falencias a la unidad de origen. **"El programa inicial (carrera de origen) debe implementar mejoras, para anticipar y evitar debilidades posteriores"** (DJC1).

No obstante, queda en evidencia una ausencia de acompañamiento en los procesos. La improvisación o respuesta a emergentes se realiza desde los intereses de cada carrera. Estas acciones de nivelación dan cuenta de la importancia de pedagogizar la clase.

La pedagogización es entendida como **"la ampliación constante y la mayor profundidad de la acción educativa"** (Depaepe & Simon, 2008, p.103) donde cobra importancia la acción didáctica, práctica y evaluativa, asociada a la formación en educación. Particularmente, en el ámbito de la formación del profesorado, desde los estudiantes que realizan el trayecto educativo **"se rescata el conocimiento práctico de los estudiantes de Prosecución pues se nota su trabajo con niños y niñas"** (DA4), potenciando la pedagogización. Desde el estamento docente hay coincidencias puesto que se reconoce que **"el mayor conocimiento y expertiz de las estudiantes es en la parte práctica por lo que la reflexión es más profunda"** (DJC1). A su vez, se encuentran coincidencias con el estamento de los estudiantes prosecutors al declarar que **"hemos tenido varias asignaturas de psicología que nos ha permitido cambiar el chip, porque antes éramos entrenadores ahora nos hacen pensar como profesores"** (EPEF3), incluyendo en ello el ejercicio formativo asociado a la pedagogía como un eje en torno del cual se va levantando el perfil profesional de profesor o profesora.

Sin embargo, la identidad de la carrera de origen está instalada y se constituye en un elemento obstaculizador, en donde **"los estudiantes ingresan con un rol técnico muy marcado, por lo que hay que llevarlos al espacio más disciplinar [con un] mayor empoderamiento de su rol"** (DA1). Esto se evidencia de manera más explícita en el periodo de prácticas iniciales e intermedias al exigir que ejerzan **"más su rol de educadoras y 'desteñirse' del rol de asistentes"** (DA4) reclamando un empoderamiento pedagógico explícito que, al no estar instalado, se evidencia como tarea necesaria. Los procesos de continuo educativo han de atender el desafío de (re)educar en el rol de profesor y reforzar la formación teórica asociada a ello, para que las decisiones en aula respondan a un soporte pedagógico más que a un hacer técnico.



Lo anterior evidencia una necesidad de alertar tempranamente la formación del estudiantado que busca transitar a la formación en pedagogía. Al respecto, se registran contradicciones en las alertas puesto que “**existe comité de monitoreo curricular de la carrera [receptora] que va dando alertas en relación a los avances, brechas y dificultades de los estudiantes de la carrera, pero no se hace distinción entre los de ingreso normal y los de Prosecución**” (DJC2), por lo que los requerimientos didáctico curriculares son abordados con todo el grupo que conforma la cohorte, he impacta en las actividades de nivelación que se asumen como necesarias. “**El desafío de la carrera es poner mecanismos de apoyo y acciones que fortalezcan las debilidades o áreas que nosotros consideramos que no están tan buenas. Esto es un desafío, porque solo hemos tenido situaciones de seguimiento**” (DJC2), lo que se está atendiendo desde la instalación de evaluaciones de ciclo, en momento específicos de desarrollo del itinerario formativo.

En otro ámbito, pero también parte de esta categoría, emergen los silencios en el diseño curricular expresados en los contenidos versus las competencias, los desajustes curriculares y el acortamiento versus el creditaje ligero. Sobre el procedimiento curricular para el reconocimiento de aprendizajes previos, “**las equivalencias se levantaron en base a contenidos y no en base a competencias**” (DJC1), coincidente con que “**el RAP realizado en educación Física también es en base a contenidos**” (DJC2). La tarea pendiente dice relación con ajustar el proceso de reconocimiento de aprendizajes en función a competencias, por medio de un ejercicio curricular de matrices que releven los desempeños clave que sean posibles de convalidar entre la carrera de origen y aquella a la que emigra.

En relación al desajuste que se provoca en el currículum, sería esperable un acortamiento efectivo en los primeros semestres de articulación curricular, sin embargo, el acortamiento no está concentrado en el primer semestre, sino que a lo largo de todo el itinerario. Por un formato la mayor cantidad de reconocimiento de aprendizaje tiene que ver con primer año, pero no entra directamente a segundo. Aligeran la carga académica de primer año y se intenciona que el itinerario finalice en cuatro años (DJC2), lo que manifiesta una clara necesidad de “**orientar el proceso de Prosecución [que] incluye pensar la articulación de manera tal que no impacte en la malla de los estudiantes en la carrera de continuidad. Hay un poco de desorden en el proceso de continuidad para la cobertura de asignaturas**” (DJC1). Esta situación no sólo implica una tensión en los procesos curriculares asociados a competencias, cuyo nivel de desarrollo debe ser ordenado en tanto niveles de logro, sino que también impacta en los procesos de gratuidad de estudios de los estudiantes que realizan esta trayectoria formativa, que en Chile alcanza a un máximo de cinco años.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde las categorías levantadas es posible visualizar la indivisibilidad de los componentes del proceso de Prosecución, lo que implica aproximarse al fenómeno estudiado, acercarse a la comprensión desde su integralidad y describirlo en las decisiones macro estructurales que involucra. Esto, entendido como las

implicancias que puede o no tener la existencia de espacios (¿in?) disponibles, el tipo de coordinaciones entre unidades en base a la estructura institucional y las decisiones curriculares que permean la vivencia universitaria de los estudiantes.

En tal sentido, el desarrollo de la Prosecución de estudios se desarrolla en base a decisiones institucionales que favorecen, dificultan o tensionan las vivencias universitarias de los estudiantes, a partir de prácticas a nivel macro (gestión institucional universitaria), meso



(gestión de las Facultades y las Carreras) y micro (vivencias de los y las estudiantes).

Desde un nivel macro, el proceso de Prosecución de estudios se desarrolla en coherencia al modelo educativo declarado que busca generar oportunidad de aprendizaje en un marco de equidad, con decisiones institucionales centralizadas y que consideran procedimientos y protocolos establecidos en coordinación con las distintas unidades.

Sin embargo, la escasa participación de las carreras 'de origen' y 'de destino' ha tensionado el proceso, lo que a nivel meso curricular implica dificultades frente a condiciones que no fueron previstas como la 'falta de tiempo' y la 'coordinación entre equipos docentes'. Esto se ve relacionado con el análisis curricular levantado para permitir el tránsito de estudiantes desde una facultad a otra. La equivalencia curricular es trabajada desde los contenidos y no precisamente desde las competencias y sus resultados de aprendizaje. Las alertas a los procesos no son claras puesto que las evidencias de desempeños competenciales quedan subsumidas al logro de contenidos. Situación que debe abordarse desde la propuesta curricular en base a matrices de análisis basadas en resultados de aprendizaje evidenciables.

La estrecha relación entre gestión de procesos y gestión educativa resultan ser una diada fundamental (Fuguet, 2000) que, acompañada de la confianza y las metas compartidas, permite proyectar un compromiso en las acciones en pos del mejoramiento de los procesos (Fuguet, 2002). Esto releva la necesidad de un diálogo permanente entre las unidades académicas involucradas en la organización, selección y evaluación de la Prosecución de estudios y sitúa al currículum comprehensivo (Lawton, 1983) como vertebrador de la acción curricular que sienta las bases de la toma de decisiones para la disminución de contradicciones y conflictos.

Lo anterior se presenta en contradicción con el estudio realizado, ya que los escasos espacios de coordinación han afectado las decisiones curriculares y han generado prácticas reactivas frente a requerimientos curriculares y/o administrativos emergentes, en lugar de instancias formales planificadas y participativas.

Por su parte, a nivel micro, de vivencia universitaria, los aspectos antes descritos forman parte de dimensiones que María Andrea Borzone (2017) identifica dentro del proceso de adaptación universitaria, las que para el caso de los y las estudiantes de Prosecución de estudios implica un proceso de transición académica con similares características que la vivencia inicial de pregrado. Entre las que son posibles evidenciar en el estudio encontramos las dimensiones personales, interpersonales y contextuales (Borzone, 2017), que coexisten y tensionan el proceso de Prosecución de estudios.

La dimensión personal, se ve reflejada en la tensión entre los niveles de autoeficacia que manifiestan los estudiantes de Prosecución, en base a la excelencia de sus desempeños previos, y la frustración frente a los rendimientos académicos iniciales. La dimensión interpersonal, a partir de los sentimientos expresados por el estudiantado en este nuevo contexto académico, refieren a la sensación de 'exclusión' por parte de algunos docentes que afecta su sentido de pertenencia. Esto, finalmente tributa a la dimensión contextual que implica nuevos códigos comunicativos y de relaciones pedagógicas y entre pares que constituyen lo que Almeida y otros (1999) denominaron vivencia académica.

La ansiedad natural que la nueva carrera genera, encuentra su opuesto en el conocimiento de las propias emociones, como estructuras intrapersonales (Gardner, 1998) preinstaladas, donde la inteligencia social no sólo es entendida como habilidad para atender "el funcionamiento de las relaciones, sino comportarse también inteligentemente en ellas" (Golemann, 2006,



s/n). Se despliega una acción pendular, en un tránsito oscilante entre la inestabilidad de no sentirse miembros de una comunidad y la confianza de saberse ya profesional y, por tanto, conocer la vida universitaria.

Resulta relevante señalar, en el marco de la vivencia universitaria, que la autoeficacia percibida como parte de la dimensión personal, tiene repercusiones indirectas en la conducta. En el caso de estos estudiantes puede afectar las aspiraciones de ser capaces de finalizar esta fase de continuidad de estudios e impacta en las emociones que experimentan ante situaciones desafiantes, especialmente en el proceso de transición académica (Bandura, 1997; Blanco et al., 2011; Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Cabe señalar que al igual como ocurre con la experiencia de ingreso a la universidad, los procesos de Prosecución implican tensiones a estudiantes provenientes de contextos 'no tradicionales' (Carlino, 2005; Ezcurra, 2005; Lehmann, 2014). Lo anterior en un marco donde el 'habitus' institucional, referido al conjunto de predisposiciones, esquemas de percepción y expectativas asumidas de manera cotidiana y en base a las cuales se organizan las instituciones

educativas (Reay et al., 2001), supone tanto una dimensión individual, por parte de los profesores y jefes de carreras en este caso, que están mediadas por las prácticas y decisiones organizativas de la institución (Burke et al., 2013).

Resulta interesante focalizar la acción formativa en este tránsito de los estudiantes de Prosecución de estudios en el ámbito particular de la profesión docente. Proponer y articular tareas asociadas a la pedagogización de quienes se están educando e instalar el desarrollo profesional futuro al situar al estudiantado en el itinerario formativo de la formación inicial docente.

Profundizar en el conocimiento de las características de la experiencia de Prosecución de estudios de estudiantes y docentes, permite un mayor entendimiento sobre el funcionamiento de la gestión curricular. Esto favorece la implementación de acciones institucionales para optimizar la transición académica, el bienestar del estudiantado y la construcción y formalización de espacios académicos en una discusión y mejora continua de los procesos, en particular de Prosecución.

REFERENCIAS

- Acuña, J. (2019). El currículo flexible en la educación artística bogotana: ¿una experiencia de equidad o inequidad? *Papel Político*, 24(1), 1-48. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo24-1.cfea>
- Almeida, L., Ferreira, J. & Soares, A. (1999). *Questionário de vivências académicas* (QVA e QVA- r). Minho: Universidade do Minho & Universidade de Coimbra.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of Control*. New York: Freeman.
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M. & Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178003>
- Bolívar, A. (2019). Portugal se mueve: autonomía y flexibilidad curricular para promover el éxito escolar para todos. *Cuadernos de pedagogía*, (495), 20-27.



https://www.researchgate.net/publication/330740580_Portugal_se_mueve_Autonomia_y_Flexibilidad_curricular_para_promover_el_exito_escolar_para_todos

Borzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1). <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>

Burke, C., Emmerich, N. & Ingram, N. (2013). Well-founded social fictions: a defence of the concepts of institutional and familial habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 165-182. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.746263>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.

Cid, D., Barrientos, B., Bravo, G. y Silva, C. (2019). Un modelo de articulación desde la universidad hacia la educación secundaria a través de la gestión de la Enseñanza aprendizaje del idioma inglés. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 38-55. doi: <https://doi.org/10.54802/r.v1.n1.2019.4>

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13. <https://scispace.com/pdf/the-discipline-and-practice-of-qualitative-research-115e50x768.pdf>

Depaepe, M. & Simon, F. (2008). Sobre la pedagogización. Desde la perspectiva de la historia de la educación. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 18, 101-130. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539800005>

Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, 27(107), 118-133. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210706>

Fuguet, A. (2000). Fundamentos de la Cuarta Generación de Evaluación. Docencia, Investigación y Extensión, Año 4. N° 1, julio.

Fuguet, A. (2002). Relación de la gerencia de la gerencia y el desarrollo curricular: hacia la excelencia. *Investigación y Postgrado*, 17(2), 171-196. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/revinpost/article/view/1507/625>

Gardner, H. (1998). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.

Graneros, A. & Motos, A. (2016). El ingreso y acompañamiento de trayectorias en las carreras docentes. La experiencia del Departamento de Ingreso en el Instituto Superior de Formación Docente n°54 de Florencio Varela. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/286>

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Bantam.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.

Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>



- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lawton, D. (1983). *Curriculum Studies and educational planning*. Hodder & Stoughton.
- Lehmann, W. (2014). Habitus transformation and hidden injuries: successful working-class university students. *Sociology of Education*, 87(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0038040713498777>
- Ley N° 20.903. (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. En: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Leyton, D., Vásquez, A. & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación. *Revista Calidad en la Educación*, 37, 62-97. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000200003>
- Miranda, N., Guzmán, A. & Castro, R. (2019). Rediseño curricular en la Formación de Profesores de Educación Básica: una propuesta metodológica desarrollada para una carrera de Prosecución de estudios en la Universidad Católica del Norte. *Foro educacional*, (32), 11-30. Doi: 10.29344/07180772.32.1904
- OCDE (2015). *Perspectivas económicas de América Latina 2016: Hacia una nueva asociación con China*. Organization for Economic Co-operation and Development.
- Olivares, J., Reyes, E. Gutiérrez, J. & Reyes, F. (2019). Propuesta de flexibilidad curricular en el Tecnológico nacional de México. *ANFEI Digital*, (11). <https://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/529>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Pacheco, I. (2020). Nuevo convenio regional de reconocimiento de títulos para América Latina y el Caribe: Avances y retos. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (7).
- Plá, S. (2015). Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión educativa en América Latina. *Sinéctica*, (44), 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/es/article/view/159/152>
- Reay, D., David, M. & Ball, S. (2011). Making a difference: Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 126-142. doi: 10.5153/sro.548
- Rosario, V., Marum, E., Barrera, M. & Alvarado, M. (2010). La gestión universitaria: retos del presente y dilemas para su transformación. *Educación y Ciencia*, 1(37), 91 -108. https://educacionyciencia.org/index_php/educacionyciencia/article/view/248
- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. & Molinari, A. (2016). Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8. DOI: 10.5872/psiencia/8.3.22
- Sevilla, M., Farías, M. & Weintraub, M. (2019). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Calidad en la Educación*, 83-117. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200004>



- Sevilla, P. & Montero, P. (2019). El reconocimiento de aprendizajes previos en la Educación Técnica Profesional. La experiencia chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 7-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100007>
- Torroella, G. (2001). *Educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida*. Editorial Pueblo y Educación.
- Torroella, G. (2011). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 73-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80533108>
- UNICEF. (2015). Reimaginar la educación: Hacia un bien común mundial. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social*. Síntesis editorial.
- Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (2005). Homework practice and academic achievement. The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003>