



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona  
Departament de Pedagogia Aplicada  
Programa de Doctorat en Educació

# **Evaluación del proceso de integración de los estándares pedagógicos en el proyecto formativo de las carreras de pedagogía en la Universidad de Playa Ancha Chile**

## **Tesis Doctoral**

Alejandro Verdugo Peñaloza

## **Directores**

Dr. José Tejada Fernández

Dr. Antoni Navío Gámez

Bellaterra, 2019



*Més lluny, heu d'anar més lluny  
dels arbres caiguts que ara us empresonen,  
i quan els haureu guanyat  
tingueu ben present no aturar-vos.*

*Més lluny, sempre aneu més lluny,  
més lluny de l'avui que ara us encadena.  
I quan sereu deslliurats  
torneu a començar els nous passos.*

*Més lluny, sempre molt més lluny,  
més lluny del demà que ara ja s'acosta.  
I quan creieu que arribeu, sapigueu trobar noves sendes.*

Lluís Llach

***A mi familia, Teresa y Reinaldo por su  
constante apoyo desde la distancia.  
Carolina y Sofía, mis compañeras en esta  
etapa de la vida.***

*Más lejos, hay que ir más lejos  
los árboles caídos que os aprisionan,  
y cuando los hayáis ganado  
tened bien presente no deteneros.*

*Más lejos, siempre id más lejos,  
más lejos presente que ahora os encadena.  
Y cuando estaréis liberados  
vuelva a empezar nuevos pasos.*

*Más lejos, siempre mucho más lejos,  
más lejos del mañana que ya se acerca.  
Y cuando cree que llegado, sabed encontrar nuevas sendas.*

Lluís Llach



## **Agradecimientos**

Al programa de Formación de Capital Humano Avanzado de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), que a través del Sistema de Becas Chile de Doctorado en el Extranjero, ha permitido concretar mi estudio de postgrado en una institución de educación e investigación de excelencia.

A la Universidad de Playa Ancha, institución formadora de profesores, en la cual me desempeño hace 19 años. En especial al profesor Luis Alberto Díaz, Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y a las Directoras del Departamento de Pedagogía en Educación Básica, profesoras Margarita Opazo y Marta Castañeda, quienes respaldaron desde su gestión mi postulación y posterior estancia de estudio doctoral en el extranjero.

A mis estimados tutores, los doctores José Tejada y Antoni Navío, por su permanente apoyo y orientación durante el proceso investigativo, ofreciendo oportunidades de formación que han enriquecido mi desarrollo personal y profesional.

A los distintos profesionales con quienes me relacioné directa o indirectamente en el transcurso de estos años, por ejemplo, por medio de sus publicaciones que han sido referentes bibliográficos y a quienes colaboraron en la construcción de los instrumentos. También, destaco la colaboración del doctor Manuel Fernández Cruz, al facilitar la posibilidad de realizar una estancia de estudio en la Universidad de Granada. La doctora Paula Razquin por cumplir su rol de tutora durante mi estancia de estudio en la Universidad de San Andrés, en Buenos Aires, Argentina. A los doctores Nilse Ferreira y Francis Flores por emitir un informe sobre la tesis doctoral, permitiéndome optar a la mención de Doctorado Internacional.

A los participantes del estudio, como fueron los directivos de departamento, profesores del eje Nuclear y de Prácticas, y estudiantes de pedagogía, todos ellos pertenecientes a la Universidad de Playa Ancha. Además de directivos de centros escolares y profesores guías, profesionales que se relacionan con los estudiantes durante sus prácticas. Este conjunto de personas mostraron una disposición favorable frente a las actividades propuestas para recoger la información y contribuyeron a crear las condiciones propicias al momento de aplicar los instrumentos.

Finalmente, a todas las personas que he conocido en estos cuatro años en la ciudad de Barcelona, quienes desde el principio nos recibieron e integraron en su diario vivir, permitiéndonos establecer lazos de afecto que perdurarán en el tiempo.

## Resumen

En Chile, la formación inicial docente (FID) es calificada como desregulada, con un contexto institucional muy variado. Esta situación crea un clima de dudas respecto a la capacidad docente de muchos de los egresados de pedagogía. Con el propósito revertir este escenario, el año 2008, el Ministerio de Educación (MINEDUC) crea el Programa INICIA con el objetivo de aportar a la mejora integral de la FID, con políticas orientadas hacia un mayor control y regulación. Uno de sus componentes son los estándares de egreso. Sin embargo, es escasa la información sobre la adopción de estos lineamientos por las universidades. En este contexto se plantea el objetivo general del estudio: Evaluar la integración de los estándares pedagógicos (EP) en los perfiles de egreso y en programas formativos de las carreras de pedagogía en la Universidad de Playa Ancha.

La metodología, corresponde a un estudio de caso institucional anidado. Con un diseño mixto, secuencial, de igualdad de estatus. La primera etapa cuantitativa, de tipo descriptivo. La segunda etapa cualitativa, de tipo fenomenológico. En cada momento del diseño se aplican distintas técnicas de recogida de información. Información vinculada por medio de estrategias de triangulación. Es así como, el proceso de investigación se caracterizó por recoger múltiples perspectivas y por emplear métodos múltiples para captar la visión más global de la temática estudiada y reforzar la validez de la información obtenida

Los resultados destacan que las opiniones de directivos y profesores son coincidentes y más favorables que los estudiantes en cuanto al conocimiento, utilidad, actitud e intención de integrar los EP. Identifican la relación MINEDUC-universidad, la vinculación universidad-centro escolar y política institucional de la universidad como factores que facilitan y dificultan la integración de estos estándares. En cuanto al nivel de formación de los EP lograda por los estudiantes, los distintos grupos de participantes opinan que es heterogénea. Influyen en su formación la carrera a la que pertenecen, la presencia del estándar en el plan formativo y los espacios de práctica que ofrecen los centros escolares.

Se concluye que la dimensión mejor valorada por los tres grupos, es la intención de integrar los EP. En las dimensiones conocimiento y actitud, las respuestas de los tres grupos son menos favorables, mostrando que los estudiantes están en una posición menor favorable en los ámbitos estudiados, a pesar de ser ellos uno de los destinatarios principales de los EP y quienes están afectados directamente por esta política de estándares.

Con respecto a los factores que favorecen o dificultan la integración de los EP están presente en tres niveles: un primer nivel externo con la política nacional, gestión del MINEDUC y vinculación con los centros escolares. El segundo nivel es el interno de la universidad, influenciado principalmente, por la política institucional. Finalmente, el tercer nivel son las características personales y profesionales de los profesores y estudiantes, sus emociones y sentimientos hacia los EP. Estos tres niveles interactúan y se influyen mutuamente para afianzar o minimizar las dificultades que se puedan presentar al momento de integrar estos estándares.

*Palabras clave:* Formación inicial de profesores, Formación profesional, Enseñanza de la pedagogía, Estándares internacionales, Evaluación y Pedagogía

## **Abstract**

The Initial Teacher Training (Known as FID in Spanish) is considered as deregulated in Chile, with a widely varied institutional context. This situation creates uncertainty concerning the teaching capabilities of many pedagogy graduates. Due to this, the Chilean Education Ministry (MINEDUC) created the INICIA program in 2008, with the purpose of contributing to the integral improvement of FID, including politics highly oriented to control and regulation. One of its components is the graduation standards. However, the information concerning these guidelines by universities is limited. In this context the general objective for this study is presented: Evaluate the integration of pedagogical standards (PS) in the graduation profiles and in training programs from the Pedagogy courses in Playa Ancha University.

The methodology applied is a national cranberry cooperative (NCC) case study, with a mixed sequential design, of status equality. The first part being a descriptive and quantitative study. The second one being phenomenological qualitative. In each part of the study different techniques for the information recovery are applied. Information linked through triangulation strategies. Furthermore, the investigation process was characterized by collecting multiple perspectives and by applying various methods to capture the most global vision of the studied theme and reinforce the validity of the gathered information.

The results highlight that the opinions of school boards and teachers are coincidental and more favorable than the students concerning knowledge, utility, attitude and intention to integrate the PS. They identify the MINEDUC-university relationship, the university-school centre and the institutional politics of the university as factors that ease and difficult the integration of these standards. Referring to the level of formation of the PS by the students; the different groups of participants consider them to be heterogeneous. The program which they belong to, influence them in their training, the presence of standards in the training program and the practicum spaces offered by the school centers.

It is concluded that the highly rated dimension by the three groups is the intention to integrate the PS. In the dimensions knowledge and attitude, the answers by the three groups are not so favorable, stating that the students are in a not so positive position in the studied ambits, despite the fact of them being the main actors of the PS and who are directly affected by this standard politics.

Regarding the factors that favor or difficult the integration of PS; they are present in three levels: a first and external level to the national politics, management of MINEDUC and linked to the school centers. The second level is the internal to the university, mainly influenced by the institutional politics. Finally, the third level is composed by the personal and professional characteristics of the teachers and students, their emotions and feelings towards the PS. These three levels interact and influence mutually to secure or minimize the difficulties that could present at the moment of integrating those standards.

**Keywords:** Initial teacher training, professional training, pedagogy teaching, international standards, evaluation and pedagogy.



## ÍNDICE

<b>PRIMERA PARTE. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>17</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN GENERAL.....</b>	<b>19</b>
1.1 MOTIVACIÓN INICIAL Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA .....	19
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	22
1.3 INTERROGANTES DEL ESTUDIO.....	29
1.4 OBJETIVOS DEL ESTUDIO .....	30
1.4.1 <i>Objetivo General</i> .....	30
1.4.2 <i>Objetivos Específicos</i> .....	30
1.5 ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LAS PARTES DEL ESTUDIO .....	31
<b>SEGUNDA PARTE. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA.....</b>	<b>33</b>
<b>2. LA FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....</b>	<b>35</b>
2.1 CARACTERÍSTICAS DE LA SOCIEDAD ACTUAL .....	35
2.2 LA FORMACIÓN EN EL CONTEXTO SOCIAL ACTUAL.....	39
2.3 LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO ACTUAL .....	44
<b>3. LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.....</b>	<b>56</b>
3.1 LA PROFESIÓN DOCENTE .....	56
3.2 FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PRIMER PASO DEL DESARROLLO PROFESIONAL.....	71
3.2.1 <i>Modelos en la FID</i> .....	72
3.2.2 <i>Instituciones responsables de la FID y duración de los programas</i> .....	75
3.2.3 <i>Contenido de los programas formativos de la FID</i> .....	78
3.2.4 <i>Tres estudios que aportan buenas prácticas en los programas FID</i> .....	81
3.3 POLÍTICAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES .....	84
3.3.1 <i>Formulación o producción de la política para la FID</i> .....	86
3.3.2 <i>Implementación de la política para la FID</i> .....	100
3.3.3 <i>Evaluación de la política para la FID</i> .....	103
3.4 LOS ESTÁNDARES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES .....	104
3.4.1 <i>Definición de estándar y estándares para la enseñanza</i> .....	105
3.4.2 <i>Casos de países que han incorporado estándares para la enseñanza</i> .....	108
3.4.3 <i>Propósito de los Estándares para la enseñanza</i> .....	119
3.4.4 <i>Tipo de Estándares</i> .....	122
3.4.5 <i>Proceso de elaboración de los estándares de enseñanza</i> .....	127
3.4.6 <i>Sugerencias para integrar los estándares en la formación docente</i> .....	131
3.4.7 <i>Tensiones frente a los estándares en el contexto educativo</i> .....	134
<b>4. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO EN CHILE .....</b>	<b>137</b>
4.1 DESARROLLO HISTÓRICO Y POLÍTICO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE.....	138
4.1.1 <i>Política que fija las bases de un sistema educativo neoliberal (1990)</i> .....	138
4.1.2 <i>Política compensatoria para la profesión docente (1991-2005)</i> .....	140
4.1.3 <i>Política que consolida la rendición de cuenta (2006-2015)</i> .....	149
4.1.4 <i>Política sistémica para el desarrollo Profesional Docente (2016-2018)</i> .....	156
4.2 CARACTERÍSTICAS DE LA FID EN CHILE .....	165
4.3 DISPOSITIVO DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD: ESTÁNDARES PARA CARRERAS DE PEDAGOGÍA .....	167
4.4 ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS.....	170
4.5 UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA: INSTITUCIÓN FORMADORA DE PROFESORES .....	175
4.5.1 <i>Lineamientos institucionales</i> .....	176
4.5.2 <i>Algunos antecedentes de diagnóstico institucional</i> .....	176
4.5.3 <i>Escenario formativo actual en la UPLA</i> .....	177
4.5.4 <i>Enfoque curricular</i> .....	178

<b>TERCERA PARTE. MARCO APLICADO.....</b>	<b>183</b>
<b>5. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO .....</b>	<b>185</b>
5.1 INTRODUCCIÓN .....	185
5.2 ENFOQUE METODOLÓGICO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN .....	185
5.3 DISEÑO DEL ESTUDIO .....	189
5.4 DESCRIPCIÓN DEL CASO INSTITUCIONAL .....	192
5.5 POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO .....	194
5.6 PRÁCTICA ÉTICA EN EL DESARROLLO DEL ESTUDIO.....	199
5.7 AUDIENCIAS.....	200
5.8 DISPOSITIVOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	200
5.8.1 Cuestionario .....	203
5.8.2 Entrevista semiestructurada .....	210
5.8.3 Grupo Focal.....	216
5.8.4 Análisis documental.....	219
5.9 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS .....	223
5.9.1 Análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios .....	223
5.9.2 Análisis de los datos obtenidos de las entrevistas y grupos focales.....	226
5.9.3 Análisis de los datos obtenidos del análisis documental .....	229
5.9.4 Análisis desde la triangulación de la información.....	229
5.10 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO.....	231
5.10.1 Previo al trabajo de campo .....	231
5.10.2 Durante el trabajo de campo.....	231
5.10.3 Posterior al trabajo de campo .....	235
5.11 CRITERIOS DE CALIDAD DEL PROCESO INVESTIGATIVO .....	236
<b>6. RESULTADOS .....</b>	<b>238</b>
6.1 INTRODUCCIÓN .....	238
6.2 CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS .....	238
6.2.1 Respuesta Directivos Departamentos Disciplinares.....	239
6.2.2 Respuesta profesores eje Nuclear y de Prácticas.....	264
6.2.3 Respuesta de estudiantes de pedagogía.....	302
6.2.4 Comparación opiniones sobre EP de directivo, profesor y estudiante.....	351
6.3 ENTREVISTA Y GRUPO FOCAL SOBRE EP CONTEXTO INTRA UNIVERSIDAD .....	364
6.3.1 Entrevista directivos de departamento.....	364
6.3.2 Entrevista profesores Eje Nuclear y de Prácticas .....	376
6.3.3 Grupo focal de estudiantes.....	406
6.3.4 Triangulación respuestas de directivos, profesores y estudiantes.....	420
6.4 ANÁLISIS DOCUMENTAL: PERFIL DE EGRESO Y PROGRAMAS FORMATIVOS.....	438
6.4.1 Análisis documental: Perfil de Egreso.....	438
6.4.2 Análisis Documental: Programas Formativos .....	444
6.5 ENTREVISTA SOBRE EP CONTEXTO EXTRA UNIVERSIDAD.....	451
6.5.1 Entrevista profesores supervisores de Práctica Profesional.....	451
6.5.1 Entrevista directivo y profesor guía de centros escolares .....	464
6.5.2 Triangulación respuestas profesor supervisor y actores del centro escolar	477
<b>CUARTA PARTE. MARCO CONCLUSIVO.....</b>	<b>485</b>
<b>7. CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....</b>	<b>487</b>
7.1 INTRODUCCIÓN .....	487
7.2 CONCLUSIONES .....	488
7.3 PROPUESTAS PARA INTEGRAR EP EN EL PLAN FORMATIVO .....	530
7.4 LIMITACIONES Y POSIBILIDADES DE INVESTIGACIÓN .....	540
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>543</b>
<b>9. ÍNDICE DE ANEXOS.....</b>	<b>563</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Desafíos para la educación del siglo XXI. Basado en Brunner (2001).....	39
<i>Figura 2.</i> Metas educativas para Iberoamérica. Basado en OEI (2010); OREALC/UNESCO (2017).....	41
<i>Figura 3.</i> Modelo misión formativa de la universidad y los componentes que la integran. (Zabalza, 2012, p. 12). .....	45
<i>Figura 4.</i> Componentes teóricos y prácticos para un buen ejercicio profesional docente.	67
<i>Figura 5.</i> Espacios y contextos de acción del rol docente. ....	67
<i>Figura 6.</i> Actividades presentes en los momentos del proceso de enseñanza. Basado en Reynolds (1992). ....	69
<i>Figura 7.</i> Proceso cíclico de los tres momentos del proceso de enseñanza.....	70
<i>Figura 8.</i> Grado de autonomía para establecer planes formativos en carreras de pedagogía.....	76
<i>Figura 9.</i> Niveles y ámbitos de políticas relacionadas con la educación. ....	85
<i>Figura 10.</i> Etapas para el desarrollo de políticas para la FID. ....	86
<i>Figura 11.</i> Estado e institución educacional en contexto de políticas de rendición de cuentas. ....	88
<i>Figura 12.</i> Dimensiones clave que debe abordar una política docente (UNESCO, 2015, p. 20). ....	92
<i>Figura 13.</i> Políticas orientadas a la FID. Basado en UNESCO (2015). ....	93
<i>Figura 14.</i> Relación entre los actores que participan en la elaboración de políticas docentes. Basado en Merchán, 2018; Tiana, 2018. ....	98
<i>Figura 15.</i> Relación entre los componentes socio-político-educativo. ....	104
<i>Figura 16.</i> Ámbitos que componen la definición de estándar. ....	106
<i>Figura 17.</i> Descripción dominios de enseñanza que estructuran estándares para profesores. Basado en AITSL (2014). ....	116
<i>Figura 18.</i> Ejemplo de niveles que conforman los estándares para profesores. Basado en AITSL (2014). ....	117
<i>Figura 19.</i> Las condiciones necesarias para la integración de estándares (AITSL, 2016, p. 8). ....	118
<i>Figura 20.</i> Descripción de los componentes del sistema de estándares de enseñanza (Ingvarson & Rowe, 2007, p. 10).....	123
<i>Figura 21.</i> Dominios y criterios que estructuran los estándares de Marco para la Enseñanza (Danielson, 2011, p. 16). ....	125
<i>Figura 22.</i> Niveles de especificidad dentro de los estándares para la enseñanza (Ingvarson, 2013, p. 34).....	130
<i>Figura 23.</i> Evolución de la FID. Basado en Cox et al., 2010. ....	139
<i>Figura 24.</i> Principios que inspiran al sistema educativo chileno según LGE. ....	153
<i>Figura 25.</i> Sistema de aseguramiento de la calidad del sistema educativo chileno.....	155
<i>Figura 26.</i> Función docente según Sistema de desarrollo profesional docente.....	157
<i>Figura 27.</i> Presencia de estándares de egreso en acreditación de las carreras de pedagogía.....	159
<i>Figura 28.</i> Programas de fortalecimiento de la calidad de la FID desde el año 2009 al 2016.....	160
<i>Figura 29.</i> Línea de tiempo de las políticas FID desde el año 1990 al 2018.....	164
<i>Figura 30.</i> Áreas Comunes en los planes formativos de las Carreras de Pedagogía. Basado en Ávalos (2002) y Boerr (2013). ....	165
<i>Figura 31.</i> Proceso de elaboración de los estándares de egreso.....	172
<i>Figura 32.</i> Descripción contexto institucional-curricular de la UPLA 2008-2017.....	175
<i>Figura 33.</i> Ejes que estructuran plan formativo carreras de pedagogía.....	181
<i>Figura 34.</i> Enfoque metodológico y método de investigación.....	188
<i>Figura 35.</i> Relación metodológica secuencial por etapas con igualdad de estatus. ....	190
<i>Figura 36.</i> Relación objetivos específicos y etapas del diseño de la investigación. ....	192
<i>Figura 37.</i> Distribución de los instrumentos en las etapas del estudio. ....	200

<i>Figura 38.</i> Pasos para el diseño de cuestionarios. Basado en Guglietta, 2017c; Cohen y Manion, 2002.....	204
<i>Figura 39.</i> Técnicas cualitativas para la recogida de datos. ....	210
<i>Figura 40.</i> Momentos y acciones realizadas por investigador para aplicar entrevista.....	216
<i>Figura 41.</i> Etapas que orientan el análisis de los datos cualitativos. Basado en Gibbs, 2012; Lukas y Santiago, 2004; Miles & Huberman, 1994.....	227
<i>Figura 42.</i> Plan de análisis para la categorización de la información cualitativa. ....	228
<i>Figura 43.</i> Cronograma trabajo de campo del estudio.....	232
<i>Figura 44.</i> Directivos distribuidos según grado académico. ....	239
<i>Figura 45.</i> Directivos distribuidos por facultad.....	240
<i>Figura 46.</i> Opinión sobre la integración de EP en la FID según Directivos de Departamento. ....	243
<i>Figura 47.</i> Opiniones agrupadas por dimensión según Directivos de Departamento.....	244
<i>Figura 48.</i> Opinión sobre la integración de EP en la FID según facultad a la que pertenecen Directivos de Departamento. ....	244
<i>Figura 49.</i> Opiniones agrupadas por dimensión según facultad a la que pertenecen Directivos de Departamento.....	247
<i>Figura 50.</i> Correlación entre las respuestas de los Directivos.....	250
<i>Figura 51.</i> Correlaciones entre dimensión según Directivos de Departamento. ....	252
<i>Figura 52.</i> Profesores distribuidos según grado académico.....	264
<i>Figura 53.</i> Profesores distribuidos por facultad. ....	265
<i>Figura 54.</i> Distribución de los profesores por Departamento Disciplinar. ....	265
<i>Figura 55.</i> Distribución de los profesores según eje curricular en que se desempeña. ...	266
<i>Figura 56.</i> Opinión sobre integración de EP en la FID según profesores. ....	269
<i>Figura 57.</i> Opiniones agrupadas por dimensión según profesores de la universidad. ....	271
<i>Figura 58.</i> Opinión sobre integración de EP según facultad que pertenece el profesor..	272
<i>Figura 59.</i> Opiniones agrupadas por dimensión según facultad que pertenece el profesor. ....	275
<i>Figura 60.</i> Coeficiente de correlación entre las respuestas de los profesores.....	279
<i>Figura 61.</i> Correlaciones entre dimensión según profesores de la universidad.....	281
<i>Figura 62.</i> Distribución de los estudiantes por facultad. ....	302
<i>Figura 63.</i> Distribución de los estudiantes según carrera a la cual pertenece. ....	303
<i>Figura 64.</i> Opinión sobre integración de los EP en la FID según facultad que pertenece el estudiante. ....	306
<i>Figura 65.</i> Opiniones agrupadas por dimensión según facultad a la que pertenecen los estudiantes. ....	308
<i>Figura 66.</i> Opinión sobre integración de los EP en la FID según carrera de pedagogía adscrita a la Facultad de Educación. ....	309
<i>Figura 67.</i> Opinión sobre integración de los EP en la FID según carrera de pedagogía adscrita a la Facultad de Humanidades. ....	310
<i>Figura 68.</i> Opinión sobre integración de los EP en la FID según carrera de pedagogía adscrita a la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas. ....	312
<i>Figura 69.</i> Opinión sobre integración de los EP en la FID según carrera de pedagogía adscrita a las Facultades de Artes y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.....	314
<i>Figura 70.</i> Coeficiente de correlación entre las respuestas de los estudiantes.....	320
<i>Figura 71.</i> Correlaciones entre las dimensiones según estudiantes.....	322
<i>Figura 72.</i> Valoración de los estudiantes según facultad. ....	325
<i>Figura 73.</i> Respuesta a preguntas compartidas entre los tres grupos de participantes. ...	353
<i>Figura 74.</i> Respuesta de los tres grupos de participantes a las preguntas agrupadas por dimensión. ....	356
<i>Figura 75.</i> Aspectos que dificultarían la integración de los EP según directivos.....	365
<i>Figura 76.</i> Condiciones que facilitarían la integración de los EP según directivos.....	369
<i>Figura 77.</i> Aspectos que dificultarían la integración de los EP según profesores.....	376
<i>Figura 78.</i> Condiciones que facilitarían la integración de los EP según profesores.....	387

<i>Figura 79.</i> Factores que se requieren para implementar estrategias de integración de EP.	396
<i>Figura 80.</i> Aspectos que dificultarían la integración de los EP según estudiantes.	407
<i>Figura 81.</i> Condiciones que facilitarían la integración de los EP según estudiantes.	411
<i>Figura 82.</i> Niveles y factores que influyen en formación de los EP según estudiantes.	416
<i>Figura 83.</i> Presencia y formación de los EP en la Práctica Profesional según Profesor Supervisor.	452
<i>Figura 84.</i> Presencia y formación de los EP en la Práctica Profesional según Directivo y Profesor Guía.	465
<i>Figura 85.</i> Opinión de directivos sobre EP y su integración al plan formativo.	491
<i>Figura 86.</i> Condiciones contextuales que inciden en la integración de EP, según directivos.	492
<i>Figura 87.</i> Opinión de profesores sobre EP y su integración al plan formativo.	494
<i>Figura 88.</i> Condiciones contextuales que inciden en la integración de EP, según profesores.	496
<i>Figura 89.</i> Opinión de estudiantes sobre EP y su integración al plan formativo.	498
<i>Figura 90.</i> Condiciones contextuales que inciden en la integración de EP, según estudiantes.	502
<i>Figura 91.</i> Opinión sobre EP y su integración al plan formativo según los tres grupos de participantes.	505
<i>Figura 92.</i> Condiciones contextuales que inciden en la integración de EP, según los tres grupos de participantes.	508
<i>Figura 93.</i> Síntesis opinión sobre EP y condiciones para su integración, según directivos, profesores y estudiantes.	517
<i>Figura 94.</i> Relación competencias perfil de egreso y EP.	522
<i>Figura 95.</i> Integración transversal de EP y su relación con competencias del programa formativo.	523
<i>Figura 96.</i> Condiciones contextuales que favorecen la relación universidad-centro escolar.	527
<i>Figura 97.</i> Propuestas para integrar EP en planes formativos de estudiantes de pedagogía.	530
<i>Figura 98.</i> Articulación entre EP y componentes del programa formativo.	536
<i>Figura 99.</i> Ideas fuerza para integrar los planteamientos de una buena enseñanza. Basado en Conway et al., 2009; Klette & Hammersness, 2016; Korthagen et al., 2006.	538

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ejemplos de propuestas de saberes docentes.....	61
Tabla 2. Ejemplos de propuestas de competencias docentes.....	62
Tabla 3. Ejemplos de propuestas de estándares docentes.....	64
Tabla 4. Actores y funciones de quienes formulan políticas docentes.....	95
Tabla 5. Estructura de los estándares del docente graduado en Nueva Zelanda.....	111
Tabla 6. Estándares y el número de indicadores para profesores en el Reino Unido.....	112
Tabla 7. Niveles de los estándares del Consejo General de Enseñanza de Escocia.....	114
Tabla 8. Preguntas orientadoras para la reflexión, agrupadas por dimensión.....	114
Tabla 9. Estructura de los estándares profesionales para profesores.....	117
Tabla 10. Categorías e ideas fuerza de los estándares básicos de enseñanza.....	125
Tabla 11. Ejemplos de áreas disciplinarias que poseen estándares específicos.....	127
Tabla 12. Recursos para el conocimiento, comprensión y uso de los estándares.....	132
Tabla 13. Ejemplo de un estándar de egreso para Pedagogía de Educación Media.....	170
Tabla 14. Número de estándares pedagógicos por carrera.....	173
Tabla 15. Estándares pedagógicos por carrera.....	173
Tabla 16. Diferencias entre la evaluación formativa y la sumativa.....	186
Tabla 17. Identificación unidades de análisis y su descripción.....	194
Tabla 18. Relación población y muestra.....	195
Tabla 19. Participantes en entrevista y grupo focal.....	197
Tabla 20. Número de documentos Perfil de Egreso y Programas Formativos.....	197
Tabla 21. Profesores supervisores que participaron en entrevista.....	198
Tabla 22. Directivos y profesores de centro de práctica que participaron en entrevista.....	198
Tabla 23. Matriz de planificación para procedimientos de recogida de datos y análisis.....	201
Tabla 24. Clasificación de las variables del estudio.....	205
Tabla 25. Definición de las variables del estudio.....	205
Tabla 26. Tipos de preguntas que componen cuestionarios del estudio.....	205
Tabla 27. Resultados de la fiabilidad por cuestionario.....	209
Tabla 28. Dimensiones que estructuran cuestionario con respectivo número de ítems.....	210
Tabla 29. Relación entre los objetivos del estudio y las entrevistas semiestructuradas.....	211
Tabla 30. Ejemplo de preguntas de la entrevista a Directivos y Profesores.....	212
Tabla 31. Ejemplos de preguntas de la entrevista a directivos de centro escolar, profesor guía y profesor supervisor de prácticas.....	213
Tabla 32. Momentos y acciones realizadas por el investigador al aplicar entrevistas.....	214
Tabla 33. Ejemplo de preguntas dirigidas al grupo focal de estudiantes de pedagogía.....	217
Tabla 34. Aspectos a observar durante el análisis de documentos.....	221
Tabla 35. Estadística Descriptiva.....	224
Tabla 36. Estadística Inferencial.....	225
Tabla 37. Tipos y niveles de triangulación presente en el estudio.....	230
Tabla 38. Opinión sobre la integración de los EP en la FID según directivos.....	241
Tabla 39. Síntesis de inferencia de la opinión sobre EP y variables que caracterizan a Directivos de Departamento.....	248
Tabla 40. Fuerza de relación entre los ítems de Directivos de Departamento.....	251
Tabla 41. Categorías y citas sobre factores que facilitarían la integración de EP según Directivos de Departamento.....	253
Tabla 42. Categorías y citas sobre factores que dificultarían la integración de EP según Directivos de Departamento.....	256
Tabla 43. Categorías y citas sobre beneficios o ventajas de integrar los EP según Directivos de Departamento.....	258
Tabla 44. Categorías y citas sobre aspectos externos a la universidad que dificultarían la integración de los EP según Directivos de Departamento.....	261
Tabla 45. Opinión sobre la integración de EP en la FID según profesores de la universidad.....	267

Tabla 46. Síntesis de inferencia de la opinión sobre EP y variables que caracterizan a los profesores.....	276
Tabla 47. Fuerza de relación entre los ítems de profesores de la universidad.....	280
Tabla 48. Categorías y citas sobre factores que facilitan la integración de los EP según profesores de la universidad.....	282
Tabla 49. Categorías y citas sobre factores que dificultarían la integración de los EP según profesores de la universidad.....	288
Tabla 50. Categorías y citas sobre factores beneficios y ventajas de la integración de los EP según profesores de la universidad.....	293
Tabla 51. Categorías y citas sobre aspectos externos a la universidad que dificultarían la integración de los EP según profesores.....	298
Tabla 52. Opinión sobre la integración de EP en la FID según estudiantes.....	304
Tabla 53. Síntesis de inferencia de la opinión sobre EP y variables que caracterizan a los estudiantes.....	316
Tabla 54. Correlación entre dimensiones y variables que caracterizan a estudiantes....	319
Tabla 55. Fuerza de relación entre los ítems de los estudiantes.....	321
Tabla 56. Valoración de la formación recibida sobre los estándares pedagógicos.....	323
Tabla 57. Valoración de los estudiantes según facultad.....	324
Tabla 58. Categorías y citas sobre factores que facilitarían la integración de EP según estudiantes.....	326
Tabla 59. Categorías y citas sobre factores que dificultarían la integración de EP según estudiantes.....	334
Tabla 60. Categorías y citas sobre beneficios y ventajas de la integración de EP según estudiantes.....	341
Tabla 61. Categorías y citas sobre aspectos externos a la universidad que dificultarían la integración de EP según estudiantes.....	347
Tabla 62. Respuestas según grupos de participantes y su comparación.....	351
Tabla 63. Respuestas de los participantes agrupadas por dimensión.....	355
Tabla 64. Categorías factores que facilitan la integración de los EP y sus beneficios, según cada grupo de participantes.....	357
Tabla 65. Categorías factores internos y externos a la institución que dificultan la integración de los EP, según cada grupo de participantes.....	361
Tabla 66. Nivel de desarrollo de EP en el plan formativo de la carrera según directivos.....	375
Tabla 67. Nivel de desarrollo de los EP en el plan formativo de la carrera según profesores.....	404
Tabla 68. Conocimiento de los EP, según los tres grupos de participantes.....	420
Tabla 69. Utilidad de los EP, según los tres grupos de participantes.....	422
Tabla 70. Actitud hacia los EP, según los tres grupos de participantes.....	424
Tabla 71. Intención de integrar los EP, según los tres grupos de participantes.....	425
Tabla 72. Estrategias para integrar los EP, según los tres grupos de participantes.....	426
Tabla 73. Condiciones que facilitarían la integración de los EP, según los tres grupos de participantes.....	429
Tabla 74. Dificultades para integrar los EP, según los tres grupos de participantes.....	431
Tabla 75. Percepción del nivel de desarrollo y formación de los EP, según los tres grupos de participantes.....	436
Tabla 76. Ejemplo presencia de EP en Resultados de aprendizaje y saberes.....	448
Tabla 77. Nivel de formación de los EP por estudiantes de Práctica Profesional según Profesor Supervisor.....	462
Tabla 78. Nivel de formación de los EP por estudiantes de Práctica Profesional según Directivo y Profesor Guía.....	473
Tabla 79. Debilidades del eje de Prácticas, según los dos grupos de participantes.....	478
Tabla 80. Condiciones contextuales del centro escolar para realizar las prácticas, según los dos grupos de participantes.....	480
Tabla 81. Nivel de formación de los EP logrado por los estudiantes de Práctica Profesional, según los dos grupos de participantes.....	482

## **Primera parte. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

---





## 1. INTRODUCCIÓN GENERAL

### 1.1 *Motivación inicial y justificación del problema*

La formación en los distintos niveles educacionales y momentos de la vida aparece como una respuesta efectiva para facilitar su permanente adaptación a los continuos cambios presentes en la sociedad del conocimiento (Coll, 2011; OEI, 2010; OREALC/UNESCO, 2016a). Para lograr este propósito se requiere una forma distinta de pensar el currículo, para que sea relevante y significativo, al que puedan acceder todos los alumnos, así también, sobre las instituciones educativas, la propia enseñanza y las nuevas funciones, los nuevos roles y competencias profesionales de los docentes (Day, 2005; Tardif, 2004; Tejada, 2009).

La necesidad de valorización y fortalecimiento de la profesión docente es un hecho indiscutido para el logro de una educación de calidad (Coll, 2011; Comisión Europea, 2007; Marchesi, 2010; OEI, 2013; OREALC/UNESCO, 2016b; Tejada y Fernández Cruz, 2009). Esto implica una redefinición de la tarea de enseñar y, por lo tanto, de la formación de los profesores desde su etapa inicial (Marchesi, 2010; Martín, 2010; OEI, 2010). La relevancia otorgada a la Formación Inicial Docente (en adelante FID), la transforma en una temática ineludible en las instituciones formadoras de profesores, así como de quienes se dedican a la política y a la gestión educativa.

Esto exige reflexionar periódicamente sobre los perfiles y competencias profesionales del futuro profesor (Marchesi, 2010; Tejada, 2009; Vaillant, 2010a), el currículo que tendrá que enseñar y el tipo de prácticas que requerirá para propiciar el aprendizaje de todos los alumnos (Coll, 2010; OEI, 2010). Para ello es necesario fortalecer su formación personal y profesional, esta última en las áreas de conocimiento pedagógico y disciplinar (Gairín, 2011; Jornet, González, Suárez y Perales, 2011; García Molina, 2013; Isus, Saint-Jean, Paris & Macé, 2014).

Para asumir esta necesidad de cambios el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC), con la colaboración del Consejo de Decanos de Facultades de Educación de las Universidades del Consejo de Rectores, el año 2008 impulsan el Programa INICIA, cuyo propósito central apunta al mejoramiento de la FID. Esta política se funda en experiencias previas, que demostraron que es posible estimular procesos de reforma y mejoramiento en las facultades de educación, pero con un mayor énfasis en procesos de monitoreo y control desde entidades externas a la universidad (Ávalos 2014; Manzi, 2010; Vaillant, 2010b), así como incrementar la transparencia y la rendición de cuentas (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010; Espínola y Claro, 2010).

Uno de los tres ejes que componen este programa es la declaración de estándares de egreso para carreras de pedagogía, elaborados a partir de principios de una buena enseñanza con el fin de otorgar una base de conocimientos y competencias comunes, especifican no el conjunto de rasgos ideales de un docente, sino los desempeños indispensables para optimizar su enseñanza y lograr aprendizajes en todos los estudiantes, acordes a los

requerimientos del sistema educativo (Beca, Cox, y Cerri, 2011; Gysling y Sotomayor, 2011; Montecinos, 2014).

La revisión inicial de literatura relacionada con la política de estándares de enseñanza muestra que, a nivel internacional, es un tema ya investigado y del cual se pueden encontrar documentos escritos (libros, artículos, informes, sitios web, entre otros) principalmente de autores o instituciones de Estados Unidos de Norte América, Canadá, Inglaterra, Australia y Nueva Zelanda, algunos de ellos son: Elizabeth Kleinhenz, Lawrence Ingvarson y Linda Darling-Hammond, National Council for Accreditation of Teacher, The Australian Institute for Teaching and School Leadership y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE). La experiencia en estos países muestra que ha sido todo un reto la puesta en práctica e integración de los estándares, esto les significó establecer distintos planes de acción para cumplir con ese objetivo. Hay que mencionar, además, que es una política en continua evaluación.

En Chile, el tema de los estándares de enseñanza, en particular los establecidos para los egresados de pedagogía, se comenzaron a declarar desde el año 2009. Sin embargo, la política de estándares desde sus inicios ha sido poco investigada, existen sólo algunos escritos entre los que destacan el libro *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (2010), que contiene dos capítulos cada uno con una perspectiva distinta, incluso opuesta ante esta política. En primer lugar, Viola Espínola y Juan Pablo Claro presentan *La reforma basada en estándares para el aseguramiento de la calidad*, destacando sus aportes y ventajas, por ejemplo, para incrementar la transparencia y la rendición de cuentas de los actores del sistema escolar frente a las familias y los ciudadanos. En cambio, Juan Casassus, en el capítulo *Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado*, expresó una visión pesimista acerca del curso tomado por las reformas basadas en estándares, señalando que este tipo de iniciativas no sólo no mejorará la calidad y la equidad en educación, sino que tendrá el efecto contrario. Este mismo planteamiento lo ha desarrollado en otros artículos, como por ejemplo *Ver el Caballo de Troya. La desigualdad en la calidad de la educación*, del año 2011.

Otro de los referentes nacionales, donde es tratado el tema de los estándares, está en un estudio encargado al Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (en adelante CEPPE), de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por la Comisión de Vicerrectores Académicos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (en adelante CRUCH). Entre sus objetivos estaba generar un estado del arte sobre la FID y conocer la visión de expertos acerca de la materia. El informe final (ID: 307-4-L113) fue presentado en diciembre del año 2013. Uno de los temas tratados es el Programa INICIA y dentro de él se analizan los Estándares Orientadores para Educación de Párvulos, Educación Básica y Educación Media. Uno de los aportes de este estudio son las entrevistas en profundidad realizadas a once expertos en materia de FID, como son decanos de facultades de educación de universidades pertenecientes al CRUCH, rectores de universidades pertenecientes al CRUCH con facultades de educación, investigadores de Centros de Investigación en Educación y directivos o ex directivos del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior (en adelante MECESUP). El principal objetivo de estas entrevistas era conocer la percepción de los expertos sobre los avances, dificultades y desafíos de la FID en Chile (CEPPE, 2013b).

Entre las principales conclusiones del estudio destacan:

- Dentro de las falencias destacadas tanto por la literatura, como por los expertos y las facultades, departamentos o escuelas de educación se encuentra la desvinculación de la FID con los requerimientos del sistema escolar.
- En general, las distintas políticas y programas implementados actualmente poseen elementos clave para mejorar la calidad de la FID. Sin embargo, existen falencias encontradas principalmente en su implementación, pero también en su diseño, que complejizan el alcance de estas iniciativas y que, en algunos casos, pueden tener efectos negativos.
- El Programa INICIA, que comprende los estándares orientadores para egresados, la Prueba INICIA y los convenios de desempeño, se perfilan como un instrumento clave para regular de mejor manera la oferta de FID y sus objetivos son bien evaluados por los expertos. Sin embargo, su implementación ha sido apresurada, ya que se partió aplicando la Prueba INICIA que está basada en estándares, sin tenerlos declarados, menos aún socializados a tiempo con las instituciones formadora de profesores.
- Preocupa la falta de incentivos para que las instituciones rediseñen sus currículos en base a los estándares; la falta de un plan de actualización para que los estándares permanezcan alineados con las necesidades del sistema escolar.
- El Estado debe mejorar la implementación de estas iniciativas para que generen las consecuencias deseadas elevando la calidad de todos los programas de FID, sin generar impactos negativos.

Desde este contexto de requerimientos sociopolíticos y necesidades de innovación en la FID, surge la motivación por realizar este estudio doctoral, basado en tres puntos de referencia. El primero como un momento formativo relevante para mi desarrollo personal y profesional; el segundo por desempeñarme en una institución formadora de profesores que en los últimos años ha realizado ajustes importantes en los planes formativos de las carreras de pedagogía a través de procesos de innovación curricular; y el tercero políticas educacionales que han ido modificando el espectro de atribuciones y expectativas hacia la FID. Por ello, mi interés investigativo está centrado en indagar sobre la integración de los estándares pedagógicos de egreso en una realidad educativa concreta, que es permeable a estos acontecimientos internacionales y nacionales.

Esta realidad educativa corresponde a la Universidad de Playa Ancha (en adelante UPLA), lugar donde me he desempeñado profesionalmente desde el año 2000. El interés por delimitar el estudio en mi lugar de trabajo es colaborar en promover procesos investigativos desde dentro de la propia institución, pues son los integrantes de la comunidad educativa los que deben tomar conciencia de qué necesitan mejorar su organización, proponer soluciones a problemas educativos propios y poner los medios adecuados para lograr este fin. Como señaló Gimeno (1996): “Una aportación fundamental que realiza la investigación, está en el conocimiento que nos proporciona sobre la realidad en la que tenemos que

actuar. Es un medio indispensable para desvelar la realidad y tomar decisiones consecuentes” (p. 168).

La universidad ha generado cambios sustantivos y significativos para la formación de profesores de excelencia, que contribuyan eficazmente al mejoramiento de los resultados en el sistema escolar regional y nacional. Para lograr este propósito, definió políticas sectoriales en el ámbito académico, caracterizándose por una gestión curricular orientada principalmente a la calidad en la formación de pregrado, a la vinculación con el medio y al desarrollo integral del estudiante; señalando, además que el mejoramiento y aseguramiento de la calidad son tareas prioritarias. Estos planteamientos se han concretado al implementar el año 2014 un proceso de innovación curricular definido institucionalmente, destinado a las carreras de pedagogía, estableciendo como ejes troncales de la formación, la flexibilidad curricular, la demostración de competencias o resultados de aprendizaje, la actualización de los programas de estudio y el sistema de créditos transferibles.

Mi compromiso en este proceso de innovación ha sido por medio de la docencia, donde correspondió la revisión y actualización de los programas formativos, alineados al actual modelo educativo de la universidad. Esta actividad se complementa, sustenta y retroalimenta, desde la participación en investigaciones, que me permitieron reflexionar sobre la formación de los estudiantes de pedagogía. Desde este trabajo individual y colectivo es de donde comenzó a gestarse las ideas para desarrollar esta investigación y que a partir de la revisión bibliográfica se ha ido formalizando.

Por ello, la motivación principal de implementar este estudio en la UPLA es trabajar desde la realidad intersubjetiva, donde esté presente el diálogo, la comprensión y búsqueda de consensos, para lo cual se proyecta un enfoque mixto del estudio, desde la perspectiva de una evaluación interna, de carácter formativa, que permita generar conocimiento contextualizado, pertinente y útil que oriente la acción educativa presente en las distintas unidades académicas.

## **1.2 Planteamiento del problema**

Para responder a las necesidades propias de esta sociedad globalizada y tan cambiante, la educación se constituye en un instrumento indispensable para generar cambios positivos e influyentes a mediano plazo (Esteve, 2011; Frederiksen & Beck, 2013; Imbernón, 2017; Marchesi y Martín, 2014). Este tema ha sido tratado en la conferencia que reunió a Ministros de Educación de países iberoamericanos, celebrada año 2008 en la ciudad de San Salvador, donde acordaron unas metas educativas comunes con el fin de conseguir una educación de calidad, equitativa, que favorezca la cohesión e inclusión social y aprendizajes a lo largo de la vida para todos (OEI, 2010, 2013). Estas áreas prioritarias son ratificadas en la Primera Reunión de Ministros de Educación de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, en Cuba en febrero del 2013, donde además se especificó como un objetivo central “la necesidad de fortalecer a las y los docentes como sujetos clave de la agenda educativa post-2015” (OREALC/UNESCO, 2016a, p. 19). Estos planteamientos igualmente estuvieron

presentes en el Foro Mundial sobre la Educación 2015, celebrada en Incheon, República de Corea del Sur, donde se enmarcaron las prioridades para una agenda educativa común para los próximos 15 años, dentro de los objetivos planteados está “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p.3), donde también se declaraba: “...los docentes contribuyen considerablemente a mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes...” (OREALC/UNESCO, 2016b, p. 54).

Desde estos planteamientos se asume que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan, ya que su desempeño junto a otros factores tiene una alta incidencia en el aprendizaje de los estudiantes (Barber y Mourshed, 2008; Coll, 2011; Comisión Europea, 2007; Day, 2005; Imbernón, 2017; Marchesi, 2010; OEI, 2013; OREALC/UNESCO, 2016b; Tejada y Fernández Cruz, 2009). Más aún cuando las exigencias han crecido de manera significativa durante los últimos años, ya se visualizaba esta situación en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Delors (1996): “La competencia, el profesionalismo y la dedicación que se exige a los docentes hacen que recaiga en ellos una ardua responsabilidad. Es mucho lo que se les pide, y las necesidades que han de satisfacer parecen casi ilimitadas” (p. 33).

Ante este escenario es fundamental considerar que, para aprender a ser docente, o más específicamente, para aprender a enseñar, se requiere disponer de una visión amplia de ser docente. Por lo tanto, es importante precisar cuáles son las funciones educativas específicas del docente y en esta realidad, cuáles son las competencias que permitan ofrecer a los estudiantes una enseñanza de calidad (Barber y Mourshed, 2008; OEI, 2013; Perrenoud, 2007; Ravela, 2009; Tardif, 2004; Vaillant, 2002). Este aprendizaje profesional comienza formalmente desde la FID que es el primer paso hacia el desarrollo profesional docente (Marcelo, 2016; Terigi, 2013a; UNESCO, 2015; Villegas, 2003), y la que puede contribuir en reproducir las inequidades o impulsar reformas orientadas al aprendizaje de todos los alumnos. Esto necesariamente pone el acento en una formación inicial sólida que no es posible de improvisar (Esteve, 2011).

Sin embargo, la FID ha estado en un continuo cuestionamiento. Las conclusiones de investigaciones, estudios empíricos y resultados de evaluaciones estandarizadas de aprendizajes de los alumnos expresan la preocupación por la calidad de la formación, al hacer referencia que los docentes están mal preparados para desempeñarse en la labor de enseñar (Ávalos, 2010, 2014; Coll, 2010; Vaillant, 2010a). Esto ha generado que exista “hoy en muchos países latinoamericanos una gran insatisfacción con la calidad de la formación inicial de los docentes” (Vaillant, 2013, p. 186). Ante esta situación las medidas de mejoramiento sugeridas toman la forma de acciones de mayor control y regulación estatal (Ávalos, 2014).

En Chile la situación no es distinta, entre los factores que la han provocado está la heterogeneidad y diversificación en la formación de los docentes sin un marco regulador. Históricamente desde el año 1970 a 1999, la matrícula de estudiantes de pedagogía en el país varió entre 20 y 40 mil; en cambio, entre los años 2000 y 2008, se generaron crecimientos exponenciales en la FID, tanto en programas, instituciones y matrícula total. De acuerdo con Cox, Meckes y Bascope (2010), el

número de programas en el año 2000 era de 249 y para el 2008, 738 programas, con un crecimiento de 196,4%; en cuanto a instituciones que imparten carreras de pedagogía, el año 2000 habían 39 y para el 2008, 60 instituciones, que equivale a un 53,8% de crecimiento. Estos incrementos repercutieron en el número de estudiantes matriculados en carreras de educación. Es así como, el año 2000, eran 35.708 y para el 2008, 92.164, que significó una variación del 220%. Este aumento en programas, instituciones y matrícula se produjo principalmente en instituciones privadas y en menor medida en las universidades del CRUCH. En el año 2015, según los registros en la base de datos del Consejo Nacional de Educación (en adelante CNED), el número de estudiantes matriculados en carreras pedagógicas fue de 85.990, lo que refleja una disminución del 6,69%. De igual manera, la tendencia marcada desde el año 2002 sigue estando presente, con una matrícula total que supera los 80 mil estudiantes de pedagogía. Este incremento en la matrícula ha favorecido la movilidad socioeducativa. En general, el acceso a la educación terciaria se duplicó entre el año 2000 y el 2012, alcanzando valores superiores al promedio de la OCDE. En particular, los estudiantes que optan por carreras en educación, mayoritariamente, son primera generación en su familia, que ingresan a la educación superior.

Lo complejo de esta expansión se debe a la existencia de un mercado mínimamente regulado, con bajos requisitos de ingreso para estudiar pedagogía y a la vez que facilitan las posibilidades de pago, que conlleva a que el sistema chileno de formación sea “calificado como desregulado, con un contexto institucional muy variado, y con pocos dispositivos externos para asegurar su calidad” (Ávalos, 2010, p. 276). De igual manera, a pesar del avance hacia una mayor regulación del sistema, hay expertos que afirman que estas regulaciones siguen siendo insuficientes para asegurar la calidad y alineación de las carreras de pedagogía con las políticas educativas y curriculares, argumentando que prevalece la idea de autonomía universitaria y los mecanismos de mercado en detrimento de una fuerte regulación estatal como la que tienen los sistemas más eficientes (Bellei y Valenzuela 2010; García Huidobro, 2011).

Esta disparidad y desregulación de los procesos de formación crea un clima de dudas respecto a la capacidad docente de muchos de los egresados de pedagogía. Como lo reafirmó Manzi (2010) al señalar: “...la formación inicial docente no está respondiendo adecuadamente a los requerimientos de preparación de profesionales altamente calificados para la labor educativa” (p. 292). Esta situación provoca una serie de condiciones que problematizan la FID, por ejemplo, que “la preparación docente no atrae a buenos egresados de la educación media, y que los programas de formación han crecido más en número que en la calidad de las instituciones formadoras, lo que afectaría la competencia de sus egresados” (Ávalos, 2014, p.12). También, se presenta como un obstáculo para asegurar la calidad de la formación, esto dificulta la posibilidad de establecer coherencia y armonización en las propuestas curriculares de formación inicial de profesores que ofrecen las instituciones de educación superior, más aún cuando, “la calidad institucional tiene una capacidad explicativa del 55,1% sobre la formación inicial docente” (Araneda, Pedraja y Rodríguez, 2012, p. 15).

Además del componente de cobertura en la FID, hay investigaciones de carácter diagnóstica, centradas en los resultados del proceso formativo de los futuros docentes, las que han concluido que la preparación pedagógica y disciplinaria de los egresados y docentes en ejercicio en Chile es insuficiente para enseñar el

currículum vigente de forma adecuada, porque los proyectos formativos de las carreras de pedagogía no parecen estar avanzando al mismo ritmo que los cambios generados por las reformas educacionales, produciéndose una brecha y desconexión entre la preparación en la FID y los requerimientos del sistema escolar (Ávalos, 2001; CEPPE, 2013a; MINEDUC, 2005; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006; Manzi, 2010; OCDE, 2004).

Esta situación también se evidenció en el análisis de los diagnósticos realizados por las facultades, escuelas o departamentos de educación, entre los años 2010 y 2011, realizado a través del Fondo de Innovación Académica (en adelante FIAC). El objetivo principal era que las instituciones contarán con un diagnóstico acabado para realizar transformaciones a futuro. En la revisión de las evaluaciones se encontraron diversas debilidades, destacando las organizacionales, diseño curricular y mecanismos de aseguramiento de la calidad. De esta manera se puede identificar que el foco de la atención está en la calidad de la formación de los estudiantes de pedagogía, reconociendo como nudos críticos que afectan esta calidad, la falta de regulación de las carreras y el déficit en la estructura curricular, que repercute en los perfiles de egreso, planes y programas formativos.

Para abordar este desafío de lograr una formación inicial de calidad, se requiere indagar en uno de los dilemas, la calidad de los perfiles y programas de formación:

¿Qué se debe enseñar? O mejor dicho ¿qué es útil que los futuros docentes aprendan? Estas son las dos preguntas que invariablemente se formularon e intentan responder en varios países en América Latina que invirtieron recursos humanos y materiales en importantes transformaciones curriculares en la formación inicial de docentes (Vaillant, 2013, p. 200).

Esto ha significado revisar y reestructurar la FID a través de procesos de innovación orientados hacia las estructuras curriculares y organizativas que están presentes en los perfiles y programas formativos (Marchesi, 2010; Tejada, 2009; Vaillant, 2010b). Como lo señaló la UNESCO (2008), en un informe que hace referencia a las indicaciones que generan mayor consenso para la mejora de la FID figuran:

- Calidad de los programas (currículum, procesos de formación y experiencias prácticas), medios de verificación de esta calidad, correspondencia con lo requerido en los niveles educacionales para los que se prepara.
- Sistemas de competencias o estándares que sirvan para orientar la formulación de contenidos curriculares de la formación y la evaluación de los logros de aprendizaje y capacidad docente de los futuros profesores.

Desde estas indicaciones, se puede identificar políticas educativas orientadas hacia un mayor control y regulación sobre la formación docente para mejorar su calidad (Ávalos, 2014). Ejemplo de ello es el sistema de acreditación, los nuevos fundamentos y visiones pedagógicas, las que se orientan hacia una formación, que no sea sólo la transmisión de contenidos, muchas veces desarticulados, desactualizados y descontextualizados, sino la formación de profesionales comprometidos con su trabajo, capaces de solucionar problemas y dar respuesta a las nuevas demandas y necesidades de la sociedad del conocimiento.



Es así como algunos programas y proyectos de FID comienzan a poner énfasis en las competencias básicas que debe tener un docente para poder conducir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en el siglo XXI, pues ya “no basta que los docentes sepan la materia y cómo enseñarla, ahora requieren un conjunto de competencias que conformen algo tan complejo como es ser un buen docente” (Murillo, 2006, pp. 53-54). Pero delimitar cuáles son esos conocimientos y competencias es una tarea compleja debido a la variedad de fuentes de conocimiento científico que son utilizadas para darle forma a las propuestas de formación profesional (Ávalos, 2011).

En concordancia con estos planteamientos de la necesidad de cambios en el enfoque pedagógico y ante los cuestionamientos a los procesos formativos en la FID, el MINEDUC generó una serie de iniciativas de mejoramiento, una de ellas fue el Programa de Financiamiento a la Educación Superior por Resultados, ejecutado entre 2006 y 2008. Una de las universidades que se adjudicó estos recursos, fue la UPLA, presentando el proyecto: *Diseño de un modelo transversal de formación profesional centrado en la persona de los estudiantes de la Universidad de Playa Ancha: Potenciando logros de aprendizaje, demostración de competencias, desarrollo de capital humano-social-cultural avanzado y capacidades emprendedoras*. La propuesta implicaba avanzar hacia un cambio cultural para la innovación curricular centrada en la persona de los estudiantes, una orientación curricular en términos de resultados de aprendizaje y demostración de competencias.

Otra de las iniciativas se concretó el mismo año 2008, el MINEDUC, con la colaboración del Consejo de Decanos de Facultades de Educación de las Universidades del CRUCH, crea el Programa INICIA con el objetivo de aportar a la mejora integral de la FID a través de tres ámbitos o momentos claves de este proceso de formación como son: (a) atraer a buenos estudiantes a la profesión docente; (b) monitorear y asegurar la calidad de los programas con referencia a estándares; y (c) retención de los buenos docentes (Ávalos, 2010; Barber & Mourshed, 2007, 2008; Manzi, 2010; Marchesi, 2010; OCDE, 2009; Tedesco, 2011; Vaillant, 2010b).

Dentro de esta trilogía (atracción - formación - retención), este estudio se focaliza en el ámbito de la formación profesional impartida por universidades, con sus respectivos proyectos formativos para cada carrera de pedagogía, estructurados principalmente de saberes pedagógicos y disciplinares.

Las iniciativas propuestas para este ámbito se basan en planes de mejoramiento implementados previamente en las instituciones responsables de formar a los futuros docentes, pero se distinguen por incorporar componentes que propician la autorregulación y el monitoreo de los procesos, acciones acordes a lineamientos internacionales como la rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad.

Tres son las acciones o ejes que lo componen: (a) elaboración de estándares; (b) creación de una prueba para evaluar los resultados de la formación de los egresados, midiendo el conocimiento disciplinar y pedagógico, entre otras; y (c) apoyo financiero a las instituciones para que puedan renovar la planta académica, los currículos de formación y mejorar el vínculo con los colegios o escuelas.

El primer eje, elaboración de estándares, se desarrolló durante el año 2009, cuando el MINEDUC encarga al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (en adelante CPEIP) y universidades responsables

de la formación docente, la creación de los estándares para la formación de profesores de Educación Básica (en adelante EBA). En el 2012, los estándares para las carreras pedagógicas de Educación Parvularia (en adelante EPA) y Educación Media (Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física y Química). El año 2014 correspondió a los estándares para las carreras de Pedagogía en Educación Especial, Educación Física, Inglés, Artes Visuales y Música, completando de esta manera los distintos niveles educativos y la mayoría de las áreas disciplinares (pendiente Pedagogía en Filosofía y Educación Tecnológica).

Su propósito es:

Servir de orientación a las instituciones formadoras de docentes respecto a aquellos conocimientos y habilidades fundamentales para ejercer un efectivo proceso de enseñanza, respetando la diversidad existente de perfiles, requisitos, mallas curriculares, trayectorias formativas y sello propio, que caracterizan a cada una de dichas instituciones (MINEDUC, 2012b, p. 5).

Para formalizar y normalizar su implementación se han aprobado varios instrumentos legales que, en su conjunto, introducirán cambios sustantivos en la estructura institucional y en el marco regulatorio del sistema educativo nacional. Una de ellas es la ley 20.129 del año 2006, modificada el 2016 y la 20.903, del año 2016, que normalizan estas acciones a nivel nacional, especificando que, para obtener la acreditación de carreras y programas, las universidades deben participar en dos evaluaciones diagnósticas sobre formación inicial en pedagogía; una al inicio de la carrera y otra al menos un año antes del egreso. Esta segunda prueba estará basada en estándares pedagógicos y disciplinarios, será un requisito de titulación para el estudiante, pero sus resultados no serán habilitantes. También le corresponderá a la institución de educación superior adoptar las medidas necesarias para que los estudiantes cumplan con lo dispuesto en esta ley. A partir de estas normativas se espera que las instituciones formadoras de profesores consideren a los estándares como referente para determinar los perfiles de egreso y construir sus proyectos formativos, ya que ellos clarifican los conocimientos, habilidades y competencia que deberían lograr los estudiantes de pedagogía al egresar. A su vez, los estándares pueden ser un referente para los futuros profesores, ya que les permite ir comparando su proceso de aprendizaje, identificando fortalezas y debilidades en su formación.

Por lo tanto, en la actualidad existe mayor claridad sobre los saberes docentes que el sistema escolar requiere y que las universidades deben considerar. Por este motivo, los estándares son considerados un referente para saber si se han adquirido suficientes conocimientos para ingresar a ejercer la profesión docente, constituyen un aporte a la calidad de la formación inicial. Su valor reside en que informan de una manera precisa y transparente los conocimientos y habilidades mínimas que tienen que saber los egresados de las carreras de pedagogía, sin interferir en la libertad académica de las instituciones de educación superior. Estos estándares se constituyen en una herramienta analítica fundamental para la evaluación de los programas, porque ofrecen la oportunidad de ir midiendo el progreso de los estudiantes de pedagogía, durante su formación, en particular, permiten identificar fortalezas y debilidades del proceso formativo. Vaillant (2010b), basada en los casos de Australia, Estados Unidos, Finlandia, Holanda, Reino Unido y Suecia, señaló que los estándares “operan como un mecanismo de aseguramiento de la calidad de la formación de maestros y profesores” (p. 554).

No obstante, existe una visión de los estándares como “una política impulsada por las élites políticas, empresariales, tecno burocráticas y mediáticas interesadas en focalizar y mantener el vínculo entre economía y educación, y, debemos decirlo, también en mejorar la calidad y la equidad de la educación” (Casassus, 2010, p. 85). Percibidos como un lenguaje impuesto desde el exterior de las universidades, sin haber formado parte previamente de la docencia universitaria y de líneas de investigación que sustenten su implementación (Torres, 2009). Por lo tanto, se tienden a rechazar la imposición de políticas o proyectos provenientes de los niveles superiores del gobierno o de la misma institución, no justificados o explicados a cabalidad (Fullan, 2002; Tiana, 2011; Torres, 2009; Zorrilla, 2011). Este tipo de reformas “tienen muchas probabilidades de fracasar cuando son elaboradas al margen del profesorado; de quedar reducidas a mera burocracia y a un conjunto de conceptos y de terminología que todo el mundo aparenta asumir...” (Torres, 2009, p. 172). Esta situación podría generar un efecto de desprofesionalizar la actividad docente, al intentar transformarla en una actividad de técnicos ejecutantes función que caracteriza al enfoque tecno-burocrático (Casassus, 2010).

Sin embargo, a nivel nacional, a pesar de que “los estándares para cada carrera existen y están publicados, no existen medios de verificación para poder saber cuántos programas los han adoptado hasta el momento” (CEPPE, 2013b, p. 24). Por otra parte, Ávalos (2014) señaló que “si bien estos estándares se discutieron durante el proceso de su elaboración con las instituciones formadoras, no han tenido la posibilidad aún de orientar la adecuación de los currículos de formación docente” (p. 20). Estos planteamientos dirigen la atención hacia el contexto situacional en el cual se implementarán los estándares y su integración en los procesos formativos. Teniendo en cuenta estos antecedentes se plantea la siguiente problemática: *¿Qué características posee el proceso de integración de los estándares pedagógicos en el proyecto formativo de las carreras de pedagogía en la Universidad de Playa Ancha Chile en el año 2017?*

Esta problemática refleja la búsqueda de lazos de unión entre los fines de la política educativa nacional y los objetivos académicos que se proponen lograr las universidades, expresados en los perfiles de egreso y programas formativos (UNESCO, 2015), los cuales tienen como propósito desarrollar en los estudiantes los saberes propios de una profesión y su puesta en práctica en contextos educativos. Se trata, entonces, de establecer una conexión entre los principios que inspiran las políticas sobre la FID, en particular la declaración de los estándares de egreso y los proyectos educativos de cada universidad, asumido como su carta de navegación. Más aún, si los estándares están en una etapa de reciente posicionamiento a nivel nacional e internacional, como Darling-Hammond (2012) afirmó:

La cuestión crítica para los estándares de maestros, los que está emergiendo, es ¿cómo se utilizarán los estándares? ¿cómo van a ser universalmente aplicados? y ¿cómo se pueden aprovechar las oportunidades de aprendizaje a partir de un conjunto común de conocimientos, habilidades y compromisos de la profesión docente? (como se citó en CEPPE, 2013a, p. 42).

A partir de lo declarado por Darling-Hammond (2012), junto a otros referentes internacionales y nacionales, se aprecia que la política de estándares, en particular la destinada a la enseñanza, posee una historia relativamente corta en los sistemas educacionales. Ello podría estar explicando la escasa investigación

sobre cómo se supone que funcionan estos sistemas, cuáles son las expectativas reales versus las expectativas esperadas, sus consecuencias y efectos en las instituciones formadoras de profesores, aspectos presentes en el marco investigativo de este estudio como se puede apreciar en las interrogantes y objetivos que se especifican a continuación.

### **1.3 Interrogantes del estudio**

Estas interrogantes permiten operacionalizar la problemática y orientar el desarrollo de los distintos componentes del estudio. También están relacionadas con cada fase del diseño de investigación.

- ¿Qué opinión tienen sobre los estándares pedagógicos y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras de pedagogía, los directivos, docentes y estudiantes de la universidad?
- ¿Qué semejanzas y diferencias existen entre las opiniones de directivos, docentes y estudiantes de la universidad en relación con los estándares pedagógicos y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras de pedagogía?
- ¿Por qué tienen esa opinión de los estándares pedagógicos los directivos, docentes y estudiantes de la universidad?
- ¿Cómo se integran los estándares pedagógicos en los documentos que contienen los perfiles de egreso y Programas formativos de carreras pedagógicas?
- ¿En qué grado están presentes los estándares pedagógicos en la práctica profesional según el estudiante, profesor guía y profesor supervisor de práctica?
- ¿Cuál es el nivel de formación de los estándares pedagógicos que los estudiantes evidencian durante su práctica profesional según profesor supervisor y representantes de centros escolares?

## **1.4 Objetivos del estudio**

### 1.4.1 Objetivo General

Evaluar la integración de los estándares pedagógicos en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras de pedagogía en la Universidad de Playa Ancha.

### 1.4.2 Objetivos Específicos

A través de estos objetivos específicos se abordará el objetivo general del estudio, los que enfatizan una investigación orientada a describir y comprender el proceso de integración de los estándares en los proyectos educativos de las carreras de pedagogía de la UPLA.

- Describir la opinión que tienen sobre los estándares pedagógicos y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras de pedagogía, los directivos, docentes y estudiantes de la universidad.
- Comparar las opiniones de directivos, docentes y estudiantes de la universidad en relación con los estándares pedagógicos y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras de pedagogía.
- Analizar la opinión que tienen sobre los estándares pedagógicos y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras pedagógicas, según directivos, docentes y estudiantes de la universidad.
- Analizar la integración de los estándares pedagógicos en los documentos que contienen los perfiles de egresos y programas formativos de carreras de pedagogía.
- Analizar la presencia y grado de formación de los estándares pedagógicos en la práctica profesional y el nivel de formación logrado por los estudiantes, según profesor supervisor de práctica y representantes de centros escolares.

## 1.5 Estructura y organización de las partes del estudio

Para presentar esta investigación se dividió el trabajo en capítulos siguiendo una determinada estructura, la cual permitirá acceder a una mejor lectura y comprensión de la información.

Es así como, en el capítulo 1, *Introducción general*, se presentan los antecedentes que justifican la motivación del doctorando por realizar este estudio y los que permiten contextualizar la problemática; se enuncian las interrogantes y formulan los objetivos que orientan el desarrollo de la investigación.

Los capítulos 2, 3 y 4 conforman el *Marco teórico y contextual de referencia*, construido a partir de la revisión y análisis reflexivo de referentes bibliográficos, especializados, actualizados y pertinente al ámbito temático de la investigación, el cual está subdividido por tópicos organizados desde lo general a lo particular, destacando en el capítulo 2, *La formación en la Educación Superior*, que comienza describiendo las características de la sociedad actual, las que influyen y condicionan los procesos formativos en los distintos niveles educacionales. Con el propósito de ir delimitando el campo de estudio, se describe la formación en el nivel de la Educación Superior Universitaria.

El capítulo 3, se focaliza en una de las formaciones que se desarrollan en la Educación Superior Universitaria, como es *La formación de los profesionales de la educación*, se inicia justificando labor docente como una profesión, la que se produce dentro del contexto del desarrollo profesional docente. Se distingue como primer momento de este continuo la formación inicial, uno de los ejes medulares de este estudio doctoral, por lo tanto, se analizan modelos que sustentan esta formación, se caracterizan las instituciones responsables de ofrecerla y componentes curriculares en general, como también tres estudios que aportan buenas prácticas en la FID. Se analizan las Políticas educativas dirigidas a la FID que actualmente están enmarcando las distintas normativas a nivel nacional e internacional. Cierra este capítulo, el segundo eje medular de esta investigación, que corresponde a una de estas políticas en particular, como son los estándares en la formación de profesores. Tema que es tratado conceptualmente y caracterizado desde la experiencia de distintos países que los han incorporado a su sistema de formación, esto permitió identificar los propósitos de esta política, los tipos de estándares, el proceso de elaboración, sugerencias para integrarlos en el proceso formativo y las tensiones que se han originado al momento de su implementación.

El capítulo 4, es el *Contexto socioeducativo en Chile*, apartado en el cual se contextualiza a nivel nacional los temas tratados en los capítulos anteriores, es decir, el desarrollo de las políticas dirigidas a la FID, las características de esta formación inicial, los dispositivos de aseguramiento de la calidad implementados desde el año 2006, siendo uno de ellos los estándares de egreso, en particular los estándares pedagógicos. Finaliza este punto describiendo a una institución formadora de profesores, como es la Universidad de Playa Ancha, la que corresponde al caso institucional estudiado.

El capítulo 5, *Metodología del estudio*, describe la estrategia metodológica utilizada para dar respuesta a las interrogantes y objetivos de la investigación; se menciona y justifica el diseño del estudio; se presenta el caso estudiado y los

participantes; la definición de los dispositivos que se utilizan para recoger la información, con sus respectivas estrategias de análisis; se describe y narra el desarrollo del trabajo de campo; y se identifican los distintos criterios de calidad considerados en el proceso investigativo.

En el capítulo 6, se presentan los *Resultados*, a través de una estructura lógica se organiza de forma ordenada y coherente de acuerdo a los siguientes criterios: objetivos del estudio, etapas del diseño, instrumentos y participantes. Las interpretaciones y análisis se acompañan de tablas y gráficos, con el propósito de sistematizar los datos y cuando corresponda se realizan las triangulaciones de datos y de fuentes.

Finalmente, el capítulo 7, *Conclusiones y propuestas*, contiene en primer lugar, las conclusiones del estudio organizadas a partir de los objetivos específicos y general de la investigación. Orientados a describir y comprender la integración de los EP en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía de la UPLA. A su vez se plantean algunas propuestas dirigidas a distintos contextos, entidades y personas que inciden en la integración de los EP. Finalmente, se identifican limitaciones del estudio y posibilidades futuras de investigación, por medio de líneas de trabajo futuras y campos de actuación.

**Segunda parte. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA**

---





## 2. LA FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

### 2.1 *Características de la sociedad actual*

Para adentrarnos en la relación entre sociedad y formación, se torna necesario analizar algunas de las características más significativas de la sociedad actual, denominada tanto sociedad del conocimiento, sociedad de la economía del conocimiento (Castells, 2003) o sociedad del aprendizaje (Hargreaves, 2003). Independiente del nombre que se le asigne, esta sociedad se destaca por el cambio intrageneracional presente en todas las esferas de la actuación humana (M. Fernández, 2013), como una consecuencia directa del acelerado avance científico y de las numerosas innovaciones tecnológicas que se han desarrollado en las últimas décadas, sumándose como consecuencia los cambios sociales (Coll, 2011), lo cual ha significado “alteraciones en nuestra forma de comunicarnos, de actuar, de pensar y expresarnos” (Pérez, 2009, p. 60).

Una de las características más representativas de esta sociedad y responsable de muchas tensiones y transformaciones es la globalización, que para Castells “es el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria” (1999, p.1). De esta manera, la globalización se ha transformado en una tendencia histórica hacia la interconexión vertiginosa y compleja entre distintas sociedades y/o actores sociales del mundo. Esto provoca un cambio en la organización espacial de las relaciones y transacciones sociales, lo cual hace que los acontecimientos que tienen lugar en una parte del planeta ejerzan cada vez más significativa influencia entre los sujetos (actores, comunidades, estados y/o bloques regionales) en otras partes del planeta, generando flujos y redes transcontinentales e interregionales de actividad, interacción y ejercicio del poder (Agudo y Mato, 2000; Held, McGrew, Goldblatt & Perraton, 2003).

Este contexto de incertidumbre, complejidad y riesgo, en la que destacan las ambigüedades de la globalización y las economías flexibles consideradas tanto como amenazas y oportunidades (Hargreaves, 2003), generan diversas tensiones. Algunas de ellas ya se visualizaban a fines del siglo XX, las que fueron descritas en el informe *La educación encierra un tesoro*, resultado de la comisión presidida por Delors, por ejemplo, tensión entre lo mundial y lo local; lo universal y singular; la tradición y la modernidad; el largo y corto plazo; desarrollo del conocimiento y la capacidad de asimilación; lo espiritual y lo material. Tensiones que aún se han mantenido en la actualidad e incluso intensificadas, generando un escenario social complejo, polivalente e incierto (Agudo y Mato, 2000).

La tensión entre lo mundial y lo local, que significa “convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base” (Delors, 1996, p. 11). Se está en un vaivén entre la tendencia a la uniformidad y homogeneización favorecido por el desarrollo tecnológico y los medios de comunicación (Tejada, 2000). Por otra parte, la heterogeneidad y diversidad, principalmente en el ámbito cultural, tiene un reconocimiento relativamente nuevo, hace pocas décadas, este tema estuvo casi ausente en la agenda y cuando aparecía era, en general, para desarrollar

acciones tendentes a neutralizarla, si no eliminarla (López, 2011). Actualmente se está en proceso de legitimar la recuperación e identificación cultural y tribal de los pueblos, siendo la interculturalidad, una de las claves en los planteamientos educativos y particularmente en la conformación curricular escolar (Tejada, 2000).

Es posible afirmar que hoy América Latina es una región cada vez más heterogénea desde el punto de vista cultural (López, 2011), que comienza desde el reconocimiento de la diversidad histórica de cada pueblo y nación, incluso ahora se asiste a una nueva configuración producida en buena medida por los movimientos migratorios intra-países y entre países (Zorrilla, 2011).

Habría que decir que otra tensión originada por la globalización es la tensión entre lo universal y lo singular; la mundialización de la cultura se realiza progresivamente pero todavía de manera parcial, se corre el riesgo “de olvidar el carácter único de cada persona, su vocación de escoger su destino y realizar todo su potencial, en la riqueza mantenida de sus tradiciones y de su propia cultura” (Delors, 1996, p. 11).

Ante esta problemática de adaptarse sin negarse a sí mismo, surge la tensión entre tradición y modernidad, que busca “edificar su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás, dominar el progreso científico” (Delors, 1996, p. 11). El principal motor de esta tensión es el progreso científico y tecnológico. Desde lo científico, estudios genéticos y el avance de la neurociencia han abierto nuevas posibilidades para el progreso de la humanidad (Marchesi y Martín, 2014). En cuanto a la revolución tecnológica en los ámbitos de la información y la comunicación.

Esas nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y a la formación... Así pues, las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber (Delors, 1996, p. 198).

Sin embargo, a pesar de las ventajas que ofrece la tecnología para la modernidad, como romper barreras de espacio y tiempo (Domínguez, 2009; Pérez, 2009). Puede explicar porque los jóvenes prefieren lo nuevo, lo cambiante, lo dinámico; ello se refleja, por ejemplo, “en una preferencia por la imagen móvil y el sonido, en vez del texto estático” (González y López, 2004, p. 154). También se advierten algunos riesgos reflejados en la tensión entre el largo plazo y el corto plazo, tensión eterna, pero “alimentada actualmente por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad, en un contexto en que la plétora de informaciones y emociones fugaces conduce incesantemente a una concentración en los problemas inmediatos” (Delors, 1996, p. 11). Por lo tanto, se esperan respuestas y soluciones rápidas, en esta tensión se encuentran las políticas educativas.

El predominio de la inmediatez crea las condiciones de un mundo en constante cambio y nunca en reposo, con un futuro incierto y lleno de desafíos, exigiéndonos a todos nosotros grandes esfuerzos de adaptación. No cabe duda que la velocidad en el incremento del conocimiento y su cúmulo en la vida social no está generando certeza, sino que, por el contrario, genera mayor incertidumbre. Como lo señala Pérez: “...la confusión, la fragmentación y la

perplejidad sustituyen al conocimiento común y estable de las sociedades tradicionales” (2009, p. 62).

Entonces, la velocidad con la que el conocimiento progresa, se expande, se renueva y se transmite, hace del conocimiento la propiedad más valiosa, que prácticamente todas las actividades productivas de la sociedad se tornan intensivas en su uso (Aguerrondo y Vaillant, 2015; Mateo, 2000; Zorrilla, 2011). Se ha pasado de una economía manufacturera y de servicios a una economía basada en bienes con alto valor agregado e información transformada en conocimiento (Aguerrondo y Vaillant, 2015). Esta situación provoca un continuo de producción y caducidad del conocimiento (Brunner, 2001), hecho que trae serias repercusiones en lo educativo, en la medida en que la educación opera con el conocimiento ha de plantearse qué contenidos seleccionar, con qué criterios y que sistemas activar para su renovación o integración de los nuevos, para superar los planteamientos anacrónicos en los que es fácil recaer (Brunner, 2001).

Esto significa conciliar la competencia con un sentido de cooperación y solidaridad. Hay que mencionar además la tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano. Esto significa que estas sociedades generan una gran cantidad de información y conocimiento, que para la supervivencia de las personas, organizaciones y países es fundamental su adquisición, uso, análisis, creación y comunicación (Pérez, 2009). Esta situación repercute en los programas escolares que cada vez están más recargados; por tanto, será necesario escoger los elementos esenciales de una educación que “enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal” (Delors, 1996, p. 12).

Ante este acelerado y creciente avance del conocimiento se requiere desarrollar en todas las personas la capacidad de aprender a lo largo de la vida (Aguerrondo y Vaillant, 2015; OREALC/UNESCO, 2017, Pérez, 2009), donde la sola memorización de conocimientos ha dejado de ser lo más importante; por ello, se postula enfatizar el desarrollo de capacidades y competencias consideradas de orden superior (Domínguez, 2009; González y López, 2004; Hargreaves, 2003; Pérez, 2009), como son la “creatividad, flexibilidad, aceptación de lo que se llama inteligencia social, todo lo cual demanda procesos de formación que son cualitativamente diferentes” (Ávalos, 2005, p. 14). Otros autores especifican aún más estas habilidades al señalar la necesidad de aprender a buscar, seleccionar, valorar, organizar, procesar y utilizar la información para transformarla en conocimiento aplicable a las diferentes situaciones y contextos (Domínguez, 2009; Pérez, 2009). Es decir, adquiere relevancia el saber hacer como una aplicación de la información disponible para el desarrollo personal y profesional, aportando de esta manera a mejorar la calidad de vida de toda la población (González y López, 2004).

Además de estas competencias, es conveniente una formación afectiva-valórica, generando la tensión entre lo espiritual y lo material, “el mundo, frecuentemente sin sentirlo o expresarlo, tiene sed de ideal y de valores” (Delors, 1996, p. 12). Algunos de carácter universal como la igualdad, solidaridad, democracia, tolerancia y respeto a la diferencia, entre otros (Tejada, 2000). Esto permite que grupos minoritarios, tanto por rasgos culturales y lingüísticos, estén siendo reconocidos y respetados de forma más firme y sostenida que en el pasado (Marchesi y Martín, 2014), lo que está incidiendo directamente en América Latina,

que se caracteriza por ser una región marcadamente multicultural y plurilingüe, y que los desafíos que enfrentan requieren de enfoques propios que refuercen su diversidad (OREALC/UNESCO, 2017). Esta situación refleja la importancia de “empezar por comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica” (Delors, 1996, p. 13). Relacionado con este punto puede estar el protagonismo que ha adquirido, especialmente en las ciencias sociales, paradigmas alternativos al positivista, que consideran aspectos histórico-culturales, antropológicos y la unicidad compleja de cada ser humano con su subjetividad y su emocionalidad (González y López, 2004).

En general, estas tensiones, no resueltas aún, generan críticas y desconfianzas, incluso algunos afirman que el desarrollo actual es en gran medida el responsable del calentamiento global, de los conflictos por los alimentos, de la exclusión social, de la xenofobia, de los movimientos migratorios y de la falta de condiciones mínimas de subsistencia en buena parte de la humanidad, producto del egoísmo, falta de solidaridad, individualismo, incremento de los fundamentalismos étnicos y religiosos (Hargreaves, 2003; Marchesi y Martín, 2014). Es decir, los cambios no garantizan vivir necesariamente mejor, debido a que “la sociedad del conocimiento es un caballo de Troya: parece traer regalos, pero también trae problemas” (Hargreaves, 2003, p. 64). Esta situación refleja que la sociedad del conocimiento se caracteriza por no hacerse responsable plenamente del destino de todas las personas. Ejemplo de ello las diferencias entre los países ricos y pobres son cada vez mayores, e incluso estas diferencias se observan dentro de las propias naciones, con inmigrantes, etnias, habitantes de zonas rurales, etc. (Hargreaves, 2003).

Es recurrente la referencia a que América Latina es la región más desigual en la distribución de la riqueza y el crecimiento económico y fragmentada socialmente del planeta (López, 2011; Tedesco, 2010), incluso de acuerdo con Marchesi (2001): “...la apertura de los mercados, la competitividad y el desarrollo tecnológico están impulsando el crecimiento económico, pero no existen garantías de que al mismo tiempo se estén reduciendo las desigualdades” (p. 112). Estos aspectos constitutivos de su identidad no facilitan procesos de integración económica, social y educativa, configurando un escenario mucho más difícil, en el cual es necesario repensar las políticas que se deben llevar adelante para poder transformarlo (López, 2011).

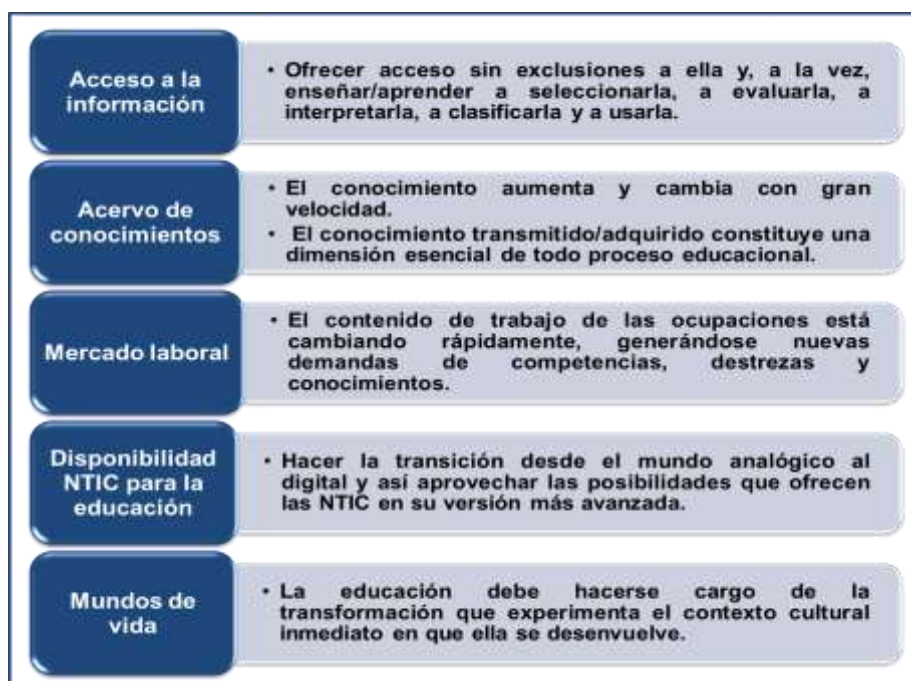
En esta sociedad del conocimiento y del aprendizaje las personas “se enfrentan inevitablemente a un panorama abierto y cambiante, de abundancia y desigualdad, de posibilidades y riesgos, de contrastes y turbulencias, pero en todo caso incierto, complejo y fluido” (Pérez, 2009, p. 62). En este contexto, el papel de la educación es motivo de una discusión que requiere ser renovada y proactiva, puesto que el aprendizaje es más importante que nunca para el desarrollo y las oportunidades de las personas y de las naciones (M. Fernández, 2013).

## 2.2 La formación en el contexto social actual

Para responder a las necesidades propias de esta sociedad globalizada, compleja, multifacética y tan cambiante, la formación, en los distintos niveles educacionales y momentos de la vida, se ha convertido en el principal objetivo para el mantenimiento y persistencia de niveles de bienestar de las sociedades, constituyéndose en un instrumento indispensable para generar cambios positivos e influyentes a mediano plazo (Esteve, 2011; Frederiksen & Beck, 2013; Imbernón, 2017; Marcelo, 2016). La formación es considerada como un factor clave para diseñar y construir un futuro común, orientado a otorgar una mejor calidad de vida para las personas que se desenvuelven en esta sociedad. Sin embargo, comienza a transformarse en uno de los motores básicos de la economía, por ejemplo:

...las empresas y los países saben que, para competir, necesitan mejorar permanentemente sus tecnologías de información y de producción, y que, para ello, necesitan aumentar el capital humano disponible; es decir, el número de ciudadanos con altos niveles de formación científica y técnica capaces de mantener el actual desarrollo tecnológico y de impulsar hacia el futuro la innovación en ciencia y tecnología (Esteve, 2011, p. 17).

Brunner (2001) propuso cinco dimensiones que de acuerdo con el contexto social del siglo XXI representan un desafío para la educación.



**Figura 1.** Desafíos para la educación del siglo XXI. Basado en Brunner (2001).

Estas cinco dimensiones, que caracterizan los desafíos de la educación y que describen los énfasis que deben tener los procesos formativos de las personas en sus distintas etapas de la vida, están vinculadas directamente con el concepto de capital humano: "...acopio de personas con altos niveles de formación universitaria y de formación profesional de tercer grado de las que dispone un

país para hacer avanzar su economía” (Esteve, 2011, p. 19). Factor que incide en la planificación social de la educación, pues se requiere de un número creciente de personas con altos niveles de formación científica y técnica para mantener el acelerado ritmo de innovación que requiere esa espiral en la que se retroalimentan avances científicos y desarrollos tecnológicos exige (Esteve, 2011, López, 2011). Por ello, la “obtención de altos niveles de educación secundaria y terciaria son importantes para que el capital humano se traduzca en un crecimiento económico sólido” (OCDE/UNESCO, 2003, p. 6).

A nivel iberoamericano se reafirman estos planeamientos al considerar que el fortalecimiento de la educación tiene que ser la variable fundamental para hacer sostenibles los grandes ejes que impulsan el desarrollo social, económico y cultural de la región (Ferrer et al. 2006; López, 2011; Marcelo, 2016; Marchesi, 2010). Por ejemplo, no habrá avances sociales si la educación no favorece la movilidad social de las futuras generaciones; la región no podrá asumir un mayor protagonismo en el escenario internacional si no existe una apuesta decidida por mejorar el nivel educativo de la población y la inserción de las personas al mercado de trabajo y su relación con los sistemas productivos requiere cada vez más de mejores calificaciones y mayores competencias (Zorrilla, 2011). Actualmente se ha revalorado las implicancias que tiene la educación para la formación ciudadana, que les permita a las personas participar activamente en los diferentes ámbitos de la vida en sociedad, haciendo un ejercicio pleno de los derechos y siendo consciente de sus deberes. Desde esta perspectiva, “la educación queda posicionada cada vez más como un recurso habilitante irrenunciable; como suele enunciarse, es un derecho que hace posible el pleno ejercicio de los demás derechos” (Zorrilla, 2011, p. 152).

Estos ejemplos reivindican la necesidad de más y mejor educación, tema que ha estado presente en conferencias y foros internacionales con Ministros de Educación de países iberoamericanos el 2008, Ministros de Educación de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños el 2013, reunión que se replicó el 2014 y en el Foro Mundial sobre la Educación de Incheon, el 2015. En estos encuentros se reafirma como meta, conseguir una educación de calidad, equitativa, que favorezca la cohesión e inclusión social y aprendizajes a lo largo de la vida (ver figura 2), donde los docentes contribuyen considerablemente a lograr estos propósitos.

Esto demuestra que la educación está en el centro de los debates ideológicos y políticos a nivel global. En el caso de los países iberoamericanos esto ha significado establecer acuerdos y lineamientos comunes con el fin de conseguir una educación de calidad para todos, ejemplo de ello son las Metas 2021 y Educación 2030. En la primera, Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, se explicitó como ideas fuerza del proyecto:

El objetivo final es lograr a lo largo del próximo decenio una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: Lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social (OEI, 2010, p. 16).

La segunda corresponde a la reunión regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe *E2030: Educación y Habilidades para el siglo 21*, celebrada en enero de 2017 en Buenos Aires, Argentina, donde establecieron como acuerdo general: "...garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (OREALC/UNESCO, 2017, p. 6)

La voluntad de acordar este tipo de metas entre un conjunto de países permite el intercambio, la difusión de experiencias y prácticas de política educativa exitosas en la región y fuera de ella, la creación de alianzas estratégicas y la generación de sinergias para abordar, de manera efectiva y colaborativa, los desafíos pendientes y temas emergentes (OREALC/UNESCO, 2017, p. 13) como se muestra en la figura 2.



**Figura 2. Metas educativas para Iberoamérica. Basado en OEI (2010); OREALC/UNESCO (2017).**

Un breve análisis de cada una de estas metas permite visualizar el escenario socioeducativo actual hacia donde se dirigirán todos los esfuerzos desde el ámbito social, económico, político y educativo.

La calidad de la educación es un término ideológico, ambiguo, multidimensional y polisémico, con una notable variedad de significados en función del espacio, tiempo y contexto en que lo usen, ya que dependiendo de la interpretación de este concepto se toman decisiones o establecen prioridades tanto a nivel político como educativo (Cano, 2009; Tiana, 2011). De acuerdo con OREALC/UNESCO (2008), el concepto holístico de calidad incluiría al menos cuatro dimensiones: eficacia, eficiencia, pertinencia y satisfacción. Dicho de otro modo, podemos hablar de una educación de calidad en la medida en que seamos capaces de alcanzar los objetivos propuestos, siendo estos además coherentes con las metas últimas que nos hemos marcado y con las necesidades sociales detectadas,



haciendo un uso eficiente de los recursos disponibles y satisfaciendo las expectativas de los diversos agentes implicados.

El alcanzar la calidad de la educación incide en el logro de las otras metas propuestas, por ello es una preocupación clave de la región de América Latina y el Caribe, porque se considera “una condición esencial para superar la inequidad y la pobreza, así como para crear sociedades más inclusivas” (OREALC/UNESCO, 2016a, p. 17). Al respecto Tiana (2011) señaló:

La mera escolarización no aseguraba la igualdad real ante la educación, siendo la calidad de la enseñanza un requisito indispensable para el logro de ese objetivo, puesto que una enseñanza de la misma duración, pero de diferente calidad, continuaría siendo fuente de desigualdades (p. 114).

Por otra parte, como se ha mencionado el concepto de calidad está marcado por alcanzar las metas propuestas; por lo tanto, un factor clave es establecer esas metas, que según el Informe Delors (1996) deberían ser los cuatro pilares del aprendizaje: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El logro de estos objetivos exige la existencia de un currículo relevante y significativo al que puedan acceder todos los alumnos sin ningún tipo de barreras o de exclusiones (OEI, 2010).

Sin embargo, en el informe Educación 2030 se declaró:

Destacamos que la calidad de la educación en todas sus dimensiones y en todos los niveles sigue siendo la gran deuda educativa pendiente en la región. Nos comprometemos a desarrollar políticas inclusivas con miras a la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación que incidan en todos los actores del sistema educativo (OREALC/UNESCO, 2017, p. 10).

Otra meta es garantizar la equidad a través de la igualdad de oportunidades para todos, sin distinción de etnias, lengua, credo o ideologías. Esto significa ir más allá de la equidad como acceso a la educación, sino como equidad al garantizar todos los alumnos, la oportunidad de aprendizaje significativo (Aguerrondo y Vaillant, 2015; Imbernón, 2017; Vaillant, 2011). Esta última es la más débil en la actualidad, provocando desigualdad en los aprendizajes de los alumnos. Una forma de abordar esta meta y necesidad a la vez es partir entendiendo la educación como un derecho humano irrenunciable; esto es, un bien fundamental, al que deben tener acceso todos los ciudadanos en condiciones de igualdad (Tiana, 2011). Para lograr este propósito se acordó en la agenda educativa post-2015 que el principio rector debe ser “contribuir a la reducción de la desigualdad y la pobreza a través de la provisión de una educación inclusiva de calidad, y aprendizajes a lo largo de la vida para todos/as” (OREALC/UNESCO, 2016a, p. 8). Esta equidad e igualdad de oportunidades no debe entenderse como una homogenización, sino comprender que cada individuo debe disponer de condiciones y oportunidades específicas para su aprendizaje (Aguerrondo y Vaillant, 2015), por lo tanto, el desafío es lograr igualdad sin perder la diversidad.

La meta de cohesión y aprendizaje inclusivo está muy relacionada con la equidad, que “supone poner al alcance de todas las personas oportunidades semejantes para aprender” (Palacios, 2001, p. 370). El proyecto Metas Educativas 2021 se sustenta en el convencimiento de que la educación constituye una estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y la inclusión social en Iberoamérica (OEI, 2013). Para lograr esta meta se debe igualar los resultados de aprendizaje y garantizar oportunidades educativas significativas y relevantes al contexto en que

se encuentran los alumnos y sin distinción de género, raza, o religión (Aguerrondo y Vaillant, 2015; Palacios, 2001).

La meta orientada a las habilidades y competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida, esto significa preparar al individuo para actuar en la vida y ante un cúmulo de incertidumbres, surge la necesidad de inculcar el gusto de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la posibilidad de desarrollar todos sus talentos y todas sus capacidades creativas, innovadoras, pensar críticamente, comunicar de manera efectiva, resolver problemas de forma autónoma, y ser capaces de adaptarse a los cambios socioeconómicos, así como mejorar su calidad de vida y la de sus comunidades (OREALC/UNESCO, 2017; Pérez, 2009). También implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal, para desempeñarse en forma competente en esta sociedad del conocimiento como en las que vendrán, esto requerirá una reorganización del sistema escolar y sus procesos formativos, cambio que denomina Brunner (2001) como institucionalización de redes, que representa:

Una configuración diferente: Con estructuras abiertas, límites no-fijos sino cambiantes, múltiples conexiones y vías de comunicación entre las unidades o nodos; con alta frecuencia de contacto entre ellas; con jerarquías no-lineales, sino entrecruzadas; con descentralización, flexibilidad, autonomía de los organismos y/o programas de base; con formas de coordinación provistas más por el mercado que por el Estado, más a través de mecanismos de acreditación y evaluación que por medios de control directo (Brunner, 2001, 80).

La última meta declarada es la educación para el desarrollo sostenible tiene como propósito que las y los estudiantes: (a) adquieran conocimientos, valores y actitudes necesarios para realizar los derechos humanos, la igualdad de género y la cultura de la paz y la no-violencia; (b) llegar a ser las personas que deseen ser y disfrutar de vidas seguras, participar en la sociedad de manera responsable, adoptar la diversidad; vivir y trabajar juntos de forma armoniosa; y (c) contribuir con el desarrollo sostenible, la protección del ambiente y la vida en el planeta, así como ser capaces de enfrentar los desafíos del cambio climático (OREALC/UNESCO, 2016a). De esta manera, la educación busca desarrollar una ciudadanía activa, democrática, multicultural, solidaria y responsable (OEI, 2010).

Ahora bien, el logro de estas metas se ve condicionadas y tensionadas por la aplicación de políticas que siguen la lógica de mercado donde predominan las exigencias de eficiencia y eficacia, y por otro lado la distribución de un bien público como es el conocimiento (Tedesco, 2010; Tiana, 2011). Esto se observa al analizar las estrategias para cumplir con estas metas (OEI, 2010; Tiana, 2011):

- El diseño y el desarrollo del currículo, puesto en conexión con los mecanismos de evaluación de los aprendizajes.
- La formación y el desarrollo profesional de los docentes.
- La organización y el funcionamiento de los centros educativos.
- La evaluación y la supervisión del sistema educativo y de los centros.
- La disponibilidad y la utilización adecuada de los recursos necesarios.
- Modernizar la gestión de la educación.
- Otorgar un papel más relevante a la comunidad educativa local.
- Una acción más estratégica a la administración central.

### **2.3 La formación universitaria en el contexto socioeducativo actual**

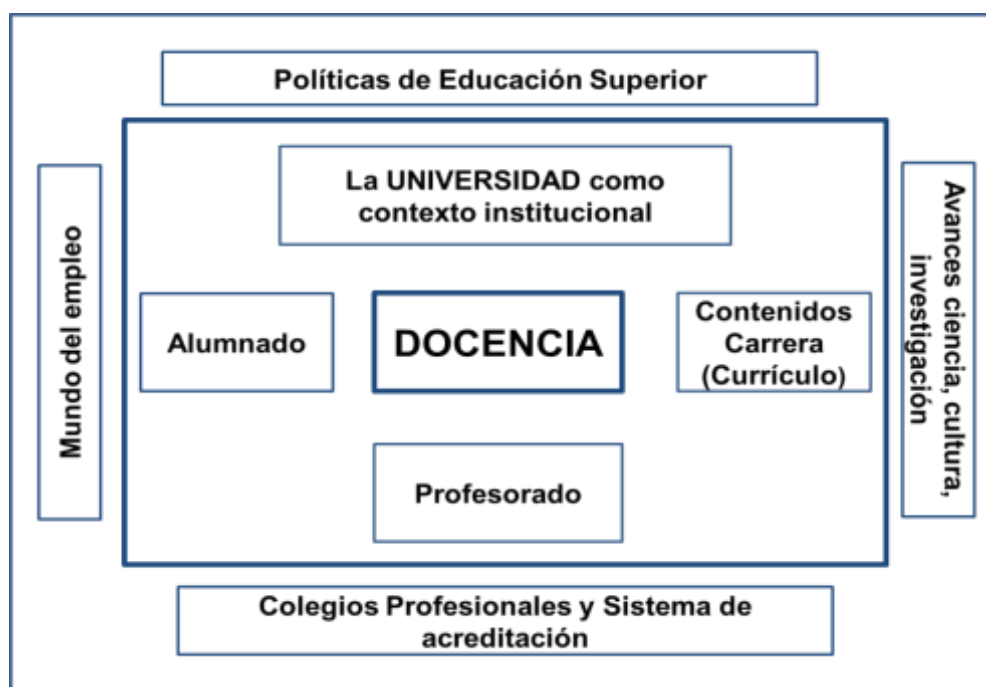
Este panorama de exigencias y nuevos desafíos que plantea la sociedad del conocimiento y la necesidad de una formación que dé respuestas satisfactorias a estas demandas sociales, están produciendo una profunda presión sobre el sistema educativo en general, puesto que el “listón por el que se mide el funcionamiento de la educación es cada vez más alto” (Marchesi, 2001, p.113). Por ello, se requiere de nuevas interpretaciones de esta realidad social, donde las instituciones educativas, especialmente las universitarias puedan orientar nuevos discursos que nos ayuden a comprenderla y a manejarnos más eficientemente dentro de ella (Mateo, 2000).

De esta manera las instituciones universitarias constituyen la pieza clave en la nueva arquitectura organizativa de la educación superior, más aún cuando “la universidad es una de las pocas instituciones educativas que ha perdurado a través de los siglos” (Dorin y Machuca, 2017, p. 124). Pues, ha demostrado que es capaz de adaptarse, transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad (Mateo, 2000; UNESCO, 1998).

Declaraciones a nivel mundial (UNESCO, 1998) y regional en Latinoamérica (UNESCO, 2018) sobre la Educación Superior en el siglo XXI, destacan que estas instituciones tienen la misión de educar, formar y realizar investigaciones. Se reconoce entonces que uno de sus ejes fundamentales está relacionado con la formación y el conocimiento:

Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad (UNESCO, 1998, p. 22).

Para asumir la responsabilidad de una institución focalizada en la formación, Zabalza (2012, 2014) concibe un modelo que describe este escenario formativo, en el cual se entrecruzan diversas dimensiones compuestas por agentes y espacios en los cuales se toman decisiones orientadas al proceso de enseñanza y aprendizaje.



**Figura 3. Modelo misión formativa de la universidad y los componentes que la integran. (Zabalza, 2012, p. 12).**

De acuerdo a la descripción que realiza Zabalza (2012, 2014) en la figura se identifican cuatro grandes ejes vertebradores de la actuación formativa que se lleva a cabo en el escenario universitario.

El eje 1 (Universidad - política universitaria) es un marco institucional de los estudios universitarios y está constituido por la Universidad como institución social a la que se le encomienda una misión específica. Como toda institución, la universidad es una realidad histórica y, por tanto, posee una identidad propia y única (su estructura y dinámica institucional) que condicionará la forma de afrontar dicha misión.

Pero este marco institucional interno no funciona de una manera autónoma ni en el vacío social o institucional. Por el contrario, se ve condicionado por un conjunto de influencias externas que podríamos identificar con la política universitaria. Los dos ejes que ejercen una mayor incidencia en él son la propia legislación sobre la Universidad y la adscripción de recursos financieros para su funcionamiento. Incluso la propia legislación ha ido modificando en los últimos años el espectro de atribuciones y expectativas sobre la universidad: lo que debería ser, los nuevos retos sociales a los que deberá dar respuesta, las condiciones bajo las que se supone que ha de funcionar.

El eje 2 (materias de currículum - ciencias, tecnología) viene dado por el componente cultural y técnico: los conocimientos y habilidades profesionales que en la Universidad se enseñan-aprenden. En buena parte de los sistemas universitarios éste es el eje central de la definición de las carreras: constituye la sustancia formativa del trabajo universitario. A su vez, este eje interno, se ve contrabalanceado desde fuera de la universidad por la presión externa proveniente del *statu quo* de la ciencia, la tecnología y la cultura en general. En este caso, la incidencia es las más de las veces indirecta, a través de la propia

legislación y la normativa (que presumiblemente trata de adaptar la estructura de las carreras al actual desarrollo de la ciencia y la cultura así como a las demandas sociales y del mundo del empleo).

El eje 3 (profesores - mundo profesional) está constituido por los profesores o staff de las universidades y por los grupos o asociaciones profesionales de los diversos campos científicos. También en este caso, los profesores universitarios presentan características culturales propias (en la forma de construir el conocimiento y presentárselo a sus alumnos, en la forma de concebir su trabajo y su carrera profesional) en buena parte derivadas del proceso de selección seguido y de su propia socialización como profesorado de Universidad. Ninguna innovación es pensable al margen de quienes hayan de llevarla a cabo: los profesores se convierten siempre en los mediadores y agentes básicos de las innovaciones en la Universidad.

También en este eje se produce una clara incidencia externa a través de los círculos profesionales (colegios profesionales por ej.) y asociaciones culturales de diverso tipo que contribuyen a la legitimización de los conocimientos y habilidades requeridas en la profesión y controlan, desde fuera, la estructura de las carreras.

El eje 4 (estudiantes - mundo del empleo) es el de los alumnos y alumnas universitarios. Por su nivel de madurez (se trata de sujetos adultos con un fuerte *background* escolar previo y unas opciones profesionales definidas) y sus particulares características sociales constituye una clientela escolar claramente diferenciada y capaz de condicionar, al menos en parte, el trabajo a hacer en la universidad.

En este caso, el mundo del empleo constituye el marco de incidencia externo: no sólo en tanto que diferenciador de las expectativas de empleo, sino también de las condiciones de acceso al empleo y de las necesidades de formación. Todo ello orienta los intereses y las demandas de los alumnos.

Otro nivel de análisis de la figura expuesta anteriormente corresponde a los dos espacios que interactúan, el espacio interno conformado por la institución, los contenidos de las carreras, los profesores y los alumnos; y el espacio exterior, representado por ejemplo: la legislación nacional, el mundo del empleo, entre otras, que de una forma u otra inciden de manera directa en el establecimiento del sentido y en la gestión de lo universitario (Zabalza, 2012).

A partir de lo planteado por el autor de la figura se puede observar que la universidad se caracteriza por ser un sistema abierto, complejo, dinámico, multidimensional, donde se desarrolla una pluralidad de funciones. Un espacio apto para la divergencia de pensamiento, de conductas, de estilos de vida y de modelos científicos, en el que inciden y se entrecruzan influencias de muy diverso signo condicionando cada uno de los aspectos de su funcionamiento interno debiendo gestionar estas tensiones y contradicciones que surgen, tanto del contexto exterior como al interior de la institución para dar respuesta a las demandas que continuamente se le plantean (Coll, 2011; Mateo, 2000; Presutti, 2010; Tiana, 2011; Zabalza, 2012; Zorrilla, 2011).

Estas características hacen que la universidad posea una cultura institucional particular, que la diferencia de otras organizaciones. En ella destacan como particularidades de su identidad la participación y autonomía.

Con respecto a la autonomía se aprecia en las declaraciones de los encuentros que han tratado el tema de la Educación Superior en el siglo XXI, que explicitan claramente que los establecimientos de Educación Superior deberán “disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas” (UNESCO, 1998, p. 22). En esta misma sintonía está lo declarado por la *III Conferencia Regional de Educación Superior (en adelante CRES)*:

La autonomía es una condición imprescindible para que las instituciones ejerzan un papel crítico y propositivo de cara a la sociedad. Esta se asienta en los derechos de acceso a la toma de decisiones, de representación y de plena participación democrática que se expresa en el cogobierno, así como en la transparencia y la rendición de cuentas” (UNESCO, 2018, p. 11).

De esta manera la autonomía ha constituido una pieza clave de la identidad universitaria. No se trata de una autonomía concedida por el poder político, sino de una autonomía reconocida socialmente. Desde que la universidad existe, “el autocontrol y la capacidad de tomar decisiones han sido uno de los patrimonios institucionales a los que los académicos se han negado a renunciar por razón alguna” (Zabalza, 2012, p. 76).

Sin embargo, la situación del mundo universitario actual se ha visto alterada desde ya hace unas décadas por una serie de condicionantes, ante las cuales se ha tenido que reorganizar y adoptar nuevas formas de gestión. Una de las más trascendentales ha sido el de transitar desde una institución de carácter elitista y restringida a determinados grupos sociales, a un sistema que ha experimentado un fuerte crecimiento para dar respuestas válidas a una demanda cada vez más masiva de la sociedad en general, reflejado en el aumento del número de instituciones, estudiantes y profesorado (Jerez, Orsini y Hasbún, 2016; Mateo, 2000). Ejemplo de ello fue la gran expansión, a escala mundial, producida en la segunda mitad del siglo pasado, donde “el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones)” (UNESCO, 1998, p.19), tendencia que se ha mantenido en “los primeros años del siglo XXI” (Dorin y Machuca, 2017, p. 124).

Entre los motivos de este crecimiento del sistema universitario están el incremento del número de graduados de la Educación Secundaria, el crecimiento del ingreso a causa de una progresiva valoración de los estudios universitarios como recursos de movilidad social, cambiado el perfil de los postulantes con la “llegada de grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos en cuanto a su capacidad intelectual, preparación académica, motivación, expectativas, recursos económicos” (Zabalza, 2012, p. 28) y la eliminación de restricciones de liquidez mediante becas y préstamos que facilitaron por ejemplo el acceso a las universidades privadas (Ferreya, Ciro, Botero, Haimovich y Urzúa, 2017). Cabe señalar que el proceso de masificación no se ha producido por igual en todas las carreras y facultades. “Algunas de ellas (Medicina, Ingeniería, etc.) han conservado su marchamo elitista y han mantenido con ello, un cierto status de estudios privilegiados. El peso de la masificación se ha dejado sentir especialmente en las carreras de humanidades y estudios sociales” (Zabalza, 2012, p. 28).

Frente a este contexto de masificación y mayor cobertura de la educación universitaria surgió la preocupación debido a la imposibilidad de mantener la calidad de la educación con estas tasas de crecimiento durante largos periodos (Dorin y Machuca, 2017), lo cual trajo como consecuencia que el tema sobre la calidad en la educación superior y la necesidad de evaluarla se convirtiera en una de las prioridades de las naciones, como se explicitó en el *Artículo 11. Evaluación de la calidad*, declarado en el encuentro mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI:

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional (UNESCO, 1998, p. 27).

Esto conlleva que a nivel regional, en Latinoamérica, se reafirme este planteamiento, más aún cuando la educación universitaria se convirtió en una actividad lucrativa con alta desregulación. Por ello, en la declaración del CRES se establece que

es imprescindible que los Estados asuman el compromiso irrenunciable de regular y evaluar a las instituciones y carreras, de gestión pública y privada, cualquiera sea la modalidad, para hacer efectivo el acceso universal, la permanencia y el egreso de la educación superior, atendiendo a una formación de calidad con inclusión y pertinencia local y regional (UNESCO, 2018, p. 3).

De esta manera la política educativa dirigida a la Educación Superior busca el aseguramiento de la calidad, la cual se ha plasmado diversas iniciativas, por ejemplo: establecer criterios o estándares mínimos que las instituciones y carreras deberían cumplir; certificar estándares de formación de los diferentes campos profesionales, conjuntamente con principios y prácticas de buena gestión de las instituciones; estimular el mejoramiento de las instituciones y su desempeño (Rodríguez, Barrios y Tristá, 2018).

Este escenario ha significado iniciar un cambio en la cultura organizativa de las universidades y a proceder en ese nuevo marco evaluativo caracterizado por la rendición de cuentas respecto del cumplimiento de la misión de la institución y del uso de los recursos que la sociedad ha puesto a su disposición (Mateo, 2000). Se espera que este mecanismo de control institucional sea capaz de respetar la autonomía de las universidades, que no se limite a evaluar, sino también, a promover la calidad a través de procesos de retroalimentación que estimulen la reflexión y el apoyo para que las instituciones puedan tomar decisiones orientadas a la mejora, para dar respuesta a las necesidades y expectativas de los estudiantes y del entorno social (Mateo, 2000; UNESCO, 2018).

Una de las estrategias evaluativas más utilizadas para el aseguramiento de la calidad es la acreditación institucional y de carreras o programas, la cual surge en los Estados Unidos como respuesta a un sistema universitario poco regulado. La

evaluación por acreditación, consiste “en un proceso en el que la institución facilita información sobre su actividad a un comité externo para que emita un juicio público a partir de unos estándares” (Mateo, 2000, p. 207).

La introducción de sistemas de evaluación y control en la cultura organizacional de las universidades ha generado un ambiente de tensión y cuestionamientos, principalmente hacia el principio de autonomía, considerada consustancias a la naturaleza y status social de las instituciones universitarias (Zabalza, 2012). Pero de acuerdo a este mismo autor, las universidades:

De estar, en el nivel máximo de la toma de decisiones (en el que podía tomar decisiones según criterios propios e independientes), las universidades han pasado a estar ubicadas en los niveles intermedios (desde los que ya no toman decisiones independientes sino decisiones que deben ser contingentes con las adoptadas en los niveles superiores) (Zabalza, 2012, p. 78).

Por ello el desafío para los organismos encargados de asegurar la calidad en las instituciones universitarias, radica en buscar la innovación de los actuales enfoques y criterios que guían el proceso evaluativo, teniendo como objetivo superar la tendencia actual a homogeneizar los criterios de evaluación, que limitan la capacidad de los sistemas de educación superior para responder a entornos cambiantes (Rodríguez et al., 2018).

Entonces, para que estas instituciones formativas realmente cumpla con su función debe superar definitivamente los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes y debe acercarse; por el contrario, a su carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario, en cuyo ámbito adquiere importancia la relación que se establece entre todas las personas que trabajan dentro y fuera de la institución (Imbernón, 2010).

Es así como, el sistema universitario ha ido experimentando cambios de distinto tipo originados por diferentes factores políticos, jurídicos, sociales y económicos, plasmados en reformas que poseen su propia concepción, funciones, operación y gobierno, con el propósito de no perder el paso y quedarse obsoleto en relación con los cambios sociales; es decir que corrijan el desfase existente, hacia una institución formativa, consciente que la formación ya no es algo que acontece entre muros y limitada a un espacio y tiempo concretos; más centrada en sentar las bases del conocimiento que en desarrollarlo al completo; y más comprometida con el desarrollo de las posibilidades reales de cada estudiante (Coll, 2011; Imbernón, 2017; Silva, 2010; Zabalza, 2012; Zorrilla, 2011). Para lograr este objetivo las universidades como institución que aprende tendrán que experimentar a mediano plazo cambios en profundidad en distintos ámbitos de su quehacer. Destacando el ámbito pedagógico-curricular con los siguientes ejes de acción, consideradas condiciones básicas y contingentes para que una institución como la universidad pueda cumplir efectivamente su misión formadora: la reflexión sobre la propia práctica; trabajo en equipo y cooperación; orientación al mundo del empleo; enseñanza pensada desde el aprendizaje, desde la didáctica (Coll, 2010; Zabalza, 2012); entre otras.

### *La reflexión sobre la propia práctica*

Esta reflexión está circunscrita a la cultura evaluativa presente en las universidades, que busca romper con la rutina y opacidad (Zabalza, 2012), a



seguir la tendencia de dejar que las cosas sigan su curso natural fruto de la propia inercia institucional. Para lograr identificar si se han alcanzado o no los objetivos, es un regreso al sitio por donde hemos pasado, mediante los procesos de proyección, retrospectión y revisión de los diversos componentes de la situación. Se procura descubrir lo que hemos aprendido, lo que estamos aprendiendo y lo que podríamos aprender en un contexto individual y colectivo.

Entonces, la reflexión, es el proceso marcado por un diálogo sustentado en procesos evaluativos que nos ofrece datos reales y contextualizados necesarios para analizar y valorar cómo van las cosas y en qué medida la realidad se asemeja a nuestros propósitos individuales e institucionales, para poder llevar a cabo los reajustes o iniciativas de desarrollo que parezcan conveniente (Zabalza, 2012).

### *Trabajo en equipo y cooperación*

El trabajo en equipo y cooperación es otro de los grandes ejes que toda institución universitaria debería lograr. Para Zabalza (2014) es una “competencia claramente transversal” (p. 162) a otras competencias como por ejemplo, a la reflexión sobre la práctica.

Sin embargo, en algunas instituciones lograr esta competencia les significará un cambio de paradigma marcado por el individualismo y aislamiento profesional o disciplinar a otro de sentirse miembro de un grupo de formadores y de una institución bajo un proyecto formativo común.

Algunas estrategias orientadas a desarrollar esta competencia pueden ser, que cada profesor tenga el conocimiento del proyecto formativo de la carrera e identificar el rol que cumple su disciplina y el mismo para la consecución de tal proyecto. En este mismo sentido, adquiere relevancia las oportunidades de trabajar interdisciplinariamente, porque ayuda “a visualizar la proyección complementaria de las diversas disciplinas y, a la vez, favorecer el trabajo en equipo de los profesores” (Zabalza, 2012, p. 63). Por último, estar dispuestos a establecer vínculos de cooperación externa a la institución que permita ampliar el número de agentes formativos que participen en el proyecto de formación.

### *Orientación al mundo del empleo*

Basado en el planteamiento anterior, de estar dispuestos a establecer vínculos de cooperación externa a la institución, adquiere relevancia el asegurar una organización institucional abierta y en permanente interacción con el medio. Condición que se especifica en la Declaración del encuentro mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI:

En un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deberían reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad (UNESCO, 1998, p. 25).

De esta manera la universidad entra en una relación dialógica con agentes que pertenecen al contexto profesional para el cual se están formando los estudiantes, con el propósito de colaborar en ese proceso formativo. Pues, desde el mundo

laboral no se espera de la persona sólo conocimientos o competencias especializadas, sino también otro tipo de habilidades: gente que sepa cómo aprender, que sea capaz de tomar decisiones, que sea consciente de sí misma, que sepa comunicarse (Zabalza, 2012).

*Enseñanza pensada desde el aprendizaje, desde la didáctica*

Este eje también está en concordancia con lo declarado en el encuentro mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, porque hace referencia a un sistema universitario centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad, objetivos orientados a la “renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad” (UNESCO, 1998, p. 26).

Para alcanzar estos objetivos es necesario reformular los planes de estudio y la didáctica para superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, fundada en la memorización y transmisión de conocimiento, a un escenario formativo que propicie la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y actitudes para el manejo de información, la resolución de problemas, la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico. En esta misma dirección, se busca un tipo de formación que permita un desarrollo global de la persona que potencie su madurez y capacidad de compromiso social y ético (UNESCO, 1998; Zabalza, 2012).

Por lo tanto, las universidades deben prestar mayor atención al desarrollo personal de los futuros profesionales durante su formación, idea considerada como una línea de acción estratégica para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, declarada en el encuentro mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: “Propiciar innovaciones en los sistemas de enseñanza, los programas y currículos para que permitan la participación activa, la transformación personal y el pleno desarrollo del potencial de cada estudiante” (UNESCO, 1998, p. 53).

Ya no es suficiente una formación centrada sólo en la dimensión profesional, que le proporcione al estudiante un conjunto de conocimientos y habilidades de una determinada área del saber, sino también se requiere de equilibrar esta formación fortaleciendo el crecimiento personal y el desarrollo de la propia autonomía. De no ser así, “...se corre el riesgo de mecanizar la formación, reducirla a un proceso puramente instrumental y adaptativo” (Zabalza, 2012, p. 41).

Por eso cuando se hace referencia a la formación del estudiante, es desde una visión amplia e integral. Para lograr este propósito Zabalza (2012) sugiere los siguientes contenidos formativos:

- Nuevas posibilidades de desarrollo personal: Crecimiento personal equilibrado, mejora de las capacidades básicas del sujeto y satisfacción personal, mejora de la propia autoestima y el sentimiento de ser cada vez más competente y estar en mejores condiciones para aceptar los retos normales de la vida (no solamente laborales).
- Nuevos conocimientos: Se refiere a la idea de saber más y ser más competente como resultado del proceso formativo seguido. Estos

conocimientos engloban: Cultura básica general, cultura académica y cultura profesional.

- Nuevas habilidades: Se refiere a la mejora en la capacidad de intervención por parte de los sujetos que se forman. Las habilidades pueden ser: genéricas (relacionadas con el hacer en la vida ordinaria) y especializada (relacionadas con el desempeño de alguna función específica).
- Actitudes y valores: Ésta es una parte sustantiva de cualquier formativo. Y sin embargo es el contenido más ausente en los procesos formativos habituales. Las actitudes y valores pueden hacer referencia a uno mismo, a los demás...
- Enriquecimiento experiencial: Cualquier proceso de formación debe constituir, en su conjunto, una oportunidad de ampliar el repertorio de experiencias de los sujetos participantes. Podríamos hablar, en este sentido, de procesos formativos de mayor y menor calidad en función de las experiencias que se ofrecen a las personas que se forman (Zabalza, 2012, pp. 42-43).

### *Liderazgo directivo*

En las universidades debido a su tamaño, cultura organizacional y otros factores están propensas a que las estructuras jerárquicas superiores se encuentren alejadas de las inferiores y, por tanto, resulta difícil trasladar las decisiones asumidas como institución a todos los miembros, lo que es un factor que dificulta para mantener un proyecto formativo integrado y cohesionado en toda la institución (Zabalza, 2012). Para lograrlo se requiere de la coordinación interna y del rol que cumplan los líderes intermedios (Facultades, Departamentos, Institutos, Equipos de Investigación, etc.).

Según Zabalza (2012), los líderes intermedios ejercen dos funciones básicas: la del liderazgo transaccional y la del liderazgo transformacional.

El liderazgo transaccional garantiza que las decisiones tomadas a nivel superior sean seguidas (con diverso nivel de determinación según la naturaleza de la orientación o norma y según la cultura más o menos autoritaria de la institución) por el grupo de personas que coordinan. Se convierten así en eslabones y puntos de conexión entre las cúpulas institucionales y las bases, entre las políticas de la institución y las prácticas de los profesionales que la forman...

El liderazgo transformacional, los líderes intermedios actúan como representantes de sus colegas frente a la institución. Se convierten en agentes del cambio de la cultura de la institución y de la dinámica del funcionamiento de la misma. Generan innovaciones y, en ocasiones, conflicto en el seno de la institución y en ese sentido provocan cambios...implica también diseñar y estimular una dinámica atrayente de innovaciones y planes de acción que supongan el desarrollo de las personas y de la propia unidad departamental (p. 95).

De esta manera se refuerza la idea de que los cambios y mejorar en los proyectos formativos necesitan de los esfuerzos de todos los niveles de la institución.

### *Liderazgo pedagógico del profesor*

Los profesores y profesoras como la pieza fundamental para el desarrollo de la docencia universitaria (Imbernón, 2017; UNESCO, 1998; Zabalza, 2012), porque se reconoce en ellos la gran capacidad de impacto en el proceso formativo de los estudiantes (Jerez et al., 2016). Por este motivo, se fortalece el principio de liderazgo pedagógico del cual se deben empoderar los docentes, para desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio (UNESCO, 1998); cumplir con el rol de facilitador del aprendizaje de los estudiantes más que como como transmisor de conocimientos; que además de ser buenos científicos o gestores, sean buenos formadores, para que “junto a sus conocimientos, estén en condiciones de estimular el desarrollo y madures de sus estudiantes, de hacerlos personas más cultas y, a su vez, más completas desde el punto de vista personal y social” (Zabalza, 2012, p. 115).

Un factor relevante para este liderazgo pedagógico es la formación y actualización de las competencias docentes (Rodríguez et al., 2018), así también declarado por la UNESCO (1998):

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje (p. 26).

Este proceso formativo de los docentes universitarios se debería caracterizar por un aprendizaje en el cual predominen las relaciones interpersonales con sus pares; con los espacios y tiempos necesarios para lograr la interacción, intercambio de ideas y experiencias; y estableciendo vínculos entre su área de especialización o docencia con otras al interior de la universidad, como hacia los contextos laborales, que le permitan dar sentido y significado a sus temáticas de enseñanza.

Los ejes descritos no buscan ser exhaustivos, sino plantear algunos aspectos que se consideran fundamentales para que la universidad cumpla con su misión de ser una institución formadora. Se espera entonces que estos ejes permitan construir el marco sobre el cual se construyan, revisen, evalúen y actualicen los distintos componentes que conforman el currículo de una carrera profesional.

A continuación se describe y analiza la estructura y lineamientos generales de un currículo universitario. En este contexto el currículo es el

proyecto formativo que se pretende llevar a cabo en una institución formativa, en este caso la universidad. Una buena definición de currículo debería incluir, además, la idea de unicidad y cohesión interna característica que resulta esencial en la perspectiva curricular (Zabalza, 2014, p. 21).

Una de las características del currículo es su formalización, para su posterior comunicación, de esa manera se convierte en un documento público, fuente de información para las personas en general y que a la vez, se convierte en un compromiso oficial de la institucional del cual debe rendir cuenta a partir de las nuevas políticas educativas. Otra, es su carácter formativo “en el sentido de que

su finalidad última es obtener mejoras en la formación de las personas que participan en él” (Zabalza, 2014, p. 23), de esta manera, el currículo debe estar centrado en el aprendizaje integral de los estudiantes. Hay que mencionar, además la condición de ser un proyecto curricular que presenta unidad y coherencia interna, donde prevalezca la integración más que el aislamiento de sus componentes.

También, forma parte del currículo los referentes que influyen en él, Zabalza (2014), plantea dos modelos curriculares, uno centralizado, que corresponde a aquellos que se basan principalmente en referentes externos a la institución, como son el gobierno nacional, el poder legislativo y ministerios. En cambio el modelo periférico, el referente es interno, donde las propias instituciones definen las bases de sus proyectos formativos. Este mismo autor recomienda un cierto nivel de centralidad curricular que sitúe el compromiso en el nivel político y/o institucional, que permita garantizar la homogeneidad, en cuanto a las directrices básicas, “aunque eso limite la autonomía de cada institución universitaria y la autonomía individual de cada profesor” (Zabalza, 2014, p. 30). En ese sentido especifica que las instituciones universitarias asumen la responsabilidad de definir y hacer operativo el currículo particular, siendo conscientes que forman también parte de un proyecto formativo definido a nivel general, como nación.

Para cerrar el tema curricular se definen los componentes principales del plan formativo de una carrera universitaria:

### *Plan de Estudio*

En ellos se “prefiguran el sentido y los contenidos de la formación que las instituciones universitarias pretenden ofrecer a los estudiantes” (Zabalza, 2014, p. 25). El proceso de elaboración supone la adopción de una serie de decisiones sobre la naturaleza y contenidos del proyecto formativo, por ejemplo cuáles serán los referentes, qué rol cumplirá cada agente educativo, entre otros aspectos.

### *Perfil profesional*

Es el primer aspecto a tomar en consideración a la hora de elaborar un Plan de Estudios, porque va a actuar como punto de referencia y de guía de todo el resto del proceso, por ejemplo: “los contenidos que se seleccionen, las prácticas que se incorporen, la secuencia en que todo ello se integra van a estar condicionada por el tipo de perfil profesional al que esté vinculado un determinado Plan de Estudios” (Zabalza, 2014, p. 37).

### *Selección de contenidos formativos*

Es otro momento de toma de decisiones que condicionan el desarrollo del plan formativo, donde se pueden presentar distintos puntos de vista o enfoque que determinarán el sello característico de la formación profesional que ofrece la carrera, por ejemplo, una formación generalista o especializada; centrada en la formación académica o vinculada con el empleo, entre otros cuestionamientos que muchas veces tensionan este proceso. Por su parte Zabalza (2014) señala los siguientes bloques:

- Contenidos culturales generales
- Contenidos formativos generales e inespecíficos
- Contenidos formativos disciplinares generales
- Contenidos formativos disciplinares de especialización
- Prácticum

Con respecto a los contenidos formativos disciplinares generales son el núcleo básico de cualquier propuesta curricular, pues en ellos radica la esencia de la profesión a la que va orientado. Normalmente, este tronco formativo suele ser común a diferentes carreras (Zabalza, 2014).

El prácticum es el periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión. Al ser reconocido como espacio formativo en el cual colaboran profesionales en ejercicio, se justifica su integración formal y articulada al proyecto formativo que se ofrece a los estudiantes.

### *Marco organizativo*

Corresponde al momento de resguardar la unidad, continuidad y coherencia interna del proyecto formativo, para que se visualice como un conjunto y no partes aisladas. Por ello, adquiere relevancia un marco organizativo que construya “un itinerario formativo que tenga una cierta continuidad interna (que las materias vayan complementándose unas con otras), el tema de la secuencia adquiere una especial importancia” (Zabalza, 2014, p. 51). Como criterio temporal para organizar el marco está la semestralidad que “obliga a aproximaciones rápidas e intensivas a los contenidos de aprendizaje” (Zabalza, 2014, p. 48).

### *Evaluación del Plan de estudios*

La evaluación de un Plan de Estudios incluye diversos niveles:

- La evaluación del proyecto en sí mismo.
- Evaluación de las incidencias surgidas en su puesta en práctica.
- Evaluación de la satisfacción de las personas implicadas.
- Evaluación de los resultados.

En particular la evaluación de la satisfacción de las personas implicadas es “uno de los aspectos importantes de cualquier programa, pero sobre todo de aquellos que tienen que ver con la educación, se refiere a la satisfacción expresada por los diversos agentes que participan en su desarrollo” (Zabalza, 2014, p. 55). Son partícipes de esta evaluación el profesorado, los estudiantes y de forma más indirecta, pero igualmente importante los futuros empleadores, más aún si han colaborado en el proceso formativo de los estudiantes durante sus prácticas.

En síntesis, estas nuevas expectativas y exigencias hacia el sistema universitario, originadas por cambios políticos, económicos, sociales, tecnológicos, necesitan cambios sustanciales en cada uno de los componentes que constituyen este sistema, como los docentes y estudiantes quienes han visto alterado sus respectivos roles dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ambos

requieren una reconceptualización importante y una asunción de conocimientos, habilidades, actitudes diferentes a las que tradicionalmente se desarrollaban en un acto educativo (Brunner, 2001; Delors, 1996; Coll, 2010; Gallegos, M., León, Gallegos, E. y Chairez, 2017; Imbernón, 2010; Marchesi, 2001; Pérez, 2009). Por lo tanto, la calidad del sistema educativo y la formación del profesorado se convierten en una pieza clave para lograr una educación inclusiva y equitativa de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje para todos.

### **3. LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN**

#### **3.1 La profesión docente**

La principal institución responsable de la formación profesional son las universidades, donde se “crea, difunde y conserva el conocimiento” (Quiroga, 2017, p. 117), para ofrecer a la sociedad soluciones, oportunidades y mejoras. Por ello es relevante señalar que la universidad no puede actuar de espaldas a la sociedad, no debe funcionar como un claustro cerrado e inaccesible; en su lugar debe crear formas y vías de comunicación que lo conecten con las verdaderas necesidades. Estos espacios de diálogo son fuente valiosa, que, aunados a la observación directa de los hechos sociales, dan sentido a la docencia, la investigación y la extensión en las universidades (Quiroga, 2017).

Por lo tanto, al igual que las instituciones escolares, las universidades no quedan ajenas a los requerimientos de cambios en relación con las transformaciones que la sociedad ha venido experimentando, como el acelerado desarrollo del conocimiento, la utilización de las tecnologías de la información y comunicación, entre otras. Conllevan al sector universitario a dar respuesta a necesidades socioeducativas y plantear nuevas formas de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, asumiendo ser “una organización social compleja, siempre dispuesta al debate, flexible para atender las exigencias de la humanidad a quien sirve” (Quiroga, 2017, p. 116).

En este contexto institucional se forman los futuros profesionales, que de acuerdo con Popkewitz (1985): “...un profesional es una persona con elevada preparación, competencia y especialización que presta un servicio público. Además, la denominación profesional proporciona privilegio, autoridad y reconocimiento social a las personas que las asume” (como se citó en Marcelo, 1989, p. 9). Según Villegas (2003): Los profesionales están en la cima de una pirámide jerárquica de ocupaciones, son los expertos en un campo particular, y racionalmente emplean conocimientos avanzados para el bien común” (p. 39). Para Ávalos (2011), la profesión está asociada a la posesión de una base de conocimientos bien establecida que se adquiere a través de un período de formación, generalmente de nivel terciario o universitario, que conlleva capacidades, prácticas referidas a la naturaleza de su ejercicio. Las profesiones así estructuradas procuran el reconocimiento de la jurisdicción social que les compete, que significa velar por su calidad, el cumplimiento de estándares de competencia adecuados y contar con un código de conducta contra el cual puedan ser interpeladas y juzgadas, si es necesario, por esa misma jurisdicción social (Ávalos, 2011).

En el caso de la profesión docente, Hargreaves (2003) la presenta como una profesión nuclear, pues de todos los trabajos “que son o que aspiran a ser una profesión, sólo de la enseñanza se espera que cree las habilidades y capacidades humanas que deben permitir a individuos y organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento actual” (p.19). Por otra parte, es considerada una profesión paradójica por ser fuertemente criticada y responsabilizada de la baja calidad de la educación y al mismo tiempo se espera que realice un aporte crucial para que ésta mejore (Terigi, 2013a). Esta paradoja la ejemplificó Novoa (1999):

Por una parte, los profesores son observados con desconfianza, acusados de ser profesionales mediocres y de tener una formación deficiente; por otra, son bombardeados con una retórica cada vez más abundante que los considera elementos esenciales para la mejora de la calidad de la enseñanza y para el progreso social y cultural (p. 103).

De esta manera, el docente se transforma en un agente clave del cambio social, incluso metafóricamente “los docentes son las parteras de la sociedad del conocimiento. Sin los docentes, su confianza y competencia, el futuro nacerá muerto y con malformaciones” (Hargreaves, 2003, p.181). Otra característica de esta profesión es la que planteó Imbernón (2017), al señalar que la docencia es una tarea laboriosa, paciente y difícil, que requiere del profesorado estar en constante cambio y renovación, porque la incertidumbre forma parte desde hace tiempo de su entorno profesional. También M. Fernández (2013) e Imbernón (2013), hacen referencia a la docencia como una profesión, y una profesión es algo más que una ocupación, que se caracterizan, ante todo, por un alto grado de autonomía profesional; es decir, el poder tomar decisiones sobre los problemas profesionales de la práctica. Finalmente, Terigi (2013b) visualiza la profesión docente como “una profesión que hace de la transmisión cultural su contenido sustantivo es imposible que no se vea interpelada por transformaciones sociohistóricas como las que están ocurriendo” (p. 72).

A pesar de que estos autores coinciden en determinar la labor docente como una profesión, no siempre ha sido así. Por años ha surgido la pregunta si los profesores son profesionales, semiprofesionales, técnicos, trabajadores o personas que ejercen un oficio. Incluso Gimeno (1997) habla de la desprofesionalización, al señalar que el profesor más que un profesional activo, creativo, modelador de la práctica pedagógica, alguien que decide las opciones metodológicas en función de pretendidos fundamentos que le proporciona una racionalidad en sus acciones, es un servidor estatal o particular dentro de un sistema escolar que le da un currículo definido, unas coordenadas temporales de trabajo, un papel y unas condiciones para realizarlo de las que resulta muy difícil salirse en la mayoría de los casos. Así también lo describe Zabalza (2012), quien hace referencia a una idea bastante extendida: a enseñar se aprende enseñando. Es decir, que no hace falta prepararse para ser docente, es una actividad práctica para la que no son precisos conocimientos específicos, pues no hay normas sobre cómo enseñar bien sino experiencia y vocación (Zabalza, 2012; 2014).

En esta misma dirección, Hoyle (como se citó en Villegas, 2003) presentó un útil análisis basado en cinco criterios que utiliza para definir una profesión, en este caso vinculada con la enseñanza, estos criterios son: función social, conocimiento, práctica, autonomía personal, autonomía colectiva y valores profesionales.



De acuerdo con Hoyle, la enseñanza no cumple con todos los criterios necesarios para ser tratada como una profesión. Fundamentó esta aseveración señalando que, desde el punto de vista de la función social, la enseñanza es de suma importancia para el bienestar de la sociedad y del individuo, y así recibe el estatus de profesión. Por otro lado, en lo que respecta al conocimiento, la base de conocimiento de un profesor es motivo de debate, ya que algunos enfatizan el contenido disciplinar y otros la pedagogía. Para que la enseñanza sea considerada como una profesión, es crucial que este conocimiento sea adquirido a través de una formación específica y reconocida. Sin embargo, si se supone que casi cualquier persona puede adquirir este conocimiento por medio de la experiencia, la enseñanza no es diferente de la artesanía u ocupaciones como la mecánica, jardinería, etc., más aún cuando los mismos docentes expresan que la práctica y la experiencia es lo importante y hace la diferencia en el desempeño docente. Pero sólo la práctica que se basa en modelos teóricos y procesos reflexivos es la que realmente lo distingue como profesional. Este es un hecho importante que debe ser difundido ya que es una evidencia sólida para valorar los programas de desarrollo profesional docente.

En cuanto a la autonomía profesional, los profesores tienen poca autonomía en sus trabajos, especialmente en comparación con otras profesiones como medicina y abogacía. La autonomía de los docentes generalmente está limitada por el Estado, directores, comunidades locales, etc. En países donde los docentes tienen más autonomía para definir sus trabajos y sus prácticas son capaces de percibir su trabajo como una profesión. Este no es el caso en países donde los docentes tienen muy poca o ninguna autonomía, con la presencia de directores, supervisores, inspectores y otros administradores que están constantemente determinando el papel de los docentes e incluso dictando el contenido de las actividades cotidianas en el aula. En síntesis, el desarrollo profesional de los docentes está inequívocamente afectado por el nivel de autonomía otorgado en la profesión. La autonomía colectiva de los docentes ha sido menos exitosa que las principales profesiones logran el estado de autonomía y la independencia del Estado, quizás porque en la mayoría de los países, los maestros son empleados estatales, se espera entonces que lleven a cabo las políticas educativas establecidas por el gobierno central. En la mayoría de los países es más probable que los docentes se organicen en sindicatos, en lugar de organizaciones profesionales, y esto, por supuesto, tiene un efecto sobre la percepción de la docencia como profesión. Además, durante la década de 1990, en muchos países, el Estado ha ido ganando cada vez más control sobre las prácticas de enseñanza y la preparación de los maestros, como se puede ver en el número de países que ahora están evaluando a los docentes para ser certificado (Reino Unido, EUA, etc.), y en el número de países donde los planes de estudio de los programas de preparación de maestros son dictados por el Estado.

Afortunadamente, la tendencia que ha predominado desde fines del siglo XX ha sido aceptar la enseñanza como una profesión y, en consecuencia, la transformación de la formación docente tradicional a la formación dentro del contexto del desarrollo profesional docente (en adelante DPD). Este cambio ha sido tan dramático que muchos se han referido a él como una nueva imagen del aprendizaje de los maestros, nuevo modelo de formación docente, una revolución en la educación e incluso un nuevo paradigma de desarrollo profesional (Villegas, 2003). Este renovado interés por la profesionalización del profesorado se ve

reflejado en el hecho que “la mayoría de las reformas educativas actualmente están siendo diseñadas y/o implementadas incluyendo el desarrollo profesional docente como uno de los elementos clave en el proceso de cambio” (Villegas, 2003, p. 13), reconociendo que es un requisito previo para que las escuelas puedan satisfacer las demandas y necesidades de la sociedad actual y futura.

El DPD tiene una connotación de evolución, articulación y continuidad “que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores” (Marcelo, 2011, p. 119). En este continuo se distinguen tres momentos interrelacionados: (a) la formación inicial, (b) la incorporación al ejercicio de la docencia o inducción y (c) la trayectoria laboral posterior (Nóvoa, 2011; Teregi, 2013a; UNESCO, 2015; Villegas, 2003), puesto que un docente es concebido como un practicante reflexivo, alguien que ingresa a la profesión con una cierta base de conocimientos, y quien adquirirá nuevos conocimientos y experiencias basados en ese conocimiento previo (Villegas, 2003), reconociendo que la formación inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar, que son aceptables los desempeños parciales y que un docente se va haciendo experto de manera paulatina en un contexto de formación continua (Terigi, 2013b, Zabalza, 2012), lo que debe compatibilizarse con el reconocimiento social a su labor, pues sin este aspecto valorativo “se dificultará el proceso efectivo del desarrollo profesional” (OREALC/UNESCO, 2016b, p. 29).

En este sentido más amplio e integrador del DPD se espera que proporcione experiencias planificadas, realizadas sólo o acompañado, donde revisa, renueva y extiende su compromiso como agentes de cambio; y a través del cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las competencias y la inteligencia emocional esencial para una correcta concepción, planificación y práctica profesional, que genera beneficio directo o indirecto al docente, grupo o escuela y que contribuyen a la calidad de la educación en el aula (Day, 1999). También se espera que favorezca el alinear la práctica docente con las políticas educativas, cambios en la enseñanza, mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado a través de una mejora de la actividad docente y mejorar el estatus y el perfil de la profesión docente (Day & Sachs, 2004; Villegas, 2003).

Desde estas características del DPD, surge un componente central que orienta este desarrollo profesional como son los conocimientos, saberes y/o competencias pedagógicas que deben poseer los profesionales de la educación para una buena enseñanza. Entendiendo por enseñanza “el proceso en virtud del cual una persona que posee cierto conocimiento o habilidad trata de transmitirlo a otra persona que inicialmente carece de ese conocimiento o habilidad” (Aguerrondo y Vaillant, 2015, p.26). Marchesi (2001), lo complementa al hacer referencia que enseñar es “velar por el desarrollo afectivo, social y moral de los alumnos, lo que enriquece aún más la acción educadora” (p. 126). Entonces, se reconoce que la enseñanza es una tarea compleja en la que intervienen multitud de variables (Molinari, 2013a; Alliaud, 2013; Zabalza, 2014) y que hoy resulta serlo aún más, Alliaud así lo justificó:

Si entendemos la enseñanza como la posibilidad de obrar con otros y sobre otros, de intervenir, de transformar a esos otros (alumnos) en algo distinto de lo que eran, notamos la complicación. Entre otras cosas porque esos otros que son niños y jóvenes, suelen resistir a la intervención adulta y también muchas veces a la escuela; una escuela cuya forma predominante no condice con los modos de comunicación y socialización predominantes fuera de ella (p. 86).

Para Marchesi (2001), enseñar se convierte en el arte de diseñar situaciones que susciten el interés y comprometan la actividad mental de los alumnos, por eso no es útil enseñanza que sólo muestre, explique o argumente, sino aquella que facilita y estimula el aprendizaje de las competencias en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos con características particulares (Pérez, 2009; Zabalza, 2012). Para ello, se están modificando los lugares y los tiempos de aprender, los estilos y los métodos de enseñanza, se han ampliado los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación (Marchesi, 2001; Vaillant, 2011). Entonces, se entiende por enseñanza, el conjunto de acciones que tienen por objeto producir cambios en los conocimientos, en las habilidades y en la disposición de quienes aprenden. Este proceso de enseñanza está conformado por distintas dimensiones que tienen una importancia significativa en el impacto positivo sobre cómo y qué aprenden los alumnos.

Aprender a enseñar y formarse para convertirse en un excelente maestro es un proceso a largo plazo que requiere el desarrollo de habilidades muy prácticas y complejas, junto a la adquisición de conocimientos específicos y la promoción de ciertos valores y actitudes (Molinari, 2013a; Villegas, 2003). Es decir, el docente como profesional requiere de un conjunto de saberes y/o competencias de carácter teórico y práctico específicas, que son mucho más complejas y variadas que las exigidas tradicionalmente, lo que lleva a establecer marcos de conocimientos y desempeños necesarios para una buena enseñanza (Ávalos, 2001; Day, 2005; Pérez, 2009; Vaillant, 2002; Zabalza 2012).

Una estrategia para abordar la necesidad de lograr una buena enseñanza y clarificar estos marcos ha sido el preguntarse ¿Qué necesita saber un docente? ¿Cuáles son las competencias docentes para una buena enseñanza?, estas preguntas han orientado procesos de investigación a nivel global, han sido la temática central en foros y congresos, en procesos de reflexión y toma de decisiones en distintos niveles del sistema escolar, universitario y estatal.

Estas preguntas ya han tenido respuestas, las que se sustentan en trabajos acumulados que presentan evidencias fuertes y bien documentadas sobre concepciones del trabajo docente, que se reflejan al momento de especificar las distintas ideas sobre los saberes profesionales, delimitación que de igual manera es compleja debido a la variedad de fuentes de conocimiento científico que son utilizadas para darle contenido a su formación profesional y a los diferentes contextos en los cuales ocurre la enseñanza (Ávalos, 2011; Zabalza, 2014). Sin embargo, puede existir una serie de condiciones generales que diferencian en cualquier espacio, momento o disciplina la buena enseñanza de la que no es (Zabalza, 2014).

Ejemplo de esta diversidad de enfoques se observa cuando autores proponen marcos basados en el saber otros en competencias y también en estándares. Es así como, en el siguiente cuadro se presentan propuestas para los saberes de la formación docente orientados para la buena enseñanza, considerados como una “estructura compleja que combina aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales, y que sustenta la acción en las aulas” (Terigi, 2013a, p. 22).

**Tabla 1. Ejemplos de propuestas de saberes docentes**

<b>Shulman (2005)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento del contenido.</li> <li>▪ Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura.</li> <li>▪ Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como herramientas para el oficio del docente.</li> <li>▪ Conocimiento didáctico del contenido: Esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional.</li> <li>▪ Conocimiento de los alumnos y de sus características.</li> <li>▪ Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas.</li> <li>▪ Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.</li> </ul>
<b>Darling-Hammond (2006)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento de los aprendices y de cómo estos aprenden en contextos sociales, incluyendo conocimiento del desarrollo del lenguaje.</li> <li>▪ Comprensión de los contenidos y metas del currículo, incluyendo los temas y habilidades a enseñar por asignatura a la luz de las demandas disciplinares, las necesidades del estudiante y los propósitos sociales de la educación.</li> <li>▪ Comprensión de habilidades para la enseñanza, incluyendo el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento para enseñar a aprendices diversos, de acuerdo con lo que surge de la comprensión de la evaluación, y cómo construir y gestionar un aula productiva.</li> </ul>
<b>Montero (2006)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento académico, que implica el conocimiento de la disciplina.</li> <li>▪ Conocimiento profesional (ligado a las ciencias de la educación y a las didácticas específicas).</li> <li>▪ Las prácticas de enseñanza.</li> <li>▪ Las tecnologías de la información y comunicación.</li> <li>▪ La atención a la diversidad (personal, social, cultural).</li> <li>▪ La gestión de los centros educativos.</li> </ul>
<b>Terigi (2013a)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formación pedagógica general, que vehiculiza el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional, independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen.</li> <li>▪ Formación disciplinar (científico-tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización en el caso de los profesores de secundaria.</li> <li>▪ Formación didáctica general y específica, en este caso ligada a la enseñanza de los contenidos propios del área o disciplina de especialización.</li> <li>▪ Prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales.</li> <li>▪ Contenidos de formación cultural y propedéutica, incluyendo entre los primeros aquellos que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socioculturales y, entre los segundos, herramientas para la propia formación como lenguas extranjeras, manejo de tecnologías y modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos.</li> </ul>

*Nota:* Darling-Hammond, 2006; Montero, 2006; Shulman, 2005; Terigi, 2013a.

La declaración de competencias docentes es un enfoque que se ha extendido en el ámbito de la educación. El concepto de competencias se reconoce como polisémico y es utilizado por diferentes disciplinas. Según Tejada (1999) “concretamente se considera que la competencia es un conjunto estructural complejo e integrado de atributos necesarios para la actuación inteligente en situaciones específicas” (p. 10). Para Navío (2005):

La competencia o competencias profesionales son un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y (sic) que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo (p. 32).

Para este análisis nos referimos a las competencias en el contexto de la formación y desempeño docente. En el siguiente cuadro se presentan propuestas basadas en competencias docentes para la buena enseñanza.

**Tabla 2. Ejemplos de propuestas de competencias docentes**

<b>Scriven (1998)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza.</li> <li>▪ Planificación y organización de la enseñanza (se refiere a la elaboración didáctica, al desarrollo curricular, a la atención a la diversidad, entre otros).</li> <li>▪ Comunicación (habilidades generales de comunicación, eficacia de la comunicación en el contexto educativo, a la gestión del aula, etc.).</li> <li>▪ Organización de la clase (tiene que ver con las relaciones interpersonales que se dan en el aula).</li> <li>▪ Eficacia de la instrucción (supervisión del aprendizaje de los alumnos, la capacidad de motivar por el aprendizaje, la capacidad emocional para soportar las tensiones de la enseñanza, etc.).</li> <li>▪ Evaluación (capacidad de diagnosticar y dar respuesta a las necesidades del alumno).</li> <li>▪ Profesionalidad.</li> <li>▪ Otros servicios individualizados al centro y a su comunidad (organización, gestión y refuerzo de las normas del centro).</li> </ul>
<b>Bralavsky (1999)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competencia pedagógico-didáctica: Se destaca en primer lugar, la necesidad de que el docente posea una serie de estrategias para intervenir intencionalmente promoviendo aprendizajes en los alumnos y que además posea la capacidad de crear estrategias en las situaciones educativas donde fuesen insuficientes o no pertinentes. El docente debe ir más allá de la exposición. En esta competencia se destaca la coordinación de grupos de aprendizaje.</li> <li>▪ Competencia institucional: Los docentes tienen que tener la capacidad de articular la macropolítica (lo que sucede en el sistema educativo) con la micropolítica (lo que es necesario programar y evaluar dentro de las instituciones donde se desempeña), el docente debe saber que lo que se decide como política educativa tiene que ver con lo que pase en las escuelas y en las aulas, pero a la vez no debe definir plenamente lo que sucede dentro de ellas.</li> <li>▪ Competencia productiva: Es esencial que los docentes comprendan al mundo en el que viven y vivirán, pero a la vez intervengan de manera productiva en él.</li> <li>▪ Competencia interactiva: se ve la necesidad de que el docente aprenda a comprender y a sentir como el otro. Este otro puede ser desde el padre de familia, el alumno, funcionarios, comunidades, organizaciones sociales, eclesiásticas y políticas. Esta competencia aborda la cultura de los niños, jóvenes, comunidades y su relación con el Estado.</li> <li>▪ Competencia especificadora: Puede tener relacionada con una disciplina, pero también a una situación de trabajo con el conocimiento acerca de los sujetos y las instituciones.</li> </ul>

**Perrenoud (2007)**

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje: Esta se traduce en competencias específicas como son: el conocer los contenidos que se enseñarán, los objetivos de aprendizaje que implicarán, así como las situaciones de aprendizaje; trabajar a partir de las representaciones de los alumnos; trabajar a partir de los errores y obstáculos al aprendizaje; construcción y planificación de secuencias didácticas y comprometer a los alumnos en investigación, en proyectos de conocimiento.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes: Concebir y hacer frente a situaciones problemas acordes al nivel del alumno; adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza; establecer vínculos con las teorías; observar y evaluar desde el enfoque formativo del aprendizaje de los alumnos y tener controles establecidos para logro de competencias y toma de decisiones.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciaciones: Enfrentar la heterogeneidad en el grupo; extender la gestión de la clase a un espacio más amplio; brindar apoyo integrado a los alumnos; fomentar la cooperación y enseñanza mutua en la clase.
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo: Promover el deseo de aprender y de autoevaluación; desarrollar consejo de alumnos en la clase y negociar con ellos reglas, acuerdos. Ofrecer actividades de formación opcionales y promover los proyectos personales de los alumnos.
- Trabajar en equipo: Promover proyectos en equipo, resolver problemas, conflictos en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela: Organizar la participación de los alumnos en la escuela.
- Informar e implicar a los padres: Involucrar a los padres no solo en reuniones sino en la construcción del acompañamiento de sus hijos.
- Utilizar las nuevas tecnologías: Promover el uso de instrumentos tecnológicos como apoyos didácticos.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: Abordar problemáticas como la violencia, discriminación (sexual, étnica, social); fomentar el desarrollo de la responsabilidad, la solidaridad, justicia.
- Organizar la propia formación continua: Participar en la formación personal y grupal.

Nota: Bralavsky, 1999; Perrenoud, 2007; Scriven, 1998.

El otro enfoque para representar a un buen docente es el basado en estándares, propuestas que se han ido masificando, porque un número creciente de países está planteando estándares profesionales para docentes. El término hace referencia a “las expectativas acerca de los conocimientos, las competencias y las características de los docentes, así como al nivel deseado de desempeño” (UNESCO, 2015, p. 25). Este enfoque es analizado más detenidamente en los siguientes apartados de este *Marco teórico y contextual de referencia*. A continuación, se presentan tres ejemplos de estándares para la profesión docente.

Tabla 3. Ejemplos de propuestas de estándares docentes

<b>Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011)</b>	
<b>Dominio 1. Conocimientos profesionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estándar 1. Conocer a los estudiantes y cómo aprenden.</li> <li>▪ Estándar 2. Conocer el contenido y cómo enseñarlo.</li> </ul>
<b>Dominio 2. Práctica profesional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estándar 3. Planificar y aplicar una enseñanza para lograr aprendizajes eficaces.</li> <li>▪ Estándar 4. Crear y mantener entornos de aprendizaje seguros y seguros.</li> <li>▪ Estándar 5. Evaluar, proporcionar retroalimentación e informar sobre el aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul>
<b>Dominio 3. Compromiso profesional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estándar 6. Participar en el aprendizaje profesional.</li> <li>▪ Estándar 7. Participar profesionalmente con colegas, padres / cuidadores y la comunidad.</li> </ul>
<b>Danielson (2011)</b>	
<b>Dominio 1. Planificación y preparación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Demostración de conocimientos del contenido y la pedagogía.</li> <li>▪ Demostración de conocimiento de los estudiantes.</li> <li>▪ Selección de los objetivos pedagógico.</li> <li>▪ Demostración de conocimiento de los recursos.</li> <li>▪ Diseño de una instrucción coherente.</li> <li>▪ Diseño de evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul>
<b>Dominio 2. El ambiente del aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creación de un ambiente de respeto e interacción.</li> <li>▪ Establecimiento de una cultura propicia para el aprendizaje.</li> <li>▪ Manejo de los procedimientos de aula.</li> <li>▪ Manejo de la conducta de los estudiantes.</li> <li>▪ Organización del espacio físico.</li> </ul>
<b>Dominio 3. Enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicación con los estudiantes.</li> <li>▪ Uso de técnicas de interrogación y debate.</li> <li>▪ Compromiso de los estudiantes en el aprendizaje.</li> <li>▪ Uso de evaluaciones en la instrucción.</li> <li>▪ Demostración de flexibilidad y sensibilidad.</li> </ul>
<b>Dominio 4. Responsabilidades profesionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexión sobre la enseñanza.</li> <li>▪ Mantenimiento de registros rigurosos.</li> <li>▪ Comunicación con las familias.</li> <li>▪ Participación en una comunidad profesional.</li> <li>▪ Crecimiento y desarrollo profesional.</li> <li>▪ Muestra de profesionalismo.</li> </ul>
<b>Ministerio de Educación del Ecuador (MEE) (2012)</b>	
<b>Dimensión A. Dominio Disciplinar y Curricular</b>	<p>A.1 El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, las teorías e investigaciones educativas y su didáctica.</p> <p>A.2 El docente conoce el currículo nacional.</p> <p>A.3 El docente domina la lengua con la que enseña.</p>
<b>Dimensión B. Gestión del Aprendizaje</b>	<p>B.1 El docente planifica para el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>B.2 El docente implementa procesos de enseñanza-aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate.</p> <p>B.3 El docente evalúa, retroalimenta e informa acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.</p>
<b>Dimensión C. Desarrollo Profesional</b>	<p>C.1 El docente se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber.</p> <p>C.2 El docente participa, de forma colaborativa, en la construcción de una comunidad de aprendizaje.</p> <p>C.3 El docente reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de su gestión en el aprendizaje de sus estudiantes</p>
<b>Dimensión D. Compromiso Ético</b>	<p>D.1 El docente tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes.</p> <p>D.2 El docente promueve valores y garantiza el ejercicio permanente de los derechos humanos en el marco del Buen Vivir.</p> <p>D.3 El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad.</p>

Nota: AITSL, 2011; Danielson, 2011; MEE, 2012.

El análisis de las diferentes propuestas expuestas sobre los saberes, competencias y estándares para la profesión docente arroja perfiles y ámbitos formativos bastante aproximados entre ellos, con algunos énfasis o áreas del quehacer docente que, de manera particular, destacan.

En primer lugar, se aprecian ámbitos generales que representan las funciones de la profesión docente, entendiendo que las funciones siempre se refieren a las responsabilidades establecidas en la profesión, describen las acciones que se desarrollan para desempeñarse a nivel de aula y en contextos más amplios. Estas funciones están sujetas a cambios tan radicales como las experimentadas por el resto de los componentes del sistema educativo (Marchesi, 2001; Pérez, 2009). Estos ámbitos generales se observan en las propuestas de los estándares, denominándolas como dominios o dimensiones.

Desde esta mirada general, todas las propuestas que se han presentado como ejemplos poseen dimensiones orientadas al conocimiento y práctica desde lo disciplinar y pedagógico, también al compromiso y responsabilidades asociadas al desarrollo profesional docente.

Con respecto a lo disciplinar o área de especialización, pone énfasis en la comprensión de los conceptos centrales de este campo y su modo de construcción. En las propuestas aparece como: “Conocimiento del contenido” (Shulman, 2005), “Formación disciplinar (científico-tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización en el caso de los profesores de secundaria” (Terigi, 2013a), “El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña” (MEE, 2012). Es decir, los profesionales de la educación deben apoyarse en conocimientos especializados y formalizados de su área.

La dimensión pedagógica es un aspecto fundamental en la formación del docente, relacionada con el proceso de enseñanza, las formas de organización de la enseñanza y el currículum de los distintos niveles, “dependiendo de los contextos institucionales, socioculturales en que participe” (Gallegos, M. et al., 2017, p. 144). De acuerdo con las propuestas analizadas la dimensión está conformada por:

- Conocimiento del currículum.
- Conocimiento pedagógico general y específico de la disciplina.
- Planificar y aplicar una enseñanza para lograr aprendizajes eficaces.
- Evaluar, proporcionar retroalimentación e informar sobre el aprendizaje de los estudiantes.
- Promover un clima y ambiente propicio para el aprendizaje.
- Atender la diversidad (personal, social, cultural).
- Conocer a los aprendices y de cómo estos aprenden.

A pesar de que las dimensiones disciplinar y pedagógica poseen sus propios componentes, se requiere entenderlas como dimensiones que deben estar relacionadas, por ejemplo, al momento de traducir el contenido disciplinario en acciones de enseñanza, a lo que Shulman (2005) denominó como conocimiento didáctico del contenido. Así también lo declararon Darling-Hammond (2006): Integración de saberes: comprensión de los contenidos y metas del currículum, incluyendo los temas y habilidades a enseñar por asignatura a la luz de las



demandas disciplinares. Y, AITSL (2011) en el estándar 2. Conocer el contenido y cómo enseñarlo.

Finalmente, la tercera dimensión en la cual coinciden las propuestas analizadas corresponde a las responsabilidades asociadas al compromiso y desarrollo profesional docente. El compromiso está presente tanto en las actividades normalmente requeridas a los docentes (planificar, preparar clases, evaluar, etc.), como en el proyecto institucional y la comunidad educativa de la cual formar parte constructiva. En cuanto al desarrollo profesional busca propiciar procesos de reflexión de manera consciente y sistemáticamente sobre su práctica. Estas actividades nucleares se mencionan en las distintas propuestas, por ejemplo:

- El docente tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes.
- El docente promueve valores y garantiza el ejercicio permanente de los derechos humanos en el Marco del Buen Vivir.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, en el contexto de los cambios socioculturales.
- Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase hasta la gestión de los centros educativos.
- Articular la macropolítica (lo que sucede en el sistema educativo) con la micropolítica (lo que es necesario programar y evaluar dentro de las instituciones donde se desempeña).
- Involucrar a los padres, no solo en reuniones, sino en la construcción del acompañamiento de sus hijos.
- Se relaciona con otros: Padres de familia, el alumno, funcionarios, comunidades, organizaciones sociales, eclesiásticas y políticas.
- Organizar la propia formación continua por medio de actividades individuales y colectivas.
- Participación en una comunidad profesional.
- El docente se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber.
- Reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de su gestión en el aprendizaje de sus estudiantes.

En algunas de las propuestas se puede identificar aspectos de carácter instrumental que son considerados importantes para la docencia, como son las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los métodos de investigación del trabajo escolar, habilidades de comunicación y uso de lengua extranjera (MEE, 2012; Montero, 2006; Perrenoud, 2007; Scriven, 1998; Terigi, 2013a).

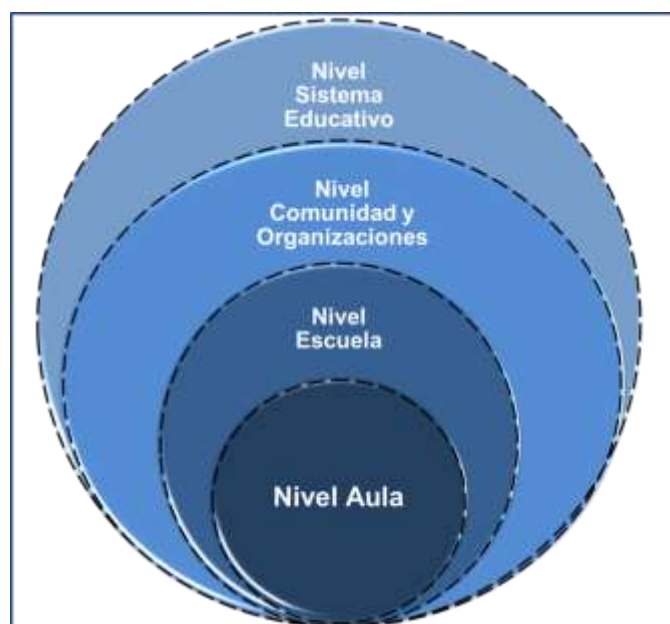
Estos saberes, competencias y estándares proporcionan una base de componentes teóricos y prácticos necesarios para un buen ejercicio profesional docente (ver figura 4), pues se requieren profesionales de la educación altamente calificados, capaces de incidir significativamente, y en su más amplio sentido, en

el mejoramiento de la educación, ya que “sólo mediante el desarrollo del profesorado puede garantizarse la calidad de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos” (Day, 2005, p. 254).



**Figura 4.** Componentes teóricos y prácticos para un buen ejercicio profesional docente.

Desde el análisis de las propuestas que buscan caracterizar al profesional docente se evidencia que el rol fundamental y de mayor importancia es la enseñanza, la cual se inscribe en un espacio focalizado, donde interactúan principalmente el docente y los estudiantes, sin embargo hay aspectos presentes en las propuestas que amplían los espacios y contextos de acción, representados por la institución escolar, las organizaciones sociales, comunidad en la cual está inserta la escuela y el sistema educativo, entre otros.



**Figura 5.** Espacios y contextos de acción del rol docente.

Estos niveles muestran que en la actualidad un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente a dar sus clases, sino que los contextos donde puede interactuar son más allá del nivel de aula, requiriendo contar con saberes que les permitan trabajar con otras organizaciones, con otros actores de la vida social.

Sin embargo, los profesores están formados “bajo una concepción de su trabajo que no prevé mayor porosidad de la escuela respecto de las otras instituciones u organizaciones con las que converge en el territorio y/o en la atención de los mismos sujetos” (Terigi, 2013a, p. 15). Por consiguiente, se puede promover una formación centrada en lo disciplinar y pedagógico para un espacio reducido, aislado y cerrado, condiciones que son opuestas a lo que caracteriza a la sociedad actual: globalizada e interconectada. Además, esta situación aísla al docente del diálogo con otros profesionales e instituciones que convergen con la propia escuela afectando incluso su propio desarrollo profesional docente. Terigi (2013a), nos advierte que “el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a los problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes” (p. 31) Como formas de abordar esta problemática están el favorecer el desarrollo personal del docente, las oportunidades de colaboración y participación en comunidades de profesionales de aprendizaje virtuales y presenciales (Hargreaves, 2003), como factores influyentes en el desarrollo profesional, esto nos debería llevar a valorar la gran importancia que tiene para la docencia “el aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación” (Imbernón, 2013, p. 7).

El análisis de estas propuestas ha permitido, en primer lugar, identificar dimensiones o dominios que agrupan una serie de saberes que caracterizan la labor docente, en segundo lugar, relacionar esos saberes con los distintos contextos en los cuales debería desempeñarse el docente. Ahora como tercer punto de análisis se visualizan estos saberes docentes en el proceso de enseñanza que según Reynolds (1992) está conformado por tres momentos: (a) pre-activo, (b) interactivo y (c) post-activo.

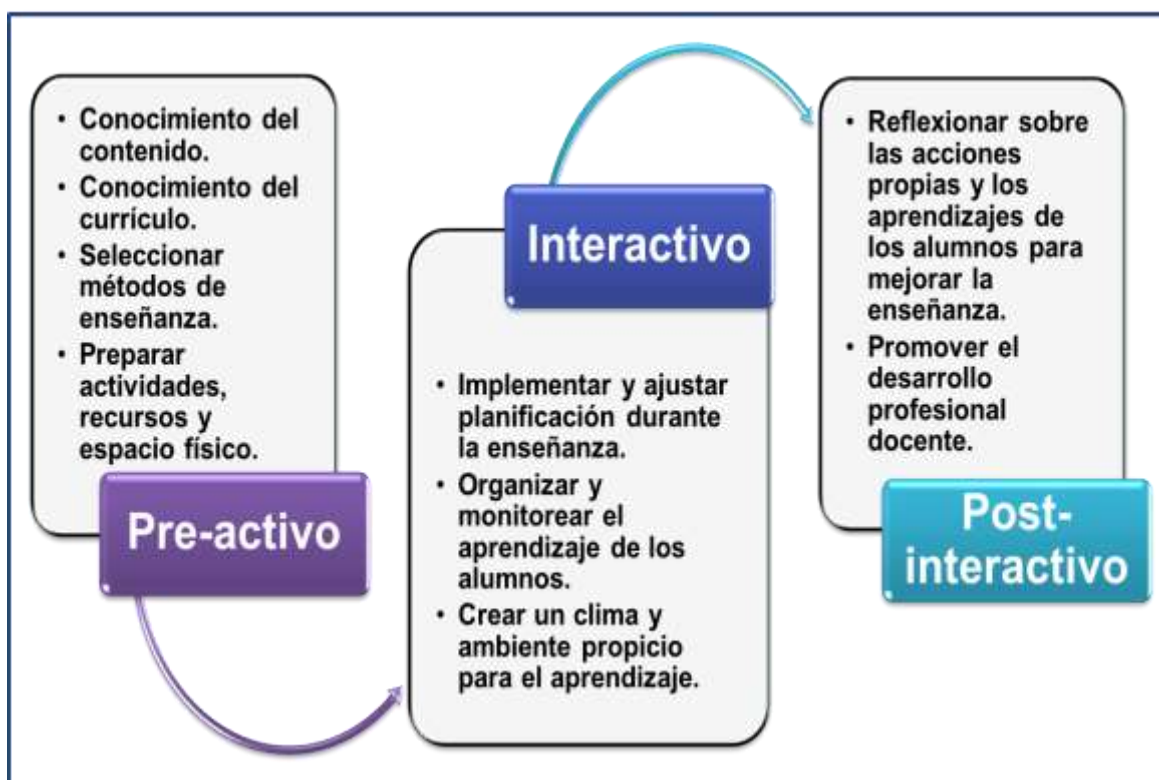
El momento pre-activo, caracterizado por las actividades de planificación y organización de la enseñanza, es decir, son los actos de preparación para la enseñanza, que significa saber cuáles metas son valiosas y posibles, y elegir aquellas que sean apropiadas para el grupo de alumnos que se tiene a cargo en un momento y contexto concreto. A partir de este reconocimiento y comprensión, como también de la formulación de metas apropiadas, se diseña el proceso de instrucción propiamente tal.

El momento interactivo se refiere a las actividades que tienen lugar durante los procesos de enseñanza. El acto mismo de enseñar requiere establecer un ambiente de aprendizaje propicio para las metas planteadas, con reglas de comportamiento conocidas y aceptadas por los educandos, de acuerdo con su estado de desarrollo cognitivo, social y moral. La enseñanza se realiza mediante estrategias interactivas que permiten a los alumnos comprender, en forma personal y participativa, conceptos, relaciones o manejar destrezas y capacidades. La evaluación o monitoreo del aprendizaje necesita dirigirse tanto a las metas planteadas antes como a las que emergieron durante el proceso de

enseñanza, y requiere de estrategias apropiadas que permitan juzgar y comprender tanto el estado de progreso como la culminación del aprendizaje de cada alumno. Durante la interacción el docente debe convertirse en un mediador que genere “ambientes de formación flexibles, dinámicos, retadores y estimulantes centrados en la resolución de problemas del contexto real, para que los estudiantes puedan lograr la formación integral y desarrollar las competencias con sustentabilidad” (Parra, Tobón y López, 2015, p. 44).

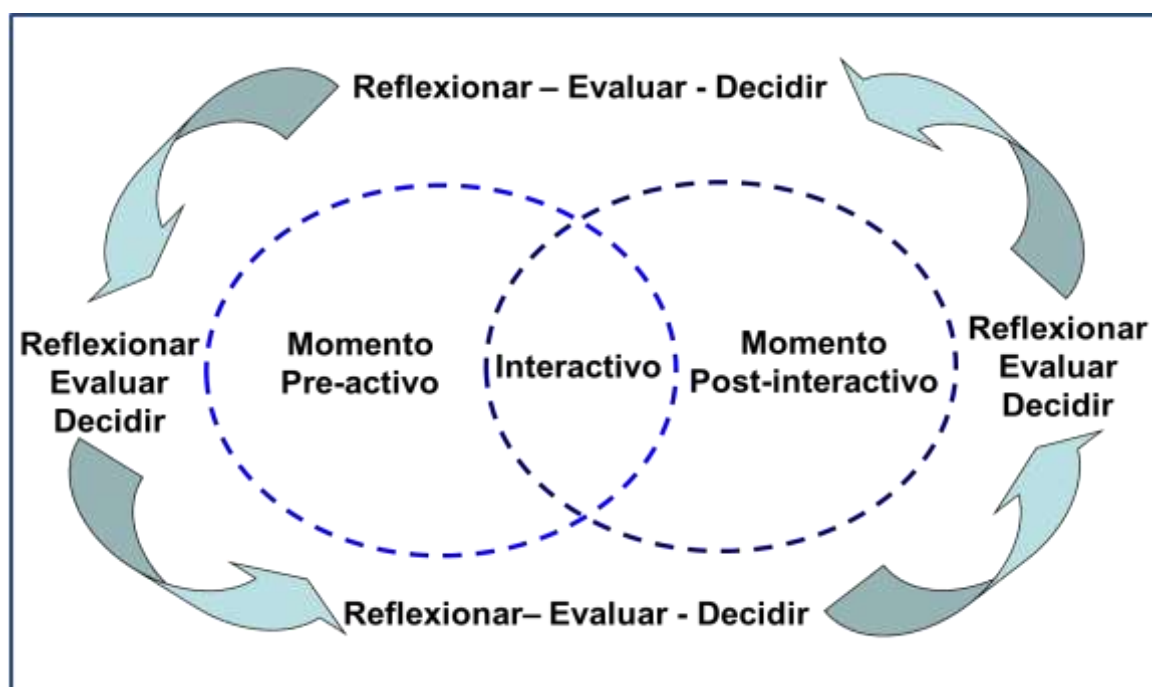
El momento post-interactivo corresponde a las actividades que tienen lugar después de la interacción con los alumnos. Este momento es tan relevante como el pre-activo e interactivo, porque la calidad de estos momentos depende de la voluntad y capacidad de cada educador para analizar su trabajo, una vez que hayan ocurrido los procesos pedagógicos. Ello significa reflexionar, ponderar lo ocurrido, valorar su efectividad, relacionarlo con nuevas metas posibles y tomar conciencia de los problemas que necesitan atención.

La figura 6, permite visualizar los tres momentos de la enseñanza con las actividades que le son más características y que están en sintonía con las propuestas de saberes, competencias y estándares que se han declarado para que el profesional docente logre una buena enseñanza.



**Figura 6.** Actividades presentes en los momentos del proceso de enseñanza. Basado en Reynolds (1992).

Estos tres momentos no son sólo un conjunto de acciones que ocurren, se deben considerar como un proceso cíclico donde existe una estrecha relación entre las actividades que realiza el docente, pues las decisiones que tome en un determinado momento repercuten e influyen en los siguientes.



**Figura 7. Proceso cíclico de los tres momentos del proceso de enseñanza.**

Una de las acciones que unifica los tres momentos y genera un proceso cíclico en la enseñanza es la reflexión, que lleva luego a la evaluación y toma de decisiones. Es así como Shulman (2005) señala que la reflexión es lo que el profesor hace cuando él o ella mira hacia atrás a la enseñanza y el aprendizaje que acaban de ocurrir, y reconstruye, reactualiza y vuelve a capturar los eventos, las emociones y los logros. Es ese conjunto de procesos que permite a los profesionales aprender de la experiencia. Puede hacerse solo o con otros, usando una grabación o simplemente la memoria. No se trata simplemente del tipo de reflexión que hace una persona naturalmente pensativa, ni de un conjunto de estrategias que se usa para reflexionar; sino que supone el uso de procesos de análisis que se aplican a las tareas que acaban de tener lugar. Muy central en este proceso es la revisión de la enseñanza a la luz de los fines que se persiguieron.

Esta reflexión, además de mirar hacia atrás el proceso vivido, proporciona la oportunidad de una reflexión evaluativa sistemática. Significa que no sólo se piensa sobre lo que pasó, sino que evalúa los aspectos fuertes y débiles de su enseñanza, las reacciones y dificultades que mostraron los alumnos, y examina los cambios que podría o que sería necesario introducir tanto en los contenidos como en la forma de enseñar.

En síntesis, las profesiones están asociadas a un marco de conocimientos bien establecidos, en particular la profesión docente ha avanzado en precisar mejor “aquello que debe saber y poder ejecutar un docente que aspira a que sus alumnos aprendan y se eduquen bien” (Ávalos, 2001, pp. 468). Es así como existen distintas propuestas, además de las descritas anteriormente, que han buscado caracterizar la labor docente para una buena enseñanza, bajo enfoques basados en saberes, competencias y estándares, los cuales tienen validez en un tiempo acotado (Terigi, 2013b). Esto significa que deben estar en continua revisión y evaluación para poder permanecer en sintonía con los requerimientos socioeducativos del momento, ya que van en aumento las exigencias que se

hacen al profesor, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades. Por ello es importante seguir generando saber pedagógico donde los profesores deben tener un rol protagónico, para transitar de la imagen “del docente problema al docente solución, del docente insumo al docente actor, del docente como agente de la reforma al docente como sujeto del cambio educativo, y del agente escolar al ciudadano” (R. Torres, 2001, p. 449), proyectando una nueva imagen social del docente, como profesional de la educación.

El análisis de la profesión docente y sus funciones permiten clarificar el tipo de conocimientos que debieran ser parte de los programas de formación docente, tanto inicial como en servicio (Ávalos, 2011), para que puedan entrar en procesos de revisión y actualización que les permita responder a necesidades identificadas, y contextualizadas, pues no se trata solamente de revisar el perfil y los planes de formación docente, agregando nuevos contenidos, se trata de re-pensar integralmente el modelo de formación docente desde las necesidades de aprendizaje que implica ser docente para la sociedad actual y futura (R. Torres, 2001).

### **3.2 Formación inicial docente primer paso del desarrollo profesional**

Ante la nueva concepción de los docentes como profesionales de la educación y su formación como pieza clave para el desarrollo profesional docente, la formación inicial de los profesores adquiere relevancia como primer paso de este proceso de aprendizaje permanente, ante lo cual los sistemas educativos están renovando sus exigencias en relación a la calidad de esta formación (Marcelo, 2016; Villegas, 2003). Por lo tanto, el desarrollo profesional comienza en la etapa inicial de la formación y continúa a lo largo de la vida profesional de los maestros, esto necesariamente pone el acento en una formación inicial sólida que no es posible de improvisar (Esteve, 2011). A pesar de que sea percibida por algunos “académicos y también políticos y medios de comunicación como una actividad banal ya que para enseñar basta con saber la materia, que enseñar es fácil...” (Marcelo, 2016, p. 7). Críticas basadas en concepciones del rol docente como un oficio y el aprendizaje de la enseñanza relacionada sólo con la experiencia, creencias que no contribuyen a la calidad de la formación del profesorado. Más aún cuando se asocia la FID como uno de los factores críticos al analizar la relación entre calidad de la educación y desempeño profesional de los maestros, como se declaró en el documento *Metas 2021*: “La formación inicial de los docentes se constituye, entonces, como un proceso de vital importancia para las definiciones de una educación de calidad” (OEI, 2010, p. 75). Así también lo señaló Imbernón (2017): “...no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad y la manera de ejercer la profesión; y esto sólo es posible si actuamos desde la formación inicial” (p.58).

Entonces la FID es la formación que se imparte con el propósito de preparar a los estudiantes de pedagogía para su posterior ejercicio profesional como profesores, caracterizándose por estar destinada a un área en particular, que permite el desarrollo de diversos conocimientos, habilidades y valores bajo un modelo

formativo que ofrecen principalmente universidades. Se caracteriza por estar en permanente construcción e integrar la práctica y la teoría con los valores personales y de la sociedad. Es formativo, crítico, reflexivo y sensible, “no se trata sólo de transmitir conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza. Se busca la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas” (Pogré, 2004b, p. 123).

Para el análisis de esta etapa de la formación docente, considerada como “un campo complejo en el que interactúan múltiples tradiciones, tendencias, profesionales, instituciones y procesos” (Marcelo, 2016, p. 5), es necesario describir modelos que sustentan esta formación, el contexto institucional, duración de los estudios y áreas de conocimiento que conforman los planes formativos.

### 3.2.1 Modelos en la FID

Todo proceso de formación es ideológico e que implica una serie de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y el propósito de la enseñanza, que determina los énfasis en los perfiles y planes formativos de las carreras de pedagogía. Algunos de estos modelos son:

De acuerdo con Zeichner (1983), existen cuatro paradigmas:

- Conductista, ampliamente promovido por los psicólogos de esta línea.
- Personalista, con el reconocimiento y el énfasis en el desarrollo de la persona, pero sin mayores cuestionamientos sobre las estructuras sociales.
- Técnica-científica, con énfasis en las técnicas, en algunos rasgos de creatividad y en el entrenamiento.
- Indagación, con fuerte componente de cuestionamiento, crítica e investigación.

Para Hartnett y Naish (1988), la formación docente se caracteriza en cuatro perspectivas:

1. Ideológica, determinada por el proyecto político partidista.
2. Tecnológica, el docente es considerado un técnico que ejecuta.
3. Oficio, con la base de la relación aprendiz – maestro, que rescata el rol del modelaje y la práctica, centrada en un saber hacer.
4. Crítica, similar a la indagativa, que cuestiona el por qué, el para qué, el qué y el cómo, intentando fundamentar, dar sentido y transformar tanto la enseñanza como sus propias prácticas.

Siguiendo con estas perspectivas que sustentan los modelos de FID, Calderhead y Shorrock (1997) escribieron las siguientes orientaciones:

- Orientación académica, enfatiza la experiencia de los futuros docentes. En esta orientación es fundamental un sólido conocimiento de las materias.

- Orientación práctica, destaca el arte y la técnica para enseñar en el aula. Factores claves en esta orientación es la experiencia práctica y los modelos de aprendizaje para enseñar.
- Orientación técnica, enfatiza en el conocimiento y habilidades que requieren los profesores. Se asocia con la micro-enseñanza y el enfoque basado en competencias, está inspirado en el modelo conductista de la enseñanza.
- Orientación personal, enfatiza la importancia de las relaciones interpersonales en el aula y considera el aprender a enseñar como un proceso de desarrollo personal dentro de un entorno seguro que fomente la exploración y el descubrimiento de fortalezas personales. Se sustenta en el enfoque humanista de la psicología.
- Orientación de la investigación crítica, considera la relación dialógica entre la teoría y la práctica, por lo tanto, un elemento clave de esta perspectiva es el desarrollo de prácticas críticas y reflexivas en los docentes para que puedan convertirse en agentes de cambio social.

Marchesi y Martín (1998) señalaron dos grandes tendencias:

#### *Perspectiva técnica*

Esta perspectiva ha ejercido una poderosa influencia en la forma de entender el desarrollo del conocimiento profesional, y, por lo tanto, en la forma en la que diferentes profesionales, entre ellos los profesores, han sido formados en las instituciones educativas.

Este modelo concibe al docente como “un operador calificado, respecto a normas o planificaciones elaboradas y decididas por agentes situados fuera de la práctica docente” (Ávalos, 2002, p. 36); por tal motivo, el principal objetivo de cualquier actividad profesional es uno instrumental, es decir, la preocupación está puesta en resolver problemas prácticos o lograr algunos objetivos aplicando la teoría derivada de la investigación científica. En este contexto, el modelo sugiere una separación entre teoría y práctica en el proceso de formación profesional y hace una distinción entre dos tipos de conocimientos, uno derivado del estudio científico y otro, de la experiencia práctica.

Esta perspectiva se caracteriza por enfatizar el análisis de los comportamientos docentes observables y su repercusión en los aprendizajes de los alumnos, bajo un modelo causal de procesos–productos. Esta tendencia releva la planificación docente y la elaboración de materiales, insiste en el tipo de respuesta que da el profesor, las asociaciones entre resultados y comportamientos docentes y todo aquello que significa la adquisición de un repertorio de técnicas y procedimientos que desencadenan respuestas favorables del alumnado con relación a aquello que se quiere enseñar.

La virtud de esta tendencia consiste en haber permitido valorar aspectos, tales como: la estructura de la clase, el rol de la planificación, el manejo de técnicas de enseñanza. Sin embargo, la crítica va por el lado de la exacerbación en las conductas observables, la reducción sólo a modelos causales excesivamente



simplistas, la descontextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y el bajo perfil tanto de los contenidos de la enseñanza como del papel activo de los alumnos en la clase, y por sobre todo, la reducción del profesor a un ejecutor sin mayor creatividad y reflexión sobre su propio quehacer.

### *Perspectiva Reflexiva y Creativa*

Esta perspectiva surgió como reacción al modelo técnico y a la imagen del profesor como mero ejecutor, para paulatinamente adquirir como rasgos distintivos, el énfasis en la práctica profesional y en la capacidad del docente para resolver, decidir y crear formas de enseñanza que respondan a los contextos. Es decir, consideran al profesor como un profesional que ejerce su trabajo de manera autónoma y crítica, convirtiéndose en sujeto activo en la planificación y desarrollo de la enseñanza, en una persona que reflexiona permanentemente sobre la propia práctica, sobre sus valores educativos y sobre cómo los traduce a la vida cotidiana del aula.

Este enfoque sugiere una estrecha relación entre algunos elementos clave en el proceso de desarrollo de la competencia profesional:

- Los esquemas conceptuales existentes de los docentes.
- El conocimiento recibido.
- El conocimiento experiencial.
- La práctica.
- La reflexión.

De acuerdo con enfoque reflexivo, la competencia profesional se desarrolla pensando en los conocimientos recibidos (hechos, teorías, etc., que estaría asociado al estudio de una profesión determinada) y el conocimiento experiencial (derivado de la experiencia de enseñanza) a la luz de la práctica. Esta reflexión se debe dar en forma sistemática antes, durante y después de la práctica, sea ésta, por ejemplo, una clase o un ciclo de clases transformándose en un elemento crucial para el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entonces, la reflexión es el proceso marcado por el diálogo mediante el cual se puede determinar si se han alcanzado o no los objetivos, es un regreso al sitio por donde hemos pasado, mediante los procesos de proyección, retrospección y revisión. Se procura descubrir que hemos aprendido, que estamos aprendiendo y que podríamos aprender. De esta manera, los estudiantes de pedagogía necesitan comprender que enseñar requiere de “algo más que de la apropiación y aplicación de procedimientos preestablecidos. Debe formarse al futuro docente para un desempeño profesional eficiente y competitivo, que adapte, afine, recree y actualice lo aprendido y afianzado en el salón de clase” (Flores y Saravia, 2005, p. 37).

De este modo, la reflexión permite identificar lo que sabemos y la forma en que llegamos a ese conocimiento a través de un proceso que puede ser la autoevaluación, orientada a determinar el espacio existente entre intención y logro de los objetivos, permitiendo visualizar el progreso en distintos ámbitos.

Estas orientaciones y modelos no son necesariamente excluyentes, sin embargo, su implementación depende del contexto social, político y educativo, en particular de la percepción que se tenga del rol docente y de la enseñanza (Villegas, 2003), considerando que el modelo tendrá un gran efecto sobre qué tipo de educación y oportunidades de desarrollo profesional se le otorga a docentes desde su formación inicial, por ejemplo, si se tiene la concepción de la enseñanza como oficio, en ella el docente es un administrador de la educación, ejecutor de programas previamente diseñados por otros y bajo instrucciones muy precisas, o es un buen artesano que debe dominar y adquirir una serie de técnicas que le permitan desarrollar un trabajo especializado, es decir, se limita a un “rol de ejecución o de aplicación, cuyas competencias fueran fácilmente logradas y dirigidas a aplicar normas estandarizadas o protocolizadas de desempeño. Desde este ejemplo queda claro que la tarea del maestro no pertenece al orden de los oficios y técnicos, sino que deberían prevalecer los principios del modelo reflexivo, crítico e indagatorio que no se fundamente en un saber instrumental y rutinario, sino que permita formarse en un nuevo papel como “agentes de cambio educativo, cultural y social. Hablamos de un modelo profesionalizador centrado en la adquisición de un conocimiento de la docencia basado en la investigación, enfatizando las disciplinas pedagógicas y promoviendo una conciencia profesional de marcado acento ético” (Imbernón, 2017, p. 57).

### 3.2.2 Instituciones responsables de la FID y duración de los programas

Como se ha descrito en puntos anteriores la formación profesional requiere de una elevada preparación y especialización que se adquiere a través de un período de formación, generalmente en universidades o bien en instituciones no universitarias, pero con un nivel terciario (Ávalos, 2011; Marcelo, 2016; Popkewitz citado en Marcelo, 1989). Es así como, a nivel global la FID se ofrece en colegios o universidades y en instituciones especiales, que pueden o no estar vinculados a un sistema universitario. Por ejemplo, India e Israel donde hay instituciones que forman específicamente a maestros de primaria. En otros países, la formación docente se ofrece en las universidades como son los casos de Chile, Venezuela, Estados Unidos, Japón y Alemania. Otra alternativa es la formación docente en los entornos escolares como los Colleges asociados generalmente con una universidad, tal es el caso del Reino Unido, Canadá, Australia, entre otros. En algunos países como Singapur, la formación inicial docente la lleva a cabo una sola institución, el National Institute of Education (Marcelo, 2016). En América Latina, la FID se desarrolla en instituciones diversas y con tradiciones diferentes: Universidades, institutos terciarios, escuelas normales no terciarias. Esto genera una gran variabilidad en cuanto a las propuestas formativas que sustentan las carreras de pedagogía (Terigi, 2013a).

El hecho que muchos países traspasaran la responsabilidad de la FID a las universidades estuvo relacionado con la profesionalización de la docencia y supuso un valor añadido en lo que respecta al vínculo con la investigación. Sin embargo, esta situación a la larga ha generado un evidente distanciamiento entre el conocimiento transmitido en las universidades y la realidad de las escuelas y aulas. Esta situación ha generado que en algunos países la FID se realice al

margen o al menos sin la presencia y hegemonía de la universidad en su diseño y gestión. Un ejemplo concreto de estas alternativas son los programas de FID basado en la escuela, que sustenta su modelo de formación en la actividad práctica de la enseñanza; es decir, “se aprende en la práctica y bajo la orientación de un mentor” (Marcelo, 2016, p. 16) De esta manera se busca ofrecer una formación integradora de saberes que se vivencian en una realidad escolar.

Otro aspecto para analizar las instituciones formadoras de profesores es el grado de autonomía para establecer los planes formativos de las carreras de pedagogía, es así como encontramos tres escenarios, instituciones con menor autonomía o control total, autonomía con control y mayor autonomía o autonomía total.

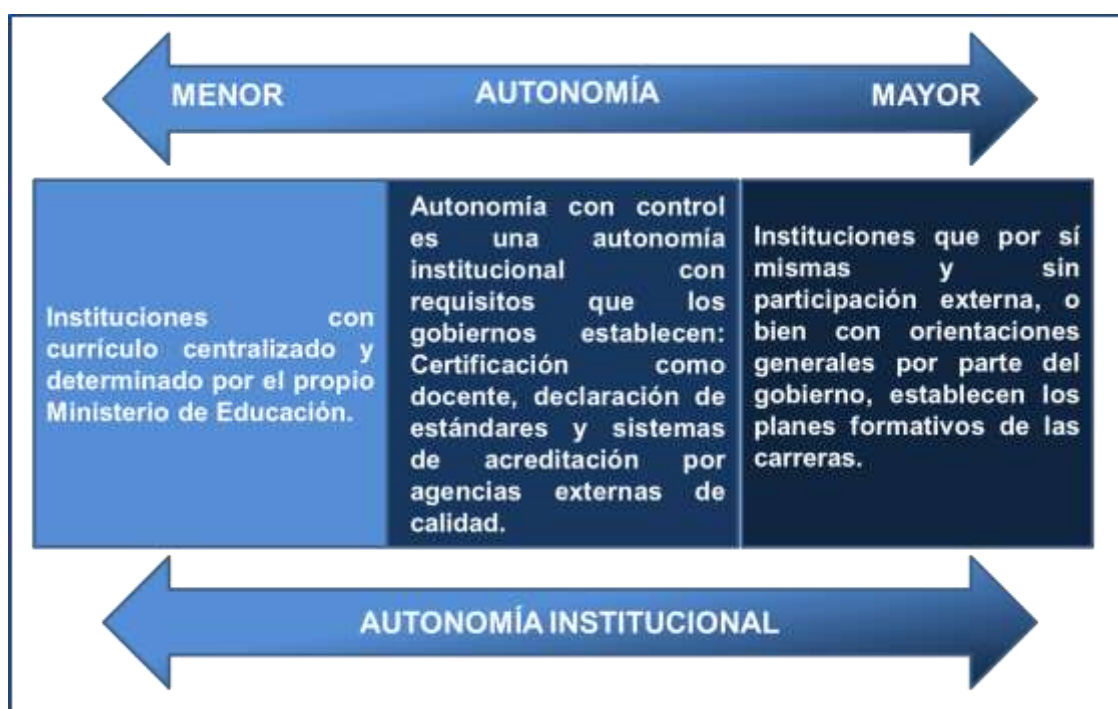


Figura 8. Grado de autonomía para establecer planes formativos en carreras de pedagogía.

El caso más representativo de un sistema institucional que funciona con un currículo centralizado y determinado por el propio Ministerio de Educación es Singapur, donde el National Institute of Education (NIE), es la única institución del país encargada de la FID. En el otro extremo de este continuo están las instituciones que poseen mayor autonomía reflejada en que son las propias universidades las que por sí mismas y sin participación externa, o bien con orientaciones generales por parte del gobierno, las que establezcan las mallas curriculares correspondientes a la formación de los docentes. Finlandia es quizás el caso más representativo, donde “el Ministerio de Educación y Cultura tiene plena confianza en los departamentos y facultades implicadas en la formación inicial docente” (Marcelo, 2016, p. 21). Casos similares podemos encontrar en Dinamarca o en Canadá.

Entre ambos extremos se sitúa una tendencia cada vez mayor de *autonomía con control* (Marcelo, 2016) que viene a mostrarse a través del aumento de los requisitos que los gobiernos establecen para la certificación como docente, la declaración de estándares y sistemas de acreditación por agencias externas.

Una primera tendencia ha conducido a establecer por parte del gobierno de cada país unos requisitos mínimos para los programas de formación del profesorado. Estos requisitos pasan por: aumentar los criterios para la admisión a los programas, aumentar los criterios de cualificación para los formadores de profesores; prescribir un mínimo de extensión de los programas; establecer que los programas de formación se desarrollen en las universidades; y requerir que todos los programas incluyan un grado de máster. Sirva como muestra la realidad de algunos países de Latinoamérica donde sus universidades e institutos de formación docente son “autónomos, pero deben cumplir con estándares del Estado, que son monitoreados y evaluados mediante distintos sistemas de aseguramiento de la calidad” (OREALC/UNESCO, 2013, p. 16). En un estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), mostró que, de los ocho países consultados, cinco declaran contar con sistemas de certificación de los programas FID: Colombia, Costa Rica, México, Paraguay y República Dominicana (OREALC/UNESCO, 2013).

En cuanto a la duración de los estudios de pedagogía varía entre tres años, por ejemplo, en Guatemala y seis años en programas de Colombia, México y Perú (OREALC/UNESCO, 2013). Esta disparidad entre los países afecta los contenidos a aprender por parte de los profesores en formación. En promedio las carreras duran aproximadamente entre cuatro o cinco años como sucede en Chile, Venezuela, Estados Unidos, Japón, Holanda y Alemania (Villegas, 2003). Esta duración “se ha ido ampliando en algunos países como Finlandia o Portugal que han incluido la necesidad de obtención del título de Magíster para poder ejercer la docencia” (Marcelo, 2016, p. 11).

En cuanto a la distribución temporal de la formación pedagógica y disciplinaria existen principalmente dos modalidades, la concurrente que consiste en el desarrollo de un currículo que simultáneamente ofrece una formación general, una formación específica o de especialidad acorde al nivel escolar en que se desempeñarán sus egresados (Imbernón, 2017). Si bien la proporción de horas destinada a cada uno de estos ámbitos difiere mucho de una institución a otra, en todos los casos se imparten asignaturas de los dos ámbitos. Las carreras de este tipo tienen, generalmente, una duración de ocho a diez semestres y exigen jornada intensiva, excepto en un número reducido de carreras que se imparten en jornada vespertina. La ventaja de esta modalidad es que favorece la identidad profesional de los profesores en formación; una mayor integración entre los conocimientos disciplinares y profesionales; y el contacto con la práctica desde el comienzo de los estudios.

En cambio, la formación consecutiva está destinada a personas que ya poseen un título profesional o licenciatura y buscan ejercer la docencia, continuando sus estudios centrados en el componente pedagógico. Esta modalidad es favorable desde el punto de vista económico, pues la inversión que se realiza en la formación inicial se reduce principalmente por el factor tiempo de estudio, con una duración de uno o dos años, ya que generalmente, estos programas se imparten con posterioridad a un grado universitario. Además, permite satisfacer la necesidad de algunos países por incorporar con relativa rapidez a nuevos docentes al sistema educativo, sin embargo, esta modalidad evidencia el divorcio entre los conocimientos disciplinares y pedagógicos, además del escaso tiempo para lograr las competencias pedagógicas requeridas para ejercer la función

docente (Marcelo, 2016). Esto trae como consecuencia una cuestionable construcción de la identidad profesional docente.

Estas dos modalidades inciden en la duración de los planes formativos y reflejan la concepción de la formación del profesorado como una unidad integrada o bien como la suma de diferentes etapas, cada una con sus contenidos y metas.

### 3.2.3 Contenido de los programas formativos de la FID

El contenido de los programas formativos es un tema que marca diferencias entre las propuestas de FID, esto se observa en los distintos énfasis presentes en el currículo y la cantidad de tiempo destinada a cada uno de los componentes que lo conforman. Estos aspectos son decididos a nivel central por el Estado o por las propias instituciones las que cuentan con suficiente autonomía para tomar decisiones que les permitan orientar los cursos hacia el perfil de estudiante que cada una se ha propuesto formar.

Además, en el diseño de estas propuestas formativas participan un muy amplio y variado conjunto de profesionales, a menudo pertenecientes a ambientes y culturas profesionales diferentes, que han de trabajar conjuntamente para la meta que tienen planteada: Formar buenos docentes (Marcelo, 2016). Es así como se pueden identificar a docentes especialistas en contenidos disciplinares, docentes especialistas en el ámbito pedagógico, de las disciplinas relacionadas con el currículo, evaluación, didáctica y prácticas y de ámbitos de las ciencias de la educación, en general, como psicólogos, sociólogos, antropólogos, entre otros. También, se debe considerar a los directivos y profesores de los centros educativos que reciben y guían a los estudiantes durante sus prácticas, quienes se transforman en formadores en la medida en que contribuyen a la formación de los docentes cuando están en sus aulas y escuelas.

Esta amplitud de miradas de distintos profesionales que inciden en la elaboración de los perfiles de egreso de los estudiantes de pedagogía, en los planes y programas formativos, debe ser abordada desde el reconocimiento a la labor que cada uno tiene en la formación de los estudiantes, una coordinación, trabajo en equipo y romper la resistencia o incapacidad de hacer suyas las nuevas formulaciones y exigencias sobre lo requerido en la formación docente (Ávalos, 2001; Marcelo, 2016). Esto permitirá lograr una característica central que deben tener los programas FID, la coherencia en la organización de los ambientes de aprendizaje, de forma que los estudiantes de pedagogía perciban la relación y persistencia de valores y principios a lo largo del programa (Marcelo, 2016). Esta coherencia requiere que las distintas dimensiones que conforman los planes de formación estén coordinadas de forma significativa.

A pesar de estos contextos y condiciones que establecen diferencias en la FID, se ha avanzado en ir delimitando una base de conocimientos requeridos para la formación profesional del docente (Ávalos, 2001), los que se agrupan en las siguientes áreas:

- Área de Especialidad: Se consideran los contenidos de las disciplinas que forman parte de las distintas especialidades ofrecidas.

- Área de Formación Profesional: Aquí se incluyen las actividades curriculares focalizadas en el conocimiento de quienes se va a educar, del proceso de enseñanza y de los aspectos generales o instrumentales para la docencia.
- Área de Formación General: Se incluye aquí el conocimiento de las bases sociales de la educación y de la profesión docente, así como los contenidos propios de algunas instituciones.
- Área de Formación Práctica: Comprende las actividades conducentes al aprendizaje docente, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua en la enseñanza.

Estas áreas presentes de una u otra manera en los planes de formación inicial muestran una orientación hacia el conocimiento disciplinar, pedagógico y experiencias de prácticas que les permita a los estudiantes de pedagogía conocer y enseñar en múltiples contextos (Villegas, 2003). Reconociendo que “no es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior y es principalmente pedagógico” (Marcelo, 2016, 36). En palabras de Shulman (2005): “...esa especial amalgama entre materia y pedagogía” (p. 11). Para lograr este propósito se requiere

...conocimiento científico de la enseñanza (que resulta de la investigación de sus disciplinas asociadas y de saberes compartidos por comunidades investigativas y profesionales) y en la indagación casuística de las prácticas de enseñanza que recogen los propios profesores en comunidades de aprendizaje e investigación (Ávalos, 2011, p. 70).

Las áreas se operacionalizan en términos de competencias y estándares que buscan especificar que debe de conocer un docente cuando egresa de pedagogía para que pueda insertarse en la docencia y seguir aprendiendo, hay que mencionar además que “la docencia requiere movilizar no sólo conocimientos, sino actitudes, valores, sentimientos y afectos” (Marcelo, 2016, p. 9).

Este cambio curricular “no sólo requiere la publicación de normativas (en la forma de estándares o de reglamentos), sino un cambio de cultura y micropolítica en las propias instituciones de formación inicial” (Marcelo, 2016, p. 8), que permitan comprender y acordar cuáles son los componentes claves para una buena enseñanza (Marcelo, 2016). Sin embargo, se puede presentar la situación de que estos componentes estén presentes en los planes formativos de las carreras de pedagogía de manera fragmentada y descoordinada entre los diferentes tipos de conocimientos que se han descrito anteriormente, Kennedy (2016) describe muy bien este escenario al afirmar que:

Las universidades son buenas presentando cuerpos de conocimiento a los estudiantes y también son buenas midiendo lo que los estudiantes han aprendido de este conocimiento. También son buenas dividiendo el conocimiento en porciones que puedan ser enseñadas dentro de un curso... El valor que las universidades les dan a estos cuerpos de conocimiento hace que el profesorado sea valorado por su dominio en estos conocimientos, más que por su capacidad de enseñar o por sus experiencias directas con la práctica que subyace a los conocimientos. Cuando el profesorado es valorado por dominar el conocimiento, tiende a enseñar ese conocimiento y suele hacerlo sin tener en cuenta la necesaria relación con los problemas que los profesores en formación se encontrarán en la práctica. Esto significa que muchos profesores en formación están expuestos a cuerpos de conocimiento que son relevantes para la

enseñanza, pero nunca consiguen enganchar la relevancia para la enseñanza o conectarlo con los problemas que se encontrarán en sus clases (p. 14).

Entonces la descoordinación puede presentarse al interior del plan formativo entre los programas, como entre la formación inicial y la realidad escolar que los estudiantes vivencian a través de las prácticas, incluso “suelen percibir que tanto los conocimientos como las normas de actuación que se imparten en la institución de formación, poco tienen que ver con los conocimientos y las prácticas profesionales” (Marcelo, 2016, p. 37).

En cambio, las reformas y procesos de innovación en la FID buscan un currículo integrado y coherente a los principios de la buena enseñanza, organizado en torno a prácticas que se realizan en contextos profesionales reales y diversos, que permitan al estudiante experimentar *en vivo* y *en directo* el trabajo profesional y se evalúe formativamente su desempeño. Por tal motivo, la práctica desempeña un papel clave en el desarrollo de competencias, que permitan la transferencia y movilización de conocimientos a situaciones de trabajo, como lo describe Pérez (2009):

Una competencia es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales. (p. 77).

Para Davini (2005), la práctica es “un objeto de reflexión y de acción a lo largo de la formación” (p. 147). Ávalos (2005) la define como “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente” (p. 20). Y en el Informe de la Comisión Sobre Formación Inicial se estableció que “las prácticas de los estudiantes de pedagogía en los distintos momentos de su carrera son un elemento central de su proceso formativo y constituyen un eje articulador de la formación de la especialidad y la formación pedagógica” (MINEDUC, 2005, p. 73).

A partir de estas definiciones, las prácticas se transforman en un eje que favorece la integración y articulación de los saberes necesarios para la formación profesional de los docentes. Representan una ocasión privilegiada para investigar el proceso de aprender a enseñar, permitiendo a los futuros profesores construir conocimiento pedagógico (Ávalos, 2005). Por ello, la práctica docente bien enfocada, es mucho más que un ejercicio de concreción o evaluación, sino parte substancial del aprendizaje del profesional en formación. Fundamentalmente, porque la práctica pedagógica que realiza el estudiante, valida, enriquece y, hasta cierto punto, completa su formación personal y profesional.

La presencia del eje de prácticas en los planes de la FID se ha caracterizado por ser prácticas tempranas, graduales y progresivas que debieran asegurar un mejor nivel de aprendizaje de la profesión docente (Pogré, 2004b). Esto ha traído como consecuencia el aumento de la cantidad de tiempo que los estudiantes de pedagogía permanecen en los centros escolares (Villegas, 2003). Todo este proceso requiere de “un trabajo conjunto y coordinado entre el profesorado universitario y el de enseñanza” (Imbernón, 2017, p. 63) representado por el docente de las escuelas.

### 3.2.4 Tres estudios que aportan buenas prácticas en los programas FID

Marcelo (2016) presenta tres estudios que han evaluado programas FID aportando características que los destacan por sus buenas prácticas, aspectos que pueden ser referentes y orientadores de acción para analizar los programas FID en general.

Uno de ellos lo lideraron Korthagen, Loughran y Russell (2006) quienes analizaron y compararon las características de tres programas exitosos en Holanda, Australia y Canadá y concluyeron que la formación inicial debería:

- Centrarse en cómo aprender de la experiencia y como construir conocimiento profesional.
- Basarse en una visión del conocimiento como una materia a construir.
- Cambiar el énfasis desde el currículo hacia los estudiantes.
- Promover la investigación del docente en formación.
- Trabajar con otros para romper el aislamiento característico de la enseñanza.
- Relacionarse de manera significativa con las escuelas.
- Jerarquizar la figura del formador como principal modelo de los futuros docentes.

El segundo estudio comparativo es desarrollado en nueve países: Irlanda, Irlanda del Norte, Escocia, Inglaterra, Finlandia, Estados Unidos, Polonia, Singapur y Nueva Zelanda, por los investigadores Conway, Murphy, Rath y Hall (2009) quienes analizaron los programas FID, llegando a identificar los siguientes principios característicos de los buenos programas de formación:

- **Visión:** Una visión común y clara de lo que se entiende por buena enseñanza práctica, integrada a través de las asignaturas y de las prácticas de la enseñanza en las escuelas.
- **Enfoque en la excelencia en la práctica profesional:** Claramente definido y acordado, estableciendo criterios de buena enseñanza vinculadas a expectativas profesionales y códigos de conducta.
- **Conocimiento de los estudiantes vinculados al currículo:** La enseñanza del currículo permeado por una comprensión de la naturaleza del aprendizaje y el impacto del contexto inmediato y más social en el aprendizaje y la enseñanza.
- **Integración de los fundamentos, métodos y prácticas de enseñanza:** Iniciativas estratégicas para integrar los fundamentos, métodos de enseñanza y prácticas de enseñanza como los tres principales componentes de la formación inicial docente.
- **Abordar el aprendizaje por observación:** Dada la influencia a largo plazo de las 15.000 horas ya han pasado los estudiantes de magisterio en las aulas antes de entrar en la formación inicial docente, debe haber una oportunidad significativa para hacer explícito el impacto de estas experiencias sobre el aprendizaje, enseñanza y currículo.



- Estrategias para examinar la cultura: Estrategias para destacar el impacto de la cultura (homogeneidad cultural, diversidad y cambio) en las asignaturas y práctica docente.
- Fuertes relaciones, conocimiento y valores comunes y compartidos: Alianzas bien estructuradas entre universidades y escuelas en torno a relaciones fuertes, conocimiento común y valores compartidos para apoyar la formación inicial docente.
- Basada en la integración de proyectos: Uso de estudios de caso, portafolios y otros proyectos enfocados en el apoyo a la integración de fuentes de conocimiento sobre la enseñanza, el aprendizaje y el currículo de las escuelas y universidad.

Más recientemente Klette & Hammersness (2016) han revisado programas FID en Noruega, Chile, Cuba, Finlandia y Estados Unidos, intentando encontrar indicadores de calidad que permitan en su caso orientar las prácticas formativas en otras instituciones. Los resultados muestran los siguientes indicadores:

### *Visión*

Las investigaciones han mostrado que los buenos programas de formación inicial docente poseen una concepción de buena enseñanza que está articulada en el programa y compartida por el profesorado, que permite que se conecte con las prácticas de aula. Los indicadores que plantean para analizar el nivel de visión en el programa son:

- El programa presenta una visión explícita de su visión acerca de la buena enseñanza.
- La visión se ha elaborado y es específica del programa.
- El profesorado participante en el programa conoce y comprende la visión.
- Los estudiantes conocen y comprenden la visión.
- La visión incluye la articulación de estrategias o enfoques de enseñanza que permiten hacer realidad la visión.

### *Coherencia*

Tener una visión no es suficiente. La visión tiene que dar forma a los programas, el currículo, la formación y así influir en la forma como los profesores aprenden a enseñar. En los programas que tienen coherencia, las ideas motrices y las oportunidades de aprendizaje están alineadas tanto en los cursos como en las prácticas. Ello significa que se pueden identificar las ideas fuerza a través del programa de las asignaturas, del contenido de las lecturas de los alumnos, de las actividades de evaluación. La coherencia según estos autores es “un enfoque consistente sobre la enseñanza y el aprendizaje que da forma a los programas tanto en las asignaturas como en las experiencias de prácticas” (Klette & Hammersness, 2016, p. 29) Por lo tanto, un programa coherente incluye un conjunto de cursos que están vinculados conceptualmente; está diseñado para favorecer la comprensión de la enseñanza a lo largo del tiempo; y se basa en un

cuidadoso alineamiento entre las asignaturas de la universidad y las prácticas. Los indicadores que estos autores desarrollaron fueron:

- La visión permite estructurar las oportunidades de aprendizaje en el programa.
- El profesorado y el alumnado son conscientes y comprenden la visión del programa.
- Los estudiantes y los profesores están de acuerdo con las ideas y valores de la visión sobre la buena enseñanza.
- Las asignaturas comunican a los alumnos ideas similares acerca de la enseñanza y el aprendizaje.
- Los cursos requieren de los estudiantes que relacionen la teoría con la práctica.
- Las prácticas de enseñanza se basan en los contenidos desarrollados en la universidad.
- Los cursos en la universidad toman en cuenta las experiencias de los alumnos en las escuelas.

#### *Oportunidades para desarrollar práctica*

Los profesores en formación necesitan oportunidades no sólo de aprender acerca de la buena enseñanza, sino de contrastarla en la práctica. Sin embargo, las investigaciones muestran que uno de los principales problemas de la formación es la falta de oportunidad para llevar a la práctica los principios aprendidos. Los formadores plantean que eso se hace en las prácticas, pero en la formación inicial se pueden introducir análisis de vídeos de clases, materiales curriculares.

Este énfasis en las prácticas requiere de cambios en el plan formativo y la metodología en la FID, que permitan garantizar oportunidades a los estudiantes de pedagogía analizar y reanalizar prácticas de enseñanza durante sus cursos en la universidad y en realidades educativas concretas, alineados con una visión específica de buena enseñanza. Para concretizar estos cambios Klette & Hammersness (2016) propusieron los siguientes indicadores:

- Se planifica para la enseñanza y para que los estudiantes asuman el rol como docente.
- Se dan oportunidades para poner en práctica la enseñanza y el rol docente.
- Se analizan los aprendizajes de los estudiantes.
- Se incluyen materiales didácticos, dispositivos y recursos.
- Se relaciona la universidad con las experiencias prácticas.
- Asume las perspectivas de los alumnos.
- Se analizan modelos de enseñanza.
- Se establecen conexiones con el currículo nacional, los contextos locales.

### 3.3 Políticas educativas y formación inicial de docentes

En los temas tratados anteriormente se han descrito las características del escenario socioeducativo actual, los desafíos planteados al sistema educativo y al desarrollo profesional de los docentes, en particular la etapa de la FID, ya que, “...no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad y la manera de ejercer la profesión; y esto sólo es posible si actuamos desde la formación inicial” (Imbernón, 2017, p. 58). Dada la relevancia de esta formación es fundamental que las políticas educacionales presten atención preferente a la calidad de los procesos formativos y les aseguren las competencias que van a requerir para avanzar a lo largo de su extensa trayectoria profesional (Vaillant, 2011; Villegas, 2003).

De acuerdo con la Real Academia Española (2014), las políticas son “orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad de un asunto o campo determinado” (sp), en lo particular, las políticas educativas “son aquellas políticas públicas que responden, en alguna medida, a requerimientos sociales en el ámbito sectorial de la educación” (Aziz, 2018, p. 4). Representan así, un elemento primordial en la conformación del sistema escolar de una nación, involucrando distintos estamentos, y actores políticos y sociales.

La formalización de estas políticas es a través de un conjunto de disposiciones y leyes que controlan los distintos ámbitos de la vida social. Sus planteamientos, explícitos e implícitos, determinan muchas veces una manera de ver el mundo, basado en supuestos ideológicos y políticos, como es el caso de las “sociedades capitalistas del siglo XXI las que han producido contextos propicios –aunque no determinantes– para el diseño de políticas afines a los intereses de grandes corporaciones empresariales y financieras” (Merchán, 2018, p. 36). Estas visiones producen valores sociales y relaciones de poder, que por tanto no son neutrales, que configuran simbólicamente la realidad y genera acciones potenciales en la producción, implementación y evaluación de las políticas (Heargreaves, 2003; Mardesich, García, Terán y Velasco, 2010; Merchán, 2018).

Una de las condiciones para el buen desarrollo de estas políticas son la relación, congruencia y coherencia entre los distintos sectores o departamentos (UNESCO, 2015), como puede ser el Ministerio de Educación con otros ministerios y niveles del sistema educativo. Un ejemplo concreto es cuando un país se propone mejorar la calidad de los aprendizajes en los alumnos de los distintos niveles educacionales, esto requiere la coherencia y congruencia en los planteamientos desde el ámbito nacional, con políticas de financiamiento, transformaciones curriculares de fondo que se concretan en las políticas educativas, así como políticas docentes delineadas en los proyectos de desarrollo profesional docente, que le permita tanto al profesor titulado como al estudiante de pedagogía tener una formación profesional que le permita lograr los objetivos que como país se han planteado.

Con este ejemplo se espera evidenciar que, para obtener una formación acorde al contexto social, actual y futuro, se requiere cambiar la FID y a la escuela al mismo tiempo. Estos cambios que se pretenden llevar a cabo en el sistema educativo, serán seriamente obstaculizados si las instituciones responsables de la formación docente no redefinen sus planes y programas de formación, de modo que exista una articulación entre la realidad escolar y los modelos de formación de los

profesores. Para cumplir con estos propósitos es fundamental que las políticas educacionales “atienda en forma simultánea distintos frentes” (Alliaud, 2010, p. 22), las tendencias del cambio educativo procuran centrarse en todos los niveles del sistema y en cada uno de los actores implicados en la educación, lo que trasciende a un determinado ámbito de la política (Silva, 2010; UNESCO, 2015).



**Figura 9.** Niveles y ámbitos de políticas relacionadas con la educación.

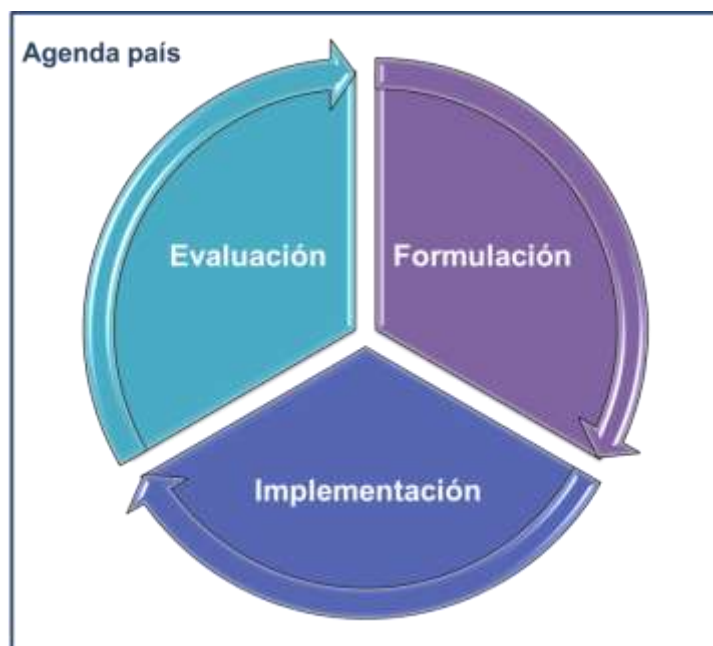
En la figura se muestran estos campos o ámbitos de actuación, desde el más amplio al más particular. En este caso lo particular corresponde a la FID, pues se ha transformado en uno de los desafíos más grandes y urgentes en los países que se han planteado nuevas políticas educativas.

El desarrollo de las políticas surge desde la definición de la agenda país, donde se identifican, acuerdan y explican las cuestiones o problemas que requieren mayor atención por parte del gobierno (UNESCO, 2015). La agenda puede provenir de otras fuentes además del gobierno, como puede ser la opinión pública, los sindicatos, de los acuerdos internacionales, etc. Independientemente de dónde provengan los temas, el gobierno desempeña un papel fundamental en la definición de la agenda y en las acciones para desarrollarla.

Es así como en América Latina las agendas han marcado el camino a seguir. En la década del 80, el énfasis estuvo puesto en la universalización de la educación básica. En los 90, en mejorar la calidad de la propuesta educativa con el fin de garantizar la equidad y calidad de los aprendizajes. Desde el 2000, los profesores han regresado al primer plano del debate educativo tras cuarenta años de relativa invisibilidad (Nóvoa, 2011), esto debido a estudios comparados internacionales, por ejemplo *Teachers make a difference What is the research evidence?* de John Hattie (2003), *Teachers matter education and training policy attracting, developing and retaining effective teachers*, publicado por la OCDE en 2005 y *How the world's best-performing school systems come out on top*, por Michael Barber y Mona Mourshed en 2007. Estos estudios han influido para que la profesión docente y la formación inicial se transformen en prioridades al definir políticas

internacionales y nacionales, de ahí que reformas educativas impulsadas en casi totalidad de los países de la región, las han colocado como tema central, por ejemplo, Iberoamérica avanza en términos de “modernizar la formación docente inicial tratando de hacerla más acorde con las demandas de los tiempos actuales y de articular esta formación con la ofrecida a profesores en servicio en un sistema único de formación continua” (Lombardi y Abrile de Vollmer, 2011, p. 59).

Con respecto a las etapas claves para el desarrollo de políticas en el contexto de la FID y las condiciones más relevantes a tener presente, se analiza a continuación cada una de éstas que abarcan varios procesos interrelacionados.



**Figura 10.** Etapas para el desarrollo de políticas para la FID.

### 3.3.1 Formulación o producción de la política para la FID

Para la formulación de políticas se requiere de una planificación estratégica exhaustiva (Tiana, 2018; UNESCO, 2015), compuesta principalmente por tres aspectos: contexto, actores y dispositivos para operacionalizar las políticas establecidas para la FID.

#### *Contexto*

Elaborar una política docente suele ser una tarea compleja para la cual no existe una fórmula única y universal, ya que, el proceso depende en gran medida del contexto histórico marcado por factores políticos, económicos, sociales y culturales (UNESCO, 2015). Es decir, la política no es ajena a otros procesos de más amplio radio, y que, si bien opera con una lógica propia y no es meramente una traducción de ellos, en muchos aspectos es ciertamente subsidiaria (Mardesich et al., 2010; Merchán, 2018). El contexto incide en el papel que se le

otorga a la FID dentro de las políticas docentes y educativas, también, afecta a la posición que, dentro de una jerarquía, ocupan los distintos actores en el campo de la formulación de la política. Por lo demás, es pertinente advertir que los contextos “no producen necesariamente una política determinada ni resultan prescriptivamente inamovibles (cambian de hecho), si bien establecen un marco de posibilidades en el que se mueven las decisiones” (Merchán, 2018, p. 25).

El contexto desde el cual se formulan políticas docentes y de FID está condicionado tanto por referentes nacionales como internacionales, puesto que “la educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito Estado-nación e ingresa en la esfera de la globalización” (Tejada, 2000, p. 5), favorecido por diversos factores (tecnológicos, políticos, discursivos, económicos, etc.). Esta situación más que una tensión debería transformarse en la oportunidad de gestionar un contexto abierto a la globalización, con su referente de mundialización del conocimiento, desde el cual surgen políticas educativas transnacionales, como consecuencia de ello, los gobiernos tienden a centrarse en los mismos tipos de problemas educativos, e incluso a adoptar medidas de políticas similares para solucionar dichos problemas, pero cautelando que cada país tenga el liderazgo en la elaboración e implementación de estrategias de desarrollo nacionales (Tejada, 2000; UNESCO, 2015; Verger y Parcerisa, 2018). Se observa esta relación entre lo global con lo particular, cuando se dictan nuevas leyes educativas que nacen y se proyectan para el contexto nacional, que a la vez responden a desafíos y acuerdos internacionales, por ejemplo los objetivos de los foros mundiales de educación de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), también de las reuniones de carácter regional de los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, la primera celebrada en Buenos Aires (2017) y la segunda en Cochabamba (2018), entre otros encuentros.

Desde estos encuentros internacionales donde participan representantes gubernamentales, de organizaciones supranacionales como la UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y de agencias internacionales. Se plantean objetivos principalmente dirigidos hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y oportunidades de aprendizaje para toda la vida para todos. Además, se concluye que para cumplir cualquier objetivo educativo se debe garantizar en todas las aulas que los estudiantes cuenten con un profesorado cualificado, motivado y apoyado. Para cumplir con estos objetivos se comienzan a posicionar tendencias centradas en controlar el funcionamiento de las instituciones educacionales y los resultados de aprendizaje, ideológica que influye en el contexto desde donde se formulan las políticas docentes y de la FID.

Actualmente una de las tendencias presente a nivel global es la política de rendición de cuentas o *accountability* educacional, que comenzó a marcar tendencia en los años ochenta. Entonces, Estados Unidos publicó los informes *A Nation at Risk* (1983) y *No Child Left Behind* (1988), en Gran Bretaña se promulgó el *Education Reform Act* (1988), en Francia se promulgó la denominada Ley de Orientación sobre la Educación, Japón creó su Consejo Nacional sobre la Reforma Educativa (1984) (Gajardo, 2011).

La rendición de cuentas promueve una relación Estado-institución educacional que se caracteriza por una gestión institucional descentralizada y autónoma que a la vez establece mecanismos de rendición de cuentas y responsabilidad por los resultados. La autonomía institucional supone que cada centro educacional debe

ser concebido y administrado como un proyecto institucional, con sentido de proyecto, identidad propia y capacidad de gestión autónoma (Gajardo, 2011). El rol del Estado es de acompañar el fortalecimiento de las capacidades locales con medidas destinadas a compensar diferencias, promover la equidad y transferir recursos, al tiempo que evalúa, desarrolla nuevas políticas, vigila el progreso y provee incentivos para la mejora de los aprendizajes (Gajardo, 2011). No obstante estos cambios muestran un Estado que se desentiende cada vez más de la gestión directa de los servicios educativos, a la vez que adopta nuevas tecnologías de evaluación con las que poder continuar ejerciendo control sobre unos proveedores educativos que, al menos sobre el papel, gozan de más autonomía; es decir los gobiernos están dispuestos a conceder más autonomía a las instituciones (en términos organizativos, presupuestarios y/o pedagógicos), siempre y cuando acepten someterse a procesos de supervisión y evaluación más estrictos (Verger y Parcerisa, 2018).



**Figura 11.** Estado e institución educativa en contexto de políticas de rendición de cuentas.

Se observa en la figura anterior, que las políticas de rendición de cuentas tienen un carácter gerencial y centrado en resultados. Se trata de un enfoque que se centra en los resultados de aprendizaje de los estudiantes e implica la generación de datos a través de instrumentos de evaluación estandarizada a nivel local, nacional e internacional (Hamilton, Stecher & Klein, 2002; Merchán, 2018). Los resultados de estas evaluaciones externas determinan grados de éxito o fracaso

en el aprendizaje de los alumnos, premiando con incentivos o penalizando de diversa forma según los niveles de exigencia que se fijen. El rol del Estado es delimitar las metas y los resultados que se esperan de las instituciones educacionales y controlar de forma más efectiva el trabajo y el comportamiento del personal docente y el de otros agentes educativos, convirtiéndose en un dispositivo fundamental para controlar las prioridades y el desempeño de los servicios educativos (Gajardo, 2011; Verger y Parcerisa, 2018).

Uno de los componentes centrales de las políticas de rendición de cuentas es la evaluación de los sistemas educativos, iniciativa que está globalmente posicionada. En efecto, la evaluación ha sido considerada durante las dos últimas décadas “como uno de los instrumentos más poderosos para valorar el grado de mejora de la calidad, por una parte, y como un incentivo para conseguirla, por otra” (Tiana, 2011, p. 118).

Otro componente vinculado a la política de rendición de cuentas son los estándares de aprendizaje, para la enseñanza, entre otros. Insertos en el movimiento de reforma basado en estándares (*standards-based reform movement*) que definen cuáles deberían ser los resultados de aprendizaje del alumnado, siendo las evaluaciones externas la principal herramienta en manos de los gobiernos para averiguar si las escuelas cumplen con dichas expectativas de aprendizaje (Verger y Parcerisa, 2018).

A partir de lo descrito y lo que muestra experiencia internacional un buen sistema de rendición de cuentas debiera alinear varios componentes (Gajardo, 2011):

- Estándares o parámetros de contenido y desempeño.
- Evaluaciones estandarizadas que proporcionan información sobre el grado en que se logran las metas del aprendizaje.
- Autoridad y autonomía de las escuelas para decidir cursos de acción y corregir deficiencias.
- Apoyo para fortalecer capacidades necesarias para un buen cumplimiento de las metas.
- Incentivos o sanciones para premiar o castigar las consecuencias del desempeño.

Como síntesis, esta política busca incidir en las instituciones educacionales, definiendo por parte del Estado los resultados esperados, traducidos comúnmente en estándares o competencias, medir su grado de consecución y utilizar los datos para influir en las decisiones institucionales, bien sea mediante la intervención directa de la autoridad o, indirectamente, mediante incentivos, sanciones o, en muchos casos, exponiéndolos a la sociedad que actuarán según la lógica del mercado (Bolívar, 2006).

Existen visiones críticas hacia políticas que surgen desde contextos internacionales, como es la rendición de cuentas y los componentes asociados a ésta. Verger y Parcerisa (2018) describieron una de estas críticas, al hacer referencia cuando prevalece la presión externa y quienes toman las decisiones políticas son proclives a adoptar aquellas políticas y programas cuya efectividad está avalada por la experiencia de otros países y/o por la evidencia empírica, más aún si se descuida la generación y sostenimiento de instancias genuinas de participación, el contexto se caracteriza por la imposición y el rechazo.



Otro escenario es el que describió Frigerio (2001), cuando no se favorece el reconocimiento de las experiencias plurales, sino que son resumidas a un principio o norma general en un tipo de recetario único con una intencionalidad clonadora, que desconoce las historias singulares y una tendencia a descuidar la generación y sostenimiento de instancias genuinas de participación. Estos escenarios nos pueden llevar al principio del copista (Frigerio, 2001), que surge de la idea de que lo que funciona aquí funciona igualmente allá, que no se detiene a analizar e imaginar matices y alternativas, a recuperar las buenas experiencias tanto como a inventar nuevas. Un factor que provoca esta oleada de reformas y a las cuales muchas veces los docentes no están en condiciones de implementarlas, se produce por las características propias de la sociedad del conocimiento, descritas en el primer punto de este apartado, como son la rapidez de los cambios y la inmediatez, es decir la cultura de lo desechable, más aún cuando “se entregan datos sobre cómo está funcionando un sistema educativo en relación con otros (estudios internacionales), cunde la ansiedad por introducir nuevos cambios para mejorar una situación que se supone insatisfactoria” (Ávalos, 2001, p. 476). Por lo tanto, se deben entender estas políticas de carácter internacional que serán más pertinentes para unos países que para otros, y que, en general, si estos estiman conveniente plantearse las como propias, las podrán desarrollar en distintos plazos y con las adecuaciones que cada contexto nacional exija. Esto supone, en cada país, un esfuerzo de contextualización que debe considerar tanto las características de su sistema político, social y económico como su identidad cultural (OREALC/UNESCO, 2016b).

En el caso particular de las críticas hacia la rendición de cuentas, Merchán (2018) señaló que estamos “ante un mecanismo que actúa como un mando a distancia, pues trata de regular desde fuera lo que ocurre dentro. Frente a la idea ampliamente difundida por la literatura neoliberal” (p. 35). Este mismo autor hace referencia que numerosas investigaciones cuestionan que esta política permita avanzar en el logro de la eficacia y la mejora de la calidad de la educación, incluso que en su aplicación se producen daños colaterales que menoscaban la equidad, las virtualidades potenciales del aprendizaje de los alumnos, así como de los procesos de enseñanza y la identidad de la profesión docente.

Por otra parte, se pone en duda la autonomía de las instituciones educacionales dado que el Estado opera combinando mecanismos de autorregulación y represión, de manera que se trata de que los docentes no sólo actúen cómo se pretende sino, de que, además, practiquen la autovigilancia y asuman la responsabilidad de los resultados que producen los sistemas escolares (Merchán, 2018). Esto pone a los profesores una carga que antes no llevaban en forma tan pronunciada, Ávalos (2001) lo ejemplificó de la siguiente manera: “Cada vez que se anuncian los niveles de aprendizaje de niños y jóvenes en estudios internacionales comparativos son los profesores los llamados a la banquilla de los acusados para dar cuenta del porqué de esos resultados” (p. 466).

Todavía cabe señalar lo planteado por Mardesich et al. (2010), quienes afirmaron que las llamadas reformas para la calidad de la educación, basadas en políticas formuladas desde el contexto de la rendición de cuentas, han recargado el trabajo de los profesores y aumentado el control de las prácticas docentes. En la medida que los profesores son los responsables de los resultados de aprendizaje es necesario controlarlos y medirlos constantemente. Desde esta postura, se forma al profesorado de acuerdo al perfil del buen profesor, que es aquel que obtiene

adecuados resultados de aprendizaje evaluados a través de pruebas estandarizadas, pero no da lugar a que el docente tome sus propias decisiones, sino más bien, son los expertos, los que deciden lo que está bien y cómo se debe hacer, se impone un modelo de corte meritocrático, que subordina al docente a la aprobación compulsiva de saberes y conocimientos prescritos por los expertos, descontextualizados de la realidad social y cultural del hecho educativo.

Estos autores aluden a otra de las tendencias vinculada con el contexto de las políticas de rendición de cuentas, como es la meritocracia, esencia de la denominada carrera docente de la segunda generación, son las más recientes, donde la estabilidad laboral está asociada a los resultados de evaluaciones de desempeño (OREALC/UNESCO, 2016b). Su objetivo es el desarrollo de la profesión en términos del incremento del capital profesional; es decir, el desarrollo personal, profesional y social de los docentes.

En lo concreto, estas carreras buscan reconocer y premiar el mérito sin perder la esencia colectiva de la educación, incluir más alternativas de promoción laboral y nuevas posibilidades de espacios de trabajo; establecer vínculos entre las carreras y los planes de formación en un marco de políticas docentes integrales; definir el significado de desempeñarse como un buen docente y a partir de éste elaborar marcos de desempeños, estándares o competencias específicas sobre la función y la práctica docente; diseñar regulaciones específicas alineadas con el marco jurídico nacional; y formular planes integrados de estímulos e incentivos al desempeño docente (OREALC/UNESCO, 2016b). Sin embargo, se corre el riesgo que los docentes pasen a ser más ejecutores de las tareas de la buena enseñanza, rememorando modelos de formación de carácter técnico y volviendo a la imagen de la desprofesionalización.

En este contexto de la rendición de cuentas se formulan políticas a nivel de país que se ajustan a distintos niveles de profesionalización, regulación y desregulación. Es así como, algunos países como Finlandia, Canadá asumen una política de profesionalismo respecto de la FID, descansando y confiando en las instituciones universitarias como responsables de gestionar la formación de los nuevos profesionales de la enseñanza. Pero paralelamente observamos países, entre ellos Estados Unidos e Inglaterra, donde poco a poco se viene implementando una política de desregulación en la FID, dando incluso espacio a la entrada de organizaciones en principio sin ánimo de lucro para gestionarla. Y paralelo a ello, existe una tendencia intermedia donde el Estado establece normas o estándares para regular la FID (Marcelo, 2016). En este mismo sentido Terigi (2013b) señala que existen dos generaciones diferentes de normas aquellas que:

...estructuraron el trabajo docente en un contexto de fortaleza del llamado Estado de bienestar, que fueron precursoras en el reconocimiento de los derechos de los trabajadores de la educación; y una nueva generación de normas formuladas en un contexto de debilitamiento de aquel Estado, volcadas en mayor medida hacia la eficiencia y el control (p. 90).

En sintonía con este contexto político internacional se identifican cuatro grandes ejes de política que han predominado en Latino América: (a) cambios institucionales y de reorganización del sistema escolar; (b) mejorías de calidad y equidad; (c) evaluación de logros de aprendizaje y creación de mecanismos de rendición de cuentas, y (d) desarrollo profesional docente (Gajardo, 2011). Estos ejes sintetizan los lineamientos que han configurado los actuales contextos de la

política educativa, donde la fuerte incidencia del factor docente en la calidad educativa obliga a conceder a políticas docentes una posición estratégica y central. La UNESCO (2015) identifica nueve dimensiones clave que se consideran cruciales para cualquier política docente integral.



Figura 12. Dimensiones clave que debe abordar una política docente (UNESCO, 2015, p. 20).

Muchas de estas dimensiones están interrelacionadas y se basan en el contexto histórico, político, cultural o económico de un país, y por ello deben considerarse en conjunto, como parte de una política docente holística e integrada. Esto significa visualizar las políticas docentes en una perspectiva sistémica.

La UNESCO (2015) plantea que para lograr mayor efectividad de las políticas docentes y de FID se debe tener presente los siguientes aspectos:

- Conciliar criterios de continuidad y cambio, definiendo los propósitos de las políticas, objetivos de largo y de mediano plazo y niveles razonables de estabilidad junto a márgenes de flexibilidad y espacios para la innovación y la mejora.
- Promover la participación de los actores en la generación de políticas a través de mesas de diálogo y participación tendientes a construir acuerdos nacionales, que incluyan a diferentes actores educacionales y

sociales para dar respuestas a las necesidades de adaptación de los sistemas educativos a nuevos y exigentes requerimientos externos.

- Fortalecer la institucionalidad pública para el desarrollo de las políticas docentes, que tengan una capacidad para incidir en las distintas dimensiones de éstas. Es importante poner acento en las instituciones y procesos que permiten generar, implementar, monitorear y evaluar las políticas y no solo en los contenidos de estas.

En relación con las políticas para la FID, la UNESCO (2015) proponen cuatro orientaciones generales.



**Figura 13.** Políticas orientadas a la FID. Basado en UNESCO (2015).

- Promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos. Esto a fin de que los esfuerzos de la política educacional y de las instituciones formadoras se dirijan hacia candidatos a la docencia que reúnan las condiciones mínimas adecuadas para poder transformarse en buenos educadores.
- Fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación

y evaluación de aprendizajes y la calidad de los formadores. Elementos clave para la calidad de la formación docente son la generación de estándares concordados y la asociación entre instituciones formadoras y centros escolares para el desarrollo de las prácticas y la reflexión sobre éstas.

- Ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos. Se destaca especialmente la necesidad de preparar a los futuros docentes para trabajar en contextos diversos y complejos, incluyendo sectores rurales e indígenas.
- Asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos. Se propone establecer sistemas de evaluación y de acreditación de las instituciones formadoras junto con ofrecerles condiciones que les permitan adquirir las capacidades necesarias.

### *Actores*

En la etapa de formulación de las políticas docentes y de FID es tan relevante el contexto como los actores, porque se requiere contar con la mayor participación posible de las principales partes implicadas para garantizar la apropiación y el compromiso a la hora de aplicarse (UNESCO, 2015).

Un primer paso esencial en todo proceso de creación o formulación de una política docente es identificar a los actores pertinentes y sus funciones (UNESCO, 2015). Al analizar las políticas relacionadas con los docentes se espera que ellos sean los principales actores implicados, porque vivencian diariamente las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, este diálogo en el contexto de formulación de políticas debe incluir a otros actores clave, por ejemplo, los sindicatos de docentes, las organizaciones profesionales, las instituciones que forman profesores, las instituciones de carácter gubernamental, representantes de la sociedad, entre otros.

Se debe recordar que mientras en el siglo pasado la toma de decisiones era exclusivamente estatal, con su poder de crear, estructurar y modificar el ciclo de las políticas públicas (Aziz, 2018). En la actualidad sin que al respecto se hayan producido formalmente cambios significativos, lo cierto es que progresivamente la educación ha ido pasando a formar parte de ámbitos más amplios de decisión, más allá del contexto sólo educativo y nacional. Es decir, se ha diversificado los actores involucrados en la formulación de políticas docentes, lo que conlleva a la búsqueda del máximo consenso nacional sobre el camino a seguir, este es un aspecto determinante en el proceso de diseño e implementación de estas políticas (Ferrer et al., 2006). Por ello, no es de extrañar que políticas públicas sean desarrolladas por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado.

Para visualizar a los actores y organismos que participan en el proceso de formulación de políticas docentes y de FID, la UNESCO (2015) elaboró un documento que los identifica y señala alguna de sus funciones.

Tabla 4. Actores y funciones de quienes formulan políticas docentes

Actores y organismos	Funciones
Docentes y sus representantes (por ejemplo, los sindicatos docentes).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ofrecen experiencias prácticas y vivencias de los maestros.</li> <li>▪ Representan las preocupaciones y necesidades de los docentes.</li> <li>▪ Participan del proceso de elaboración y validación de una política.</li> </ul>
Los cuerpos legislativos de docentes (por ejemplo, consejos docentes).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ofrecen un espacio para el desarrollo de políticas con la guía o la opinión de profesionales.</li> </ul>
Gobierno (por ejemplo, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Finanzas).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facilitan el proceso.</li> <li>▪ Son responsables de asegurar que se adopte la política y de que reciba los recursos adecuados.</li> <li>▪ Facilitan la evaluación de las necesidades.</li> <li>▪ Lideran el proceso de creación de la política.</li> </ul>
Académicos e investigadores, grupos de expertos (por ejemplo, institutos de investigación y de creación de políticas).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Brindan experiencia, insumos y evidencias para dar información sobre las opciones políticas.</li> <li>▪ Son posibles miembros de un equipo especial para el análisis de situación/la elaboración de la política.</li> </ul>
Líderes escolares (por ejemplo, directores y subdirectores)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Brindan las experiencias y el conocimiento de aquellos que participan de la gestión escolar.</li> </ul>
Padres y sus representantes (por ejemplo, asociaciones de padres y maestros).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Representan las necesidades y preocupaciones de los padres y las comunidades locales.</li> <li>▪ Actúan de nexo con las comunidades escolares.</li> </ul>
Estudiantes y sus representantes (por ejemplo, consejos de representantes estudiantiles).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Suelen pasarse por alto. Los esfuerzos para desarrollar políticas educativas en general, y políticas educativas docentes en particular, deben incluir a los educandos.</li> </ul>
Sector privado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Representan las necesidades e intereses de las empresas y los negocios en el desarrollo de la política.</li> <li>▪ En muchos países, son proveedores de servicios educativos en todos los niveles, y en algunos casos, incluyen proveedores de servicios educativos para docentes a través de instituciones privadas de educación superior.</li> </ul>
Agencias internacionales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es posible que brinden fondos para el proceso.</li> <li>▪ Ofrecen controles para la rendición de cuentas.</li> <li>▪ Apoyan el proceso de redacción de la política.</li> <li>▪ Brindan asistencia técnica.</li> <li>▪ Facilitan el desarrollo de capacidades.</li> </ul>

Nota: UNESCO, 2015, pp. 31-32.

En la tabla se presentan algunos de los principales actores y organismos implicados que deben participar en el proceso de formulación de una política (UNESCO, 2015). La lista particular de participantes en cada caso determinado se define a nivel país. La participación efectiva de los organismos y actores implicados requiere de mecanismos que permitan un diálogo social entre las autoridades gubernamentales y los diferentes actores, que presupone una cultura de transparencia y apertura que incluya el acceso a la información.

Uno de los actores que deben ser considerados como protagonistas en el diálogo político son los docentes de los distintos niveles educativos, tanto en la formulación, implementación y evaluación de políticas docentes, pues dar prioridad a la cuestión docente significa no sólo hacer más y mejor, sino hacer de otra manera lo que históricamente ha sucedido, donde el rol de los docentes siempre ha sido considerado como ejecutores de acciones que otros diseñan. Ahora bien, existe experiencia práctica acumulada sobre lo que se requiere para una buena política educativa, la que establece como mínimo tres condiciones: empatía, diálogo y concertación con los docentes (R. Torres, 2001).

Reconocer a los docentes como profesionales, como interlocutores y como sujetos del cambio educativo implica desestructurar el esquema *diseñadores* versus *ejecutores* en que se sustenta la reforma educativa tradicional. Implica asimismo crear y estimular espacios y mecanismos permanentes de diálogo, consulta y participación de los docentes, como individuos y como colectivo, tanto en el ámbito de la institución escolar como en el de la política educativa.

El Estado, representado habitualmente por el Ministerio de Educación, es otro de los actores principales en la organización del proceso de desarrollo de políticas docentes, “identificando a los organismos pertinentes que deben participar del proceso, definiendo el período de duración y estableciendo los costos” (UNESCO, 2015, p. 29). Durante las últimas décadas, en la mayor parte de los países de América Latina se han producido innumerables transformaciones en la organización y forma de gestión de los sistemas educativos. Uno de los elementos más visibles de esta redefinición de roles “surge del análisis de las funciones que hasta hace poco desempeñaron los Estados nacionales y las nuevas responsabilidades en materia de provisión, financiamiento y regulación” (Gvirtz, 2010, p. 68).

En cuanto a las instituciones de educación superior, se reconoce la importancia que tienen en los procesos de políticas públicas, porque generan información, por lo tanto, se espera de ellas que “dispongan de las metodologías, técnicas y personal capacitado para obtener y procesar los datos, así como también que cuenten con talento humano competente para analizar los resultados y sugerir políticas o estrategias para implementar políticas” (Quiroga, 2017, p. 121).

Además de estos actores y organizaciones de carácter nacional y que tradicionalmente han participado, de una u otra forma, en la política docente, se han sumado, otras entidades promovidas por la globalización y el interés por la educación. Un primer grupo corresponde a las organizaciones consideradas supranacionales, como la OCDE. Merchán (2018) señaló que el Banco Mundial ha llegado a ser un actor relevante en el campo de la educación, al reconocer la estrecha relación entre el capital humano al crecimiento económico. A finales de los años sesenta, el Banco creó un Departamento de Educación, orientando sus actuaciones primero en el campo de la formación profesional y, más adelante, en la educación secundaria general y otros niveles educativos. El modo como el Banco Mundial ha ido desarrollando su agenda sobre educación ha variado desde la imposición de condiciones a sus inversiones y préstamos hasta el uso de mecanismos basados en la persuasión, el asesoramiento y la sugestión.

Esto evidencia la creciente intervención de los organismos internacionales en el ámbito educativo. Otro ejemplo de esta participación la describió Cañadell (2018) al hacer referencia a lo sucedido en marzo de 2000, cuando el Consejo Europeo

de Lisboa estableció que el objetivo estratégico de la educación era convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social. O sea, la educación al servicio de la economía.

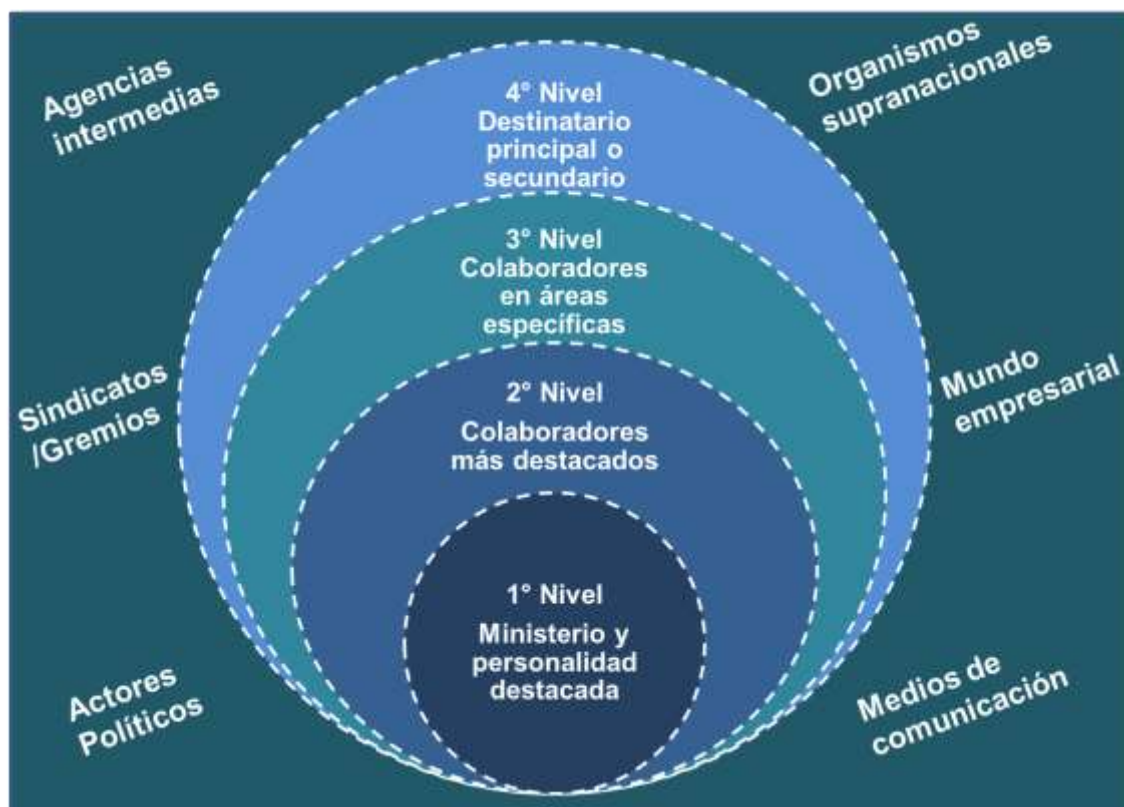
Esta estrecha relación que se ha ido generando entre los ámbitos de la educación y la economía, se acentuó desde la década de los 80 del siglo pasado, cuando encuentros de agrupaciones de empresarios concluyen que educación tiene que ver con la mejora de la competitividad (Merchán, 2018).

Otras organizaciones de más reciente incorporación e influencia en la política educativa son las denominadas nueva filantropía (Merchán, 2018). Se parte del principio que el Estado no puede por sí sólo solucionar los problemas sociales y educacionales, de ahí la pertinencia y necesidad de la intervención caritativa de corporaciones y multimillonarios, que tendrían como objetivos, ayudar a los más desfavorecidos mediante la prestación de servicios e intervenir en la producción de discursos y otras formas de gobernanza con el fin de afianzar los postulados y prácticas del neoliberalismo. Ejemplos de este tipo de intervención lo describió Marcelo (2016): filántropos como Gates, Broad o Walton aportaron en 2009 un total de 546 millones de dólares de inversión en programas alternativos de FID al margen de las universidades. Sus prioridades son las escuelas pobres, mayor control de los docentes y el pago de los profesores vinculados a los resultados de los alumnos en las pruebas de rendimiento. El resultado de estas inversiones ha sido el surgimiento en los Estados Unidos de nuevos programas de formación del profesorado fuera de contexto de la universidad, como la *Relay Graduate School of Education* y el *MATCH Teacher Residency*. Son programas creados por filántropos y tiene énfasis en una visión de la enseñanza según la cual su principal preocupación es incrementar los resultados de los alumnos en las pruebas estandarizadas (Marcelo, 2016).

Una vez identificados los actores y organizaciones con sus respectivas funciones, es fundamental conocer cuál es su posición en la estructura jerárquica en la que intervienen. A este respecto, en los últimos años, el panorama ha cambiado de manera significativa. Mientras que hasta el último tercio del pasado siglo XX los asuntos de la educación parecían ser cosa que interesaba principal o exclusivamente al Estado, hoy debemos tomar nota de la presencia de nuevos actores, así como de la reconfiguración del papel que juegan otros ya presentes y, en fin, de la reestructuración de la jerarquía y, por tanto, de la relación de fuerzas y capacidad de decisión (Merchán, 2018).

Esta relación entre los distintos actores involucrados en la formulación de políticas educativas y docentes, la describió Tiana (2018) a través de cuatro niveles de participación y toma de decisiones, incluyendo a las entidades presentes en el contexto que influyen en alguno de los niveles (ver figura 14).





**Figura 14.** Relación entre los actores que participan en la elaboración de políticas docentes. Basado en Merchán, 2018; Tiana, 2018.

En el 1º nivel participan representantes del ministerio y personalidades destacadas a nivel social y educacional, quienes conforman un equipo responsable básicamente homogéneo, con permanencia a lo largo del proceso y cuya dirección o liderazgo lo ostenta alguna personalidad conocida y reconocida por la sociedad.

En el 2º nivel participan colaboradores destacados de acuerdo con ámbito de la política que se está diseñando. Es un círculo más amplio que el anterior, pero no menos influyente. En este espacio se sitúan muchos de los colaboradores más destacados de los procesos de reforma, a los que prestan su conocimiento, su experiencia, sus competencias y su bagaje acumulado (tanto de conocimientos y habilidades como de imagen o capacidad de influencia).

El 3º nivel es un grupo bastante numeroso de especialistas en las diversas áreas o especialización, ocupa una posición similar al segundo nivel, aunque sus componentes suelen limitar su actuación a un ámbito específico o actuar de manera esporádica o concentrada en periodos concretos.

Por último, el 4º nivel son los actores que están normalmente más alejados de los núcleos de decisión, entre los que deben destacarse docentes, familias y estudiantes. Se trata de actores importantes, cuya asunción de los planes de reforma resulta fundamental para lograr el éxito en la iniciativa, pero que muchas veces mantienen una lejanía notable con los reformadores y sus proyectos. Siendo, por tanto, importante lograr tal acercamiento y escuchar su voz, se ha venido recurriendo frecuentemente en las últimas décadas a un mecanismo

consistente en la realización de procesos de debate y consulta sobre los planes de reforma.

Para la conformación de los equipos es fundamental una adecuada combinación de habilidades y de competencias técnicas, políticas y personales por parte de sus miembros. Tiana (2018) destacó la autoridad y el reconocimiento profesional, el conocimiento detallado de los diversos niveles del sistema educativo, suficiente experiencia en la administración educativa, haber desarrollado el ejercicio efectivo de la docencia en algún momento de su trayectoria profesional, buena capacidad de interlocución política, sindical o asociativa, poseer habilidades de comunicación oral y escrita, conocimiento del entorno internacional, independencia de criterio y capacidad crítica. Por otra parte, es importante la procedencia de los miembros de los equipos para resguardar una diversidad de campos, como la administración, la docencia o los movimientos asociativos.

Para la participación de los distintos actores y organizaciones se requiere superar el enfoque donde existe un juego de poder en el que unos tratan de conseguir todos sus objetivos a costa de otros (Tiana, 2018), o de olvidar a los actores más distantes o no conseguir acercarlos a los espacios donde se toman las decisiones, mostrando poca consideración a los actores reales de la escena pedagógica, limitando su rol como mero ejecutores, como agentes de la reforma antes que como sujetos del cambio (Frigerio, 2001; R. Torres, 2001).

Este tipo de relación, entre los actores y organizaciones, muestra los principios básicos de las reformas tradicionales, una relación verticalista, desde arriba hacia abajo; desde afuera hacia adentro. Como se observó en las reformas de fines del siglo XX, que no pasaron por los docentes, ni a nivel administrativo ni curricular. La consideración del tema docente fue débil, parcial y tardía. Los procesos de consulta que se realizaron en muchos países, en el marco de la reforma educativa, dieron mucho más peso al empresariado –el *nuevo actor* de la política educativa y de la consulta– que al *viejo actor* docente (R. Torres, 2001). En consecuencia, en ningún caso, desde esta perspectiva, puede considerarse al docente como un profesional autónomo que toma decisiones pedagógicas. Así, pedirle al profesor que colabore en la reforma para lograr la calidad educativa “resulta contradictorio cuando en realidad lo que se les pide es que se comprometan con una visión que los concibe como sujetos pasivos, sumisos, obedientes: buenos técnicos que aplican lo que proponen los expertos” (Mardesich et al., 2010, p. 36).

Por eso es fundamental la participación significativa de ciertos actores en general y de los docentes en particular. Es importante asegurar que todos los involucrados en el proceso puedan ser escuchados, independientemente de su poder o influencia en el proceso de creación de políticas, acercándose a una relación más horizontal, recíproca y bidireccional.

En realidad, la formulación de políticas docentes y de FID implica la participación de una diversidad de personas y grupos, cada uno de ellos con su perspectiva singular, su bagaje técnico y político específico y sus propios intereses (Tiana, 2018). El análisis de dicha constelación de actores y de su dinámica interna resulta en consecuencia de gran relevancia para que la política cuente con el apoyo público en general, de los diferentes actores interesados y del personal de primera línea que deberá implementarla (UNESCO, 2015).

### *Dispositivos*

El tercer componente en la etapa de formulación de políticas son los dispositivos o mecanismos destinados para hacer operativas estas políticas (Merchán, 2018). Los dispositivos más representativos, en el contexto de la rendición de cuentas o accountability son los distintos tipos de estándares, sistemas nacionales de evaluación del rendimiento escolar, evaluación docente, evaluación de directores, incentivos docentes centrados en el desempeño, incentivos monetarios a través de concursos de proyectos institucionales de mejora elaborados por las instituciones, las prescripciones curriculares, acreditación de instituciones educativas, rankings elaborados a partir de resultados de evaluaciones, entre otros (Marchesi, 2010; OREALC/UNESCO, 2013; Poggi, 2010; R. Torres, 2001). Este conjunto de dispositivos trabajados de forma sistémica son la base para la conformación de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad docente (Ávalos, 2001). Estas medidas tienen como propósito “monitorear, evaluar y retroalimentar los sistemas e instituciones educativas con el fin de mejorar la calidad de educación en los países” (OREALC/UNESCO, 2013, p. 19).

En el caso de los estándares comenzaron a tener mayor presencia en el ámbito educativo a finales del siglo XX y están estrechamente unidos a la expansión de los sistemas de evaluación, dado que la construcción de estos sistemas implicó una reflexión paralela acerca de cuáles serían los niveles que debieran considerarse aceptables para lo cual se requiere contar con referentes como son los estándares.

Esta relación entre estándares y evaluación ha permitido mayor transparencia en la difusión de los resultados y creciente atención a su uso; tendencia a aplicar pruebas que enfocan lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer; mejora de las capacidades técnico-metodológicas para la construcción de pruebas y para el procesamiento de datos; mayor preocupación por la investigación de los factores que inciden sobre los aprendizajes, y aumento de la participar en evaluaciones internacionales (Gajardo, 2011).

Por lo tanto, una política para la FID basada en estándares implica definir aquellas capacidades básicas sobre la enseñanza que debe lograr el estudiante de pedagogía (Molinari, 2013b), las que luego son evaluadas en distintas instancias.

#### 3.3.2 Implementación de la política para la FID

Implementar una política docente es un proceso complejo y depende de un número de factores alguno de ellos descritos en la etapa de formulación de políticas, como son el contexto, los actores y los dispositivos; el estado del sistema educativo y de la profesión docente; y las fuerzas políticas y sociales que intervienen en el contexto. Esto hace que la implementación de una política varíe de un país a otro (UNESCO, 2015), por eso esta etapa es tan relevante, ya que no se debe interpretar este proceso como el mero hecho de aplicar políticas, leyes, normativas o decretos. Según Merchán (2018) se trata de un proceso “performativo o de recontextualización que incide también en la configuración del contenido de la política que se quiere poner en marcha y, por supuesto, de las acciones y significados que realmente produce” (p. 34).

Claro está que implementar una política específica a través de la legislación nacional agrega una dimensión política contundente, ya que las leyes nacionales son supremas en relación con la constitución en una sociedad democrática (UNESCO, 2015). Sin embargo, se deben dar una serie de condiciones para que se produzca una implementación exitosa, algunas de ellas se analizan a continuación, como prácticas que favorecen o dificultan su desarrollo.

En cuanto a prácticas que han dificultado la implementación de políticas Frigerio, (2001) señaló una lista con varios aspectos a tener presente, los más significativos para las políticas docentes y FID son:

- la desconfianza hacia los docentes o la relativización de sus saberes pedagógicos para intervenir en el diseño de la misma reforma;
- la dificultad para sostener presupuestariamente las propuestas de cambio;
- las secuencias elegidas (primero reformar luego ocuparse de la formación docente);
- la prioridad dada a las políticas focalizadas por sobre las políticas intersectoriales;
- la transposición acrítica de enfoques administrativos empresariales, que desconocen u hacen caso omiso de la pedagogía, al campo de lo educativo escolar;
- la poca presencia relativa de espacios de investigación pedagógica cuya producción sería fundamental para mejorar la calidad de la educación;
- la poca o nula consideración de las culturas institucionales escolares; y
- el escaso diálogo entre las micro y las macropolíticas en el diseño de las políticas públicas (pp. 246-247).

La presencia de estos aspectos o condiciones durante la implementación de las políticas provocan reacciones adversas de resistencia o rechazo, dando origen a tensiones entre los planteamientos gubernamentales y los actores del ámbito educativo, más aún cuando existe una débil conexión entre la política educativa y lo que se hace en las instituciones educacionales. Por ejemplo, por un lado están las políticas orientadas hacia elevar la calidad de la educación, pero se ha olvidado cómo dar herramientas a las instituciones responsables de la formación y a los profesores para conseguirlo; se ha avanzado hacia políticas con tendencia a la homogeneización, aunque la situación educativa reclamaba conjugar la diversidad con la equidad; y se ha orientado el objetivo del cambio hacia el progreso en determinadas competencias, pero se ha reducido la profundidad, la interrelación, la amplitud y la creatividad en el currículo (Marchesi, 2010).

Otro ejemplo lo describió Villegas (2003), al señalar que hubo experiencias en la implementación de reformas curriculares que fueron diseñadas por los responsables de la formulación de políticas con poca o ninguna aportación de los profesores. Las instituciones educacionales en general respondieron negativamente a los cambios propuestos, ya que eran complejos, poco prácticos y no flexibles para adaptarse a las necesidades de ciertas escuelas. Aunque algunos hicieron modificaciones en respuesta a las solicitudes de maestros y

escuelas, en general, la reforma se impuso claramente a los docentes, sin tener en cuenta su conocimiento y el día a día de su práctica. Reformas como esta son comunes en todo el mundo, ya que generalmente son diseñados con la noción de que los maestros actúan como meros obstáculos en lugar de ser los agentes más importantes de la reforma educativa y, por lo tanto, sus opiniones no son consideradas a la hora de planificar reformas. Este ejemplo muestra las consecuencias que se obtienen cuando existe desconfianza hacia los docentes para intervenir y aportar durante el proceso de implementación de las políticas.

En contraste con las prácticas descritas y ejemplificadas anteriormente, la UNESCO (2015), basada en investigaciones sobre una implementación efectiva de las políticas, indicó que es necesario:

- que los estudiantes y el aprendizaje sean el eje de las reformas;
- desarrollar las capacidades profesionales del personal;
- asegurar el liderazgo y la coherencia al nivel escolar y al nivel del sistema educativo;
- mantener un diálogo apropiado para asegurar la participación de determinados actores desde el inicio; y
- llevar a cabo una evaluación de la política que sea rigurosa y cumpla con altos estándares de calidad.

A través de estas prácticas se busca afrontar los procesos de implementación de las políticas educativas, consiguiendo la necesaria articulación entre la propuesta legal y su traducción en la práctica en las instituciones educacionales. El análisis de la interrelación entre la norma y la práctica ha llevado, por ejemplo, a proponer nuevos conceptos, como el de cultura institucional.

El concepto de cultura institucional resulta de gran utilidad para entender la dinámica de los procesos de cambio en el ámbito escolar. Para Viñao (2006), que ha analizado y sintetizado las propuestas de otros autores, la cultura escolar

...estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de instituciones educativas (p. 73).

Es así como entre las reformas y las culturas institucionales se promueven una relación dinámica, produciendo “efectos queridos, buscados y previsibles. [...] Pero también producen actitudes y movimientos de rechazo, inhibición, adaptación y conformismo formalista, cuando no cinismo, así como otros efectos [...] no queridos o previstos” (Viñao, 2006, p. 94).

El reconocimiento de la cultura institucional como un factor clave en los procesos de implementación de las políticas. Tiana (2018) planteó la necesidad de acercarse a los actores que están normalmente más alejados de los núcleos de decisión, entre los que deben destacarse directivos, docentes y estudiantes. Pues, son estos actores los que interpretan, adaptan, transforman y recodifican los planteamientos de la política educativa a las acciones que realizan cotidianamente en las instituciones educacionales, a través de “espacios institucionales formales e informales, de dinámicas de trabajo y de las

interacciones sociales, de las decisiones sobre la gestión y la asignación de recursos, por nombrar algunos” (Olmedo y Santa Cruz, 2018, p. 48).

Para apoyar el proceso de recodificación que realizan estos actores, se requieren campañas de divulgación bien diseñada, dirigida a todos los actores del proceso y guías que expliquen en mayor detalle los aspectos prácticos del proceso de implementación. Las guías y listas de control pueden ser de especial utilidad para aquellos actores y participantes que no estén directamente involucrados en el desarrollo de la política (UNESCO, 2015).

### 3.3.3 Evaluación de la política para la FID

Todo plan de implementación de políticas educativas debe incluir un plan de supervisión y evaluación que cuente con herramientas apropiadas. De acuerdo con la UNESCO (2015) la supervisión de actividades consiste en:

- Llevar a cabo supervisiones periódicas para evaluar los avances, identificar los obstáculos y generar soluciones a los problemas a medida que aparecen;
- generar informes de supervisión periódicos por parte de especialistas en supervisión y evaluación, con el fin de informar en tiempo real a quienes toman decisiones sobre posibles restricciones y acciones correctivas recomendadas;
- una revisión anual con los actores clave en el marco de un proceso de consulta abierto que permita a estos actores compartir sus frustraciones y éxitos, y proponer posibles cambios en la implementación del plan; y
- un informe anual de desempeño como base para la revisión avanzada de logros, deficiencias y mejoras para planes futuros.

Además de una supervisión, se necesita llevar a cabo una evaluación para comprender qué sucedió y por qué. Una evaluación que esté presente durante el proceso y al final de período, que pueda evaluar si la política es efectiva para abordar los problemas identificados originalmente y si logra los cambios deseados, además de determinar las razones detrás de los logros o los errores y establecer lecciones para el futuro (UNESCO, 2015). Es decir, una evaluación continua y constructiva para hacer ajustes a medida que se implemente.

Un proceso de estas características requiere de procedimientos e indicadores que sean coherentes con las etapas de formulación e implementación de las políticas educativas y que puedan ser fácilmente comprendidos por todos los usuarios. Por ello, es importante en esta etapa mantener la participación y diálogo de distintos actores, que privilegien la información cualitativa de los actores, “esto puede ser un elemento adicional de gran valor para medir el éxito o el fracaso de la política y aumentar su impacto” (UNESCO, 2015, p. 38).

Los resultados de esta evaluación aportan y orientan a la propia política que se está implementando, porque permite analizar los progresos hacia el alcance de los objetivos y metas, el cumplimiento de los plazos, entre otros aspectos. Así mismo, puede ser útil para analizarlos comparativamente con la implementación

de otras reformas e intentar visualizar de manera prospectiva los escenarios y consecuencias que se podrían presentar y a partir de esta proyección realizar los ajustes que correspondan.

Hay que mencionar, además que sobre la base de los resultados de su implementación y de los aportes que distintas personas responsables tengan al respecto, permite que se produzcan rediseños de experiencias, identificando lo que debe cambiarse en la formulación e implementación de futuras políticas.

El análisis de las políticas educativas ha permitido identificar tendencias presentes a nivel global, que inciden en el sistema escolar, el desarrollo profesional docente y la FID. Actualmente existe una atención preferente a la calidad y pertinencia de la formación inicial, ya que la sociedad necesita “buenos maestros y profesores cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad que aseguren el compromiso de respetar el derecho de los alumnos a aprender” (Vaillant, 2011, p. 37). Entonces se debe generar una relación recíproca, permeable y dialógica entre el sistema educativo, las políticas educativas y el plan de estudios de los programas FID.



Figura 15. Relación entre los componentes socio-político-educativo.

### 3.4 Los estándares en la formación de profesores

Hace unas dos décadas que la formulación e implementación de políticas educativas basada en estándares han tenido una incipiente influencia en las reformas educacionales, las que ya no tienen como prioridad la cobertura, ni la inversión en equipamiento, sino en la calidad del aprendizaje de los estudiantes y los profesionales responsables de lograr este objetivo, como son los docentes y directivos de establecimientos educacionales. Al analizar las características y la implementación de estándares en diferentes países de la OCDE, se observan tres niveles o ámbitos en los cuales se han declarado:

- Aprendizaje de los estudiantes.
- Enseñanza de los docentes.
- Dirección y liderazgo de los directores de escuela (CEPPE, 2013a).

Los estándares de aprendizaje definen lo que se espera que todos los estudiantes en un país o región deban conocer y ser capaces de hacer, expresado generalmente a través del marco curricular, los cuales son cada vez más exigente sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes deben lograr en los distintos niveles educacionales.

En el caso de América Latina los estándares de aprendizaje aparecen como una recomendación de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (PREAL) presentada el año 1998. En este informe se sugiere que “los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos” (Ferrer, Valverde y Esquivel, 2006, p. 124).

Se espera entonces que el desempeño de los docentes y directivos estén en consonancia con estos requerimientos, a través de la enseñanza ofrecida por el docente y el liderazgo de los directores. Por ello, muchos países han buscado comprender y definir lo que se espera de los docentes, sistematizando estos saberes en estándares con el objetivo de mejorar la calidad de la educación.

Los primeros estándares en ser elaborados e implementados fueron los destinados a los aprendizajes de los estudiantes y posteriormente los relacionados con la enseñanza y liderazgo. Cabe señalar, que la presencia de estos estándares en los países de la OCDE es diversa, mientras algunos sólo han declarado los estándares de aprendizaje otros poseen los tres niveles de estándares, como son los casos de Australia, Inglaterra, Estados Unidos de América (EUA), Nueva Zelanda y Chile.

De los tres niveles, este estudio se focaliza en los estándares para la enseñanza, destinados a los estudiantes de pedagogía, elaborados principalmente para guiar y acreditar los programas de FID. Este análisis comienza con la definición de estándar y estándares para la enseñanza, una descripción del contexto internacional desde el cual surgen, identificación de los tipos y el proceso de elaboración, implementación y evaluación, finalizando, con las tensiones o controversia que ha significado esta política de estándares.

### 3.4.1 Definición de estándar y estándares para la enseñanza

El Oxford dictionaries, define la palabra *standards*, en su primera acepción, como nivel de calidad o logro requerido o acordado, la segunda acepción es algo utilizado como medida, norma o modelo en evaluaciones comparativas (Oxford University Press, 2017).

De acuerdo al Thesaurus de ERIC, la palabra *standards* significa: “Reglas, principios o criterios por los que se miden o juzgan los niveles o grados de adecuación, aceptabilidad, cantidad, calidad o valor” (Institute of Education Sciences, n.d.).



La definición en la Real Academia Española, indica que los estándares sirven como “tipo, modelo, norma, patrón o referencia” (Real Academia Española, 2014).

Para el Diccionario de Ciencias de la Educación, los estándares son un “punto de referencia, criterio. Se designa en general un nivel cualitativo deseable” (Prellezo, 2009, p. 450).

Basado en estas definiciones, la palabra estándar tiene relación con dos ámbitos: uno como norma, referente y principios; el otro, como nivel de calidad, vinculado a procesos de medición y evaluación (Jornet et al., 2011; Tiana, 2011). Estos dos ámbitos se pueden observar en la definición de estándar que utilizó la PREAL para instalar estándares educativos en América Latina:

Delimitación específica de los conocimientos conceptuales y procedimentales a ser adquiridos por la totalidad del alumnado, en términos estrictamente académicos, política y socialmente validados, que constituyen un lenguaje común para todas las instituciones y actores, y que están sujetos a una evaluación sistemática (Ferrer et al., 2006, p. 125).

Por lo tanto, estándar es una declaración de principios que sirven de referente de calidad que debe alcanzarse, utilizados como medida en procesos evaluativos.



**Figura 16.** Ámbitos que componen la definición de estándar.

Ambos ámbitos de la definición de estándar están presentes en la elaboración de estándares para la enseñanza. Según Ingvarson & Rowe (2007), estos estándares articulan principios y valores profesionales, al igual que la bandera en antiguos campos de batalla, pueden proporcionar un punto de reunión y acuerdo en relación a lo que deben saber y deben ser capaces de hacer los docentes. El segundo sentido, los estándares son medidas válidas, fiables y útiles para determinar cuán bien se ha hecho, permitiendo emitir juicios y tomar decisiones.

En cuanto al primer ámbito, el declarativo, la UNESCO (2015) señaló que “los estándares deben describir de manera clara y concisa qué constituye una buena enseñanza en cada contexto, y qué necesitan saber y hacer los docentes para implementar esa enseñanza” (p. 25).

Su declaración y descripción es un proceso que se caracteriza por la búsqueda de consensos, que se justifican o sustentan en investigaciones, ejemplos de buenas prácticas de enseñanza y la sabiduría de profesionales expertos. De este modo, los estándares representan una relación dialógica entre la investigación y la práctica, referenciando las expectativas acerca de los conocimientos, las competencias y las características de los docentes, así como al nivel deseado de desempeño (Ingvarson, 2013; Ingvarson et al., 2014; UNESCO, 2015). Esta condición genera la necesidad de una revisión regular a la luz de la investigación y del conocimiento profesional que se vaya generando.

Un aspecto que caracteriza la definición de los estándares para la enseñanza es que son considerados libres de contextos, en el sentido que describe una práctica que los docentes deberían seguir sin importar donde este el establecimiento educacional, lo que favorece al principio de equidad e igualdad en la educación.

Otro rasgo distintivo, que en ocasiones genera controversia y tiene relación con el punto anterior, es que el estándar no es prescriptivo respecto a las estrategias de enseñanza que aplique el docente, lo cual significa que no estandariza la práctica, en resguardo de las individualidades profesionales, contextos educativos, características de los estudiantes entre otros factores que influyen en la toma de decisiones, en los distintos momentos que conforman el proceso de enseñanza. De este modo, aunque el estándar “identifica un elemento fundamental de la buena docencia, no prescribe cómo cumplirlo y, de esa manera, da espacio a la diversidad y a la innovación” (Ingvarson, 2013, p. 59).

En síntesis, los estándares de enseñanza destinados a los docentes y estudiantes de pedagogía:

- promueven una visión compartida, y objetivos y un idioma común con respecto a la calidad de la enseñanza entre los docentes, otros profesionales de la educación y el público;
- brindan un marco para guiar el aprendizaje y el desarrollo de los docentes;
- establecen un marco profesional claro y justo de responsabilidad profesional;
- brindan un marco para mejorar la consistencia y la coherencia de las políticas docentes; y
- contribuyen a la profesionalización y la mejora del estatus profesional de la docencia (UNESCO, 2015, p. 26).

Finalmente, en cuanto al segundo ámbito de la definición de estándar, que hace referencia a algo que es medible u observable, se espera que los estándares para la enseñanza, describan cómo se evaluará, los tipos de evidencias y los niveles de logro, que permitan dar cuenta del cumplimiento de cada estándar. De esta manera se transforma en una herramienta para la toma de decisiones, así lo resumieron Sykes & Plastrik (1993): “Un estándar es una herramienta adecuada para la representación precisa, la realización de juicios y toma de decisiones, en un contexto de significados y valores compartidos. Permitiendo, por ejemplo, evaluar los resultados de los programas de formación del profesorado” (p. 4)

Al analizar las características de los estándares para la enseñanza, se visualiza que estos no están desarrollados o definidos hasta que esté claro cómo se van a

utilizar para juzgar los conocimientos y la práctica docente, así lo resume Ingvarson & Kleinhenz (2007):

Una definición completa de los estándares necesita los tres componentes, los estándares de contenido (lo que estamos midiendo), las reglas para la recolección de evidencia (cómo vamos a medirlo), y los estándares de desempeño (cómo vamos a juzgar la evidencia) (p. 8).

De acuerdo con Wallace (2008), en educación hay dos niveles principales en los cuales se establecen y monitorean los estándares: el nacional y el institucional. Los estándares nacionales se utilizan para regular tanto la calidad del proceso educativo y de capacitación, como los niveles de logro requeridos en las pruebas o calificaciones reconocidas a nivel nacional.

El monitoreo de los estándares igualmente puede llevarse a cabo a nivel institucional, a través de un proceso de verificación. En este sentido, los estándares de enseñanza son un referente para los perfiles de egreso, planes y programas de FID que determinan las universidades, como también para los procedimientos evaluativos, interno y externo a la institución formadora.

### 3.4.2 Casos de países que han incorporado estándares para la enseñanza

En general los estándares para la enseñanza nombran todas las dimensiones clave del conocimiento y la práctica docente valoradas por un sistema educativo. La mayoría de los marcos de estándares presentes a nivel global contienen aspectos similares, como conocimiento sólido de las asignaturas, destrezas pedagógicas, conocimiento de los educandos, destrezas para planificar la instrucción, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, la gestión del entorno de aprendizaje y la capacidad para continuar mejorando profesionalmente (UNESCO, 2015).

A continuación, se analizan algunos de los países que han incorporado los estándares para la enseñanza destinados a los distintos niveles o momentos de la formación de los docentes. Principalmente son países anglosajones los que registran experiencias en torno a estos estándares, como son los casos de Estados Unidos de América (EUA), Inglaterra, Escocia, Australia y Nueva Zelanda.

#### *Estados Unidos de América (EUA)*

La presencia de los estándares en educación hizo su aparición recientemente en el escenario mundial. Sin embargo, en EUA, en el año 1927, se estableció la Asociación de Colegios de Docentes para desarrollar estándares y procedimientos destinados a programas de educación de docentes. Unos 25 años más tarde, en 1954, se fundó el National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente). Actualmente esta organización tiene el nombre de Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) (Consejo para la Acreditación de la Preparación del Educador). Es una entidad no lucrativa y no gubernamental, que surgió como respuesta a la necesidad de contar con un mecanismo de

aseguramiento de la calidad, sólido e independiente, compuesto por una coalición de más de 30 asociaciones nacionales que representan a la profesión de la enseñanza, incluidos los principales sindicatos de docentes. Miembros de su junta incluye a representantes de las organizaciones de los formadores de docentes, docentes, el Estado, políticos locales y especialistas profesionales.

Esta labor se vio intensificada en la década de 1980, como consecuencia de la publicación del informe *A Nation at Risk* (Una nación en riesgo), el cual advierte sobre el grave deterioro de la educación en EUA y los riesgos que ello podría traer para el desarrollo económico futuro. El estudio concluía que, por primera vez en su historia, las destrezas educacionales de una generación no superarán, no igualarán, ni siquiera estarán cercanas a las de sus padres. Incluso, que las escuelas americanas se quedaban rezagadas respecto a la mayoría de las naciones desarrolladas. Entre las causales de esta situación estuvo el bajo tiempo que pasaban los estudiantes en sus aulas, la mediocre formación de los profesores y que se había relajado en extremo la selectividad de estudiantes para ingresar a las carreras de pedagogía y la de los docentes al vincularse al sistema educacional.

Como consecuencia de los resultados de ese informe fue la declaración de los estándares de contenido en las disciplinas, comenzando con las matemáticas en 1989 y una cuidadosa formación docente, pues resaltan, que la docencia es una profesión esencial, donde adquiere importancia, lo que los docentes saben y son capaces de hacer.

Desde sus orígenes el CAEP ha asumido la responsabilidad de definir y desarrollar estándares rigurosos destinados principalmente a la acreditación de programas de colegios y universidades que preparan docentes. Para lograr este propósito, implementan un sistema basado en el desempeño, donde los candidatos a docentes deben demostrar que conocen su disciplina y pueden enseñarla de manera efectiva, conectando la teoría y la práctica, para que todos los estudiantes aprendan. Por lo tanto, una parte importante de la misión es proporcionar a la sociedad la seguridad que los graduados de instituciones acreditadas han adquirido los conocimientos, técnicas y disposiciones necesarias para ayudar a que todos los estudiantes aprenden.

Los estándares están diseñados para la acreditación de las universidades y departamentos de educación y para definir lo que se espera de los profesores recién graduados. Son seis estándares, divididos en dos secciones: la actuación del candidato (Estándares 1 y 2) y capacidad de la unidad o institución (Estándares 3 a 6).

El caso de EUA demuestra que es posible generar políticas educativas desde las bases constituidas por los profesionales de la educación y que no tiene por qué ser empujado de manera vertical desde el Estado o el Ministerio. Ejemplo de ello es lo acontecido en el año 1998, durante la convención bienal de la *American Federation of Teachers- AFT* (Federación Americana de Docentes), uno de los dos grandes sindicatos norteamericanos, donde se aprobó una resolución referida a su compromiso con el mejoramiento de la calidad de los docentes y la valoración de la profesión, reflejándose en una de las recomendaciones finales, la que promovía un trabajo conjunto con las universidades para garantizar que los programas de formación inicial docente mantengan estándares altos para el ingreso y el egreso, exijan preparación rigurosa en pedagogía y en las disciplinas

académicas, y tengan componentes clínicos que involucren a docentes ejemplares tanto en los lugares de aplicación como en los departamentos de educación universitarios (Feldman, 1998). Este apoyo a las políticas dirigidas a una educación basada en estándares se ha mantenido en el tiempo, de igual manera visualizan como punto crítico la implementación de las evaluaciones y el uso inadecuado de sus resultados.

### *Nueva Zelanda*

Las políticas educativas en Nueva Zelanda han partido de la base que los sistemas educativos de calidad toman en serio la formación de profesores, para que les permita estar preparados a enseñar en las aulas de hoy y ser capaz de adaptar su práctica para lograr aprendizajes en el futuro.

En este país, se han implementado distintas evaluaciones durante el desarrollo profesional de los docentes:

- Formación inicial del profesorado.
- Registro provisional para el período de inducción.
- Docentes y directivos experimentados.

En el caso de la formación inicial, las estrategias han estado centradas en cómo atraer, seleccionar y formar a los futuros docentes. Una de las entidades creada para cumplir con este propósito, es el New Zealand Teachers Council (Consejo de Docentes de Nueva Zelanda), formado el año 2002, que debe asumir tres funciones:

- Proporcionar liderazgo profesional a los docentes y otras personas involucradas en los establecimientos educacionales.
- Establecer y mantener estándares para las cualificaciones que conducen al registro de docentes.
- Llevar a cabo, en colaboración con las agencias de aseguramiento de la calidad, procesos de acreditación de los programas de formación del profesorado sobre la base de estándares (New Zealand Teachers Council, 2007, p. 2).

Fue en este contexto, que el Consejo comenzó, en el año 2005, a trabajar en el desarrollo de un conjunto de estándares para los graduados de carreras pedagógicas. Para su elaboración, consideraron como referente investigaciones, entre las que destacan, las denominadas *Best Evidence Syntheses* (mejores síntesis de evidencia), estándares para la enseñanza propuestos por otros países, la participación de distintas asociaciones vinculadas con la formación docente, como Initial Teacher Education (Educación Inicial de Profesores) y una amplia consulta a profesionales de la educación y grupos que no lo son.

El propósito de estos estándares es describir lo que un estudiante de pedagogía, al momento de graduarse debería:

- Saber.
- Comprender.
- Ser capaz de hacer.

- Demostrar disposiciones o actitudes que lo conviertan en un docente eficaz.

Los siete estándares declarados para el docente graduado están agrupados en tres dimensiones.

**Tabla 5. Estructura de los estándares del docente graduado en Nueva Zelanda**

Dimensión	Estándares
Conocimiento profesional.	Saber qué enseñar. Conozca los estudiantes y cómo aprenden. Comprender cómo influyen los factores contextuales en la enseñanza y el aprendizaje.
Práctica profesional.	Utilice el conocimiento profesional para planear un ambiente de enseñanza y aprendizaje seguro y de alta calidad. Usar evidencia para promover el aprendizaje.
Valores profesionales.	Desarrollar relaciones positivas con los estudiantes y los miembros de la comunidad educativa. Ser miembro comprometido con la profesión.

*Nota:* Información obtenida del sitio web oficial de New Zealand Teachers Council (<https://educationcouncil.org.nz/content/graduating-teacher-standards>)

A partir de los estándares, el Consejo los utiliza para desarrollar un conjunto de directrices que orientan a todos los programas de formación de profesores. Esta iniciativa se implementó el año 2008, y desde esa fecha, las instituciones formadoras de docentes aportan evidencias al Consejo y a las agencias de calidad, sobre la integración de los estándares al proceso formativo de los estudiantes, ya que ningún docente puede graduarse sin haber demostrado que cumplen con estos estándares (New Zealand Teachers Council, 2007).

Desde el año 2016, las instituciones neozelandesas, han estado abocadas a plantear propuestas que permitan seguir fortaleciendo la FID. Esto ha significado la necesidad de revisar los estándares, con el propósito de poner mayor énfasis en su demostración a través de las prácticas, puesto que dentro del medio escolar existe una percepción hacia la FID, como cada vez más académica y que los profesores recién graduados carecen de las habilidades prácticas para gestionar una clase o participar en el centro educacional (New Zealand Teachers Council, 2016). Por lo tanto, requieren una formulación de estándares más explícito, en relación con las prácticas que se espera de un estudiante de pedagogía.

### *Reino Unido*

El National College for Teaching & Leadership (NCTL) (Colegio Nacional de Enseñanza y Liderazgo) es la autoridad competente en Inglaterra en temas relacionados con la profesión docente. Impulsan de las distintas políticas educativas, orientadas a mejorar los estándares académicos destinados a la selección y desarrollo docente, que permita satisfacer las necesidades del sistema escolar. También otorgan el Qualified Teacher Status (en adelante QTS) (Estatus de docente calificado), requisito que todo docente debe cumplir para desempeñarse en establecimientos educacionales financiados por el Estado inglés, los que tienen la responsabilidad de contratar y formar a su personal. Un

componente articulador y transversal en el desarrollo profesional de los docentes, desde su formación inicial, son los estándares para profesores, siendo la última versión los implementados a partir de septiembre de 2012.

Estos influyen en los procesos de formación y evaluación de los docentes, al definir el nivel mínimo de práctica que se espera de ellos, en distintos momentos de su trayectoria profesional, por razón se aplican según corresponda a la función y el contexto, en el cual estudiante o docente se está desempeñando. En el caso de los estudiantes de pedagogía, son evaluados al egresar para que se les reconozca como QTS. Luego se utilizan para evaluar a los docentes que terminan su período de inducción y los profesores experimentados que ya tienen QTS (Department for Education, 2011). Es decir, los estándares definirán la base de lo que se espera de todos los profesores a lo largo de su carrera.

En el caso de la FID, las instituciones formadoras de docentes deben diseñar sus programas alineados a los estándares y evaluar a los estudiantes en cuanto a su dominio, de esta manera se resguarda la coherencia con la evaluación de egreso, que les permita adjudicarse la categoría QTS.

Los estándares se presentan en tres partes: El preámbulo, la primera y la segunda parte. El preámbulo resume los valores y el comportamiento que todos los profesores deben demostrar a lo largo de su carrera. La primera parte, comprende los estándares de enseñanza y la segunda parte, conformada por los estándares orientados al desarrollo personal y profesional.

Con el fin de cumplir con ellos, el estudiante de pedagogía debe demostrar que su práctica es consistente con la definición que figura en el preámbulo, y que han cumplido con los estándares, de la primera y segunda parte.

En el preámbulo se declara que:

Los profesores hacen que la educación de sus alumnos sea su primera preocupación y alcanzando los estándares más altos posibles en su quehacer docente. Los profesores actúan con honestidad e integridad; tienen un sólido conocimiento de la asignatura, se mantienen actualizados y son autocríticos; forjan relaciones profesionales positivas; y trabajan con los padres por el bienestar de sus alumnos (Department for Education, 2011, p. 10).

La primera parte está compuesta por 8 estándares, cada uno con indicadores que permiten visualizar acciones más concretas que favorecen el logro del estándar.

**Tabla 6. Estándares y el número de indicadores para profesores en el Reino Unido**

Estándar	Número de indicadores
1. Establezca expectativas altas que inspiren, motiven y desafíen a los alumnos.	3
2. Promover el buen progreso y los resultados de los alumnos.	5
3. Demostrar buen dominio del saber disciplinar y conocimientos curriculares.	5
4. Planificar y enseñar lecciones bien estructuradas.	5
5. Adaptar la enseñanza para responder a las fortalezas y necesidades de todos los alumnos.	4
6. Hacer un uso preciso y productivo de la evaluación.	4
7. Administrar el comportamiento de manera efectiva para asegurar un aprendizaje bueno y seguro ambiente.	4
8. Cumplir responsabilidades profesionales más amplias.	5

Nota: Department for Education, 2011.

La segunda parte, relacionada con la conducta personal y profesional del docente, se espera que demuestre consistentemente altos estándares de conducta profesional. Así se observa por ejemplo en las siguientes afirmaciones:

- Los profesores logran la confianza de la sociedad en la profesión y mantienen un comportamiento ético, dentro y fuera de la escuela.
- Los profesores deben comprender y siempre actuar dentro de la ley que establece sus funciones y responsabilidades profesionales (Department for Education, 2011).

La estructura de los actuales estándares favorece la reflexión en torno a las fortalezas o debilidades que muestran los estudiantes y docentes, en sus prácticas (Department for Education, 2011). De esta manera, los estándares establecen claramente las áreas clave para que puedan evaluar su propia práctica a través de procesos autoevaluativos, de reflexión y desarrollo profesional, recibir retroalimentación, por ejemplo, de otros docentes, directivos, etc.

### *Escocia*

The General Teaching Council For Scotland (en adelante GTCS) (Consejo General de Enseñanza de Escocia) desempeña un rol importante en la formación de la profesión docente, como es la elaboración y mejora de los estándares profesionales y contribuir al desarrollo de la profesionalización de los profesores y de la educación escocesa.

El GTCS reemplazó los estándares para docentes titulados, del año 2009, por los actuales estándares de aprendizaje de la carrera profesional docente, vigentes en Escocia desde el año 2013. Este cambio se sustentó desde el análisis de los cambios en los contextos de la educación y la sociedad, además de investigación nacional e internacional. Determinando que los docentes en el siglo XXI necesitan estar críticamente informados con valores, conocimientos y acciones profesionales que aseguren un impacto positivo en los estudiantes y en el aprendizaje (GTCS, 2016a). Es por este motivo que los estándares se sustentan en principios valóricos, de sostenibilidad y liderazgo, siendo los valores profesionales el núcleo de los estándares.

El Learning for Sustainability (Aprendizaje para la sostenibilidad) es un planteamiento escolar que permite a la escuela y a su comunidad en general construir valores, actitudes, conocimientos, habilidades y confianza necesaria para desarrollar prácticas y tomar decisiones que sean compatibles con un mundo sostenible y equitativo (GTCS, 2016a). El aprendizaje para la sostenibilidad se ha incorporado dentro del estándar para el aprendizaje profesional, para apoyar a los docentes a comprender y promover activamente principios y prácticas de sostenibilidad en todos los aspectos de su trabajo.

También se reconoce que el liderazgo es una de las características personales y profesionales de los docentes, más aún cuando ellos lideran el aprendizaje para y con todos los estudiantes con quienes se involucran (GTCS, 2012).

Uno de los propósitos de estos estándares ha sido apoyar a los docentes en procesos reflexivos en los distintos momentos de su aprendizaje profesional. A medida que avanza en su carrera docente, estos estándares les ayudan a identificar, planificar y desarrollar sus propias necesidades de aprendizaje



profesional, para asegurar el desarrollo continuo de la práctica profesional. Esto es posible, pues, los estándares están presentes desde la FID hasta cuando los docentes ya tienen una trayectoria larga en su profesión, optando a cargos directivos.

El análisis de los estándares que se realiza a continuación, son los que están presentes en el primer momento de la carrera profesional de un docente en Escocia, que “especifica lo que se espera de un estudiante al final de la Educación Inicial Docente” (GTCS, 2012, p. 2).

**Tabla 7. Niveles de los estándares del Consejo General de Enseñanza de Escocia**

Categoría	Dimensión	Nº de estándares
<b>Conocimiento y comprensión profesional.</b>	Plan de estudios o Currículo.	5
	Sistemas Educativos y Responsabilidades Profesionales.	2
	Teorías Pedagógicas y Práctica.	2
<b>Habilidades y aptitudes profesionales.</b>	Enseñando y aprendiendo.	5
	Organización y gestión de aulas.	2
	Evaluación del alumno.	1
	Reflexión profesional y Comunicación.	2

Nota: GTCS, 2012.

Como se ha mencionado, estos estándares son parte integral del proceso de actualización profesional para todos los profesores al ser considerados una herramienta para la autoevaluación. Por ejemplo, visualizar la transición de los estándares destinados al Registro Provisional con los del Registro Completo.

Por otra parte, se propicia y orienta a través de preguntas, procesos reflexivos individuales o colectivos, que permiten apoyar y guiar el aprendizaje profesional, más que ser visto como prescriptivos o como una lista que debe completarse. Ejemplo de estas preguntas, se observa en la siguiente tabla.

**Tabla 8. Preguntas orientadoras para la reflexión, agrupadas por dimensión**

Dimensión	Preguntas orientadoras
<b>Uso de los estándares para planificar y apoyar el aprendizaje y el desarrollo profesional.</b>	<p>¿Cómo utilizaré los estándares para informarme y apoyarme cuando planeo mi aprendizaje y desarrollo profesional?</p> <p>¿Cómo usaré los estándares para ayudarme a identificar áreas de aprendizaje y desarrollo para mejorar mi conocimiento, comprensión y práctica?</p> <p>¿Qué aspectos de los estándares encuentro más difíciles? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo se podrían abordar estos desafíos?</p> <p>¿Cómo puedo usar los estándares para apoyar mi proceso de autoevaluación?</p>
<b>Evaluación de sus valores profesionales</b>	<p>¿Cómo se reflejan los valores profesionales en mis acciones?</p> <p>¿Cómo han sido desarrollados mis valores profesionales? ¿Cómo han influido en ellos el conocimiento y la experiencia durante mi formación?</p> <p>¿Cómo puedo reflexionar críticamente sobre mis propias suposiciones, creencias y valores?</p> <p>¿Quién soy yo como maestro? ¿Qué me ha influido? ¿Qué me sostiene?</p>

<b>Evaluación de sus necesidades de desarrollo.</b>	<p>¿Qué necesidades de desarrollo tengo en relación con mi conocimiento del contenido y experiencia pedagógica? ¿Cómo planeo mi aprendizaje profesional para desarrollar estas áreas? ¿Qué apoyo necesito para satisfacer esas necesidades?</p> <p>¿De qué manera me relaciono con la literatura, la teoría, la investigación y las políticas profesionales para reflexionar sobre mis conocimientos y mi práctica?</p>
<b>Reflexión sobre su aprendizaje profesional.</b>	<p>Como resultado de mi aprendizaje profesional, ¿cómo he desarrollado mi práctica para mejorar los resultados de todos los estudiantes? ¿Cómo puedo saber? ¿Qué evidencia de impacto tengo? ¿Qué me dice esto de mi práctica?</p> <p>¿Cómo puedo reflexionar críticamente sobre mi aprendizaje con un enfoque en el impacto y cómo comparto esto con mis colegas para llevar la mejora a través de la escuela y / o comunidad más amplia? ¿Qué evidencia tengo de este impacto?</p> <p>¿Cómo conozco el impacto de mi enseñanza sobre los alumnos? ¿Cómo recopilaré y analizaré sistemáticamente la evidencia del impacto?</p> <p>¿Qué impacto ha tenido mi aprendizaje profesional en mis colegas u otros integrantes de mi comunidad educativa?</p>
<b>Desarrollo de realización y experiencia.</b>	<p>¿Qué áreas del conocimiento me gustaría desarrollar?</p> <p>A medida que me desarrollo profesionalmente en un área específica, ¿Cómo comparto esto con colegas? ¿Cómo lo transfiero dentro y fuera de la comunidad escolar?</p> <p>¿Cómo puedo usar el Marco de Reconocimiento Profesional de GTCS para apoyar mi aprendizaje profesional y para reconocer y desarrollar experiencias en áreas específicas?</p>

Nota: GTCS, 2016b.

### *Australia*

En Australia, al igual que los otros países analizados, dirigen sus políticas educativas hacia la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, sustentándose en evidencias nacionales e internacionales, que reafirman el hecho que la efectividad del docente tiene un poderoso impacto en los estudiantes. Esto ha significado girar el foco de atención hacia la calidad de los docentes, como lo expresan la Asociación Nacional para Mejorar la Calidad de los Docentes y la Declaración de Melbourne sobre los Objetivos Educativos de los Jóvenes Australianos: La mejora de la calidad de los docentes se considera una reforma esencial como parte de los esfuerzos de Australia para mejorar el rendimiento estudiantil y asegurar un sistema de educación de clase mundial (Council of Australian Governments, 2008).

The Australian Institute for Teaching and School Leadership (en adelante AITSL) (Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo Escolar) se formó para asumir esta responsabilidad de liderar, a nivel nacional, la promoción de la excelencia en la profesión docente.

Una de las políticas educacionales, impulsada por el AITSL, ha sido los Estándares Profesionales Australianos para Profesores, que son “una declaración pública de lo que constituye la calidad del docente. Proporcionan un marco que aclara el conocimiento, la práctica y el compromiso profesional necesario en las carreras de los profesores” (AITSL, 2016, p. 1) Describen lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer. Son una herramienta para guiar el aprendizaje profesional, la práctica y el compromiso, facilita la mejora de la calidad de los docentes y contribuye positivamente al reconocimiento público.

Estos estándares son siete, los que se caracterizan por su transversalidad y progresión durante las cuatro etapas de la carrera docente: (a) graduado, (b) competente, (c) altamente realizado y (d) líder. Proporcionan puntos de referencia para reconocer el crecimiento profesional de los docentes a lo largo de su carrera. Los descriptores de cada estándar representan niveles crecientes de conocimiento, práctica y compromiso profesional. La progresión a través de las etapas describe el conocimiento, comprensión y práctica creciente a través de acciones más diversas y más complejas.

Los docentes graduados han completado sus estudios en un programa nacional acreditado de formación inicial de docente y son evaluados con los estándares y descriptores correspondientes a esta etapa.

Los docentes competentes cumplen con los requisitos para el registro completo mediante la demostración del logro de los siete estándares a este nivel.

Los docentes altamente realizados son reconocidos como practicantes de aula altamente eficaces y hábiles, trabajan de manera independiente y en colaboración para mejorar su práctica y la de sus colegas. Son miembros experimentados y activos de la escuela. Por ello, contribuyen al aprendizaje de sus compañeros. También pueden asumir funciones que orientan, asesoran o dirigen a otros.

Los docentes líderes son reconocidos y respetados por colegas, familias y miembros de la comunidad escolar en general. Han demostrado una práctica docente consistente e innovadora con el tiempo, dentro y fuera de la escuela. Son expertos en tutoría para docentes y estudiantes de pedagogía, usando actividades que desarrollan el conocimiento, la práctica y el compromiso profesional en otros.

Los siete estándares, además de ser un eje articulador de estas cuatro etapas, se caracterizan por estar distribuidos en tres ámbitos o dominios: (a) conocimiento profesional, (b) práctica profesional y (c) compromiso profesional.

<b>Conocimiento profesional</b>
• Los profesores se basan en un cuerpo de conocimientos profesionales e investigación para responder a las necesidades de sus estudiantes dentro de sus contextos educativos.
<b>Práctica Profesional</b>
• Los docentes tienen un repertorio de estrategias de enseñanza eficaces y las utilizan para implementar programas de enseñanza y lecciones bien diseñadas. Evalúan periódicamente todos los aspectos de su práctica docente para asegurarse de que están satisfaciendo las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.
<b>Compromiso Profesional</b>
• Los docentes modelan el aprendizaje efectivo. Ellos identifican sus propias necesidades de aprendizaje y analizan, evalúan y expanden su aprendizaje profesional, tanto colegial como individualmente. Los docentes valoran las oportunidades de involucrarse con sus comunidades escolares dentro y fuera del aula para enriquecer el contexto educativo de los estudiantes. Comprenden los vínculos entre la escuela, el hogar y la comunidad en el desarrollo social e intelectual de sus estudiantes

**Figura 17. Descripción dominios de enseñanza que estructuran estándares para profesores. Basado en AITSL (2014).**

Definidos los dominios de la enseñanza, se establecen sus respectivos estándares, con una redacción más específica y concreta. En la tabla 9, se presentan los tres dominios y sus respectivos estándares.

**Tabla 9. Estructura de los estándares profesionales para profesores**

Dominio	Estándar
<b>Conocimientos profesionales.</b>	Conocer a los estudiantes y cómo aprenden.
	Conocer el contenido y cómo enseñarlo.
<b>Práctica profesional.</b>	Planificar y aplicar una enseñanza y un aprendizaje eficaces.
	Crear y mantener entornos de aprendizaje seguros y seguros.
	Evaluar, proporcionar retroalimentación e informar sobre el aprendizaje de los estudiantes.
<b>Compromiso profesional.</b>	Participar en el aprendizaje profesional.
	Participar profesionalmente con colegas, padres / cuidadores y la comunidad.

Dentro de cada estándar, las áreas de enfoque proveen una ilustración adicional del conocimiento de la enseñanza, práctica y compromiso profesional. Éstos se separan luego en descriptores representativos de las cuatro etapas de la carrera profesional. Un ejemplo de esta estructura se observa en la figura 18.

Dominio: Conocimiento profesional. Estándar 1: Conocer a los estudiantes y cómo aprenden. Área de enfoque: 1.1 Desarrollo físico, social e intelectual y características de los estudiantes.			
Descriptores:			
Graduado	Competente	Altamente Realizado	Lider
Demostrar conocimiento y comprensión del desarrollo físico, social e intelectual y las características de los estudiantes y cómo éstos puede afectar el aprendizaje.	Utilizar estrategias de enseñanza basadas en el conocimiento del desarrollo físico, social e intelectual de los estudiantes y sus características para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	Seleccione de un repertorio flexible y eficaz de estrategias de enseñanza para adaptarse al desarrollo físico, social e intelectual y las características de los estudiantes.	Dirigir a los colegas a seleccionar y desarrollar estrategias de enseñanza para mejorar el aprendizaje de los estudiantes utilizando el conocimiento del desarrollo físico, social e intelectual y las características de los estudiantes.

**Figura 18. Ejemplo de niveles que conforman los estándares para profesores. Basado en AITSL (2014).**

En síntesis, los estándares de los docentes, por su transversalidad, progresión y estructura, informan el desarrollo de metas profesionales de aprendizaje, proveen un marco por el cual los docentes pueden juzgar el éxito de su aprendizaje y ayudar a la autorreflexión y autoevaluación. Los docentes pueden usar los estándares para reconocer sus capacidades actuales y en desarrollo; contribuir a la profesionalización de la enseñanza y elevar el estatus de la profesión.

Con el propósito de evaluar la integración de los estándares, el AITSL realizó el estudio *Evaluation of the Australian Professional Standards for Teachers* (2016),

donde se identificaron cuatro variables que condicionan el proceso de implementación: (a) conocimiento, (b) uso, (c) actitudes y (d) las intenciones de implementación. El conocimiento lo definen como la comprensión de los estándares y sus implicaciones para la práctica. Para la variable uso de los estándares, se observó la frecuencia, el tipo de uso y si su uso era actual o se proyectaba para el futuro. Las actitudes hacia los estándares fueron consideradas como un fuerte predictor de intenciones de implementación. Por último, la intención de integrar los estándares son el mejor predictor de su uso futuro (AITSL, 2016).

Estas variables se relacionan de la siguiente manera: "...el conocimiento conduce a utilizarlas, entonces el conocimiento y el uso favorece el desarrollo de actitudes positivas y mejores intenciones de implementación" (AITSL, 2016, p. 8). La figura 19 ilustra el camino hacia la integración de los estándares.

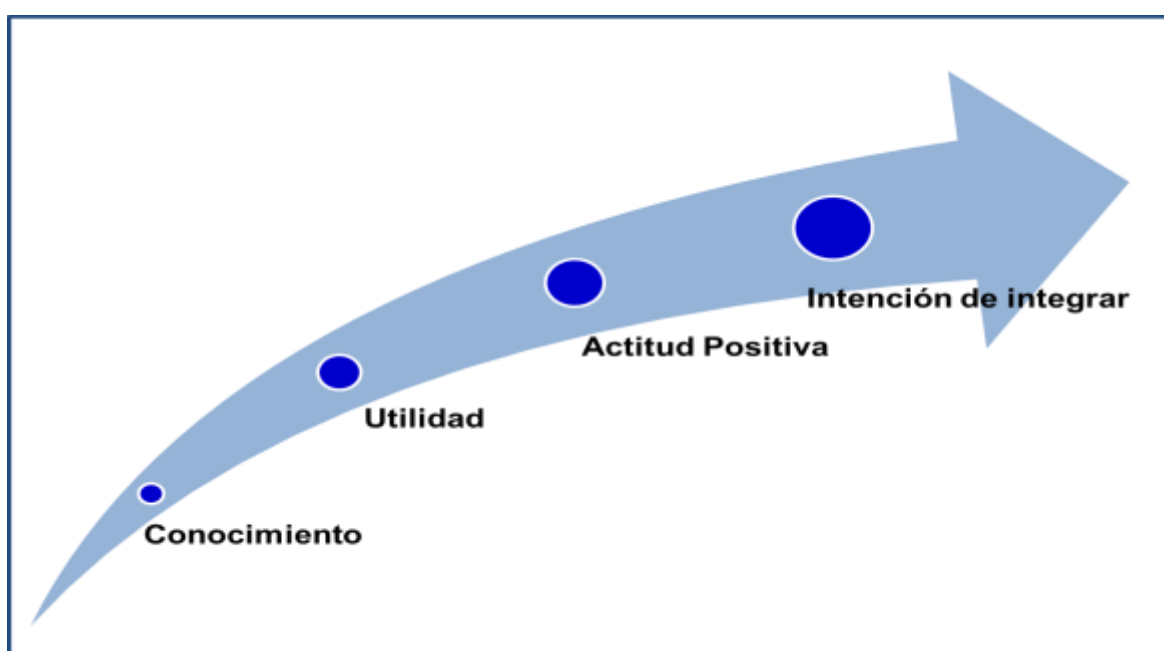


Figura 19. Las condiciones necesarias para la integración de estándares (AITSL, 2016, p. 8).

Otro de los resultados del estudio destaca:

- Las formas en que se han utilizado los estándares ha cambiado a lo largo del tiempo, desde un uso principalmente como el registro y certificación, a uno orientado al desarrollo profesional y la autorreflexión de los profesores.
- Los estudiantes de pedagogía poseen un nivel más alto de actitudes positivas hacia los estándares, en comparación a otros grupos de educadores.
- Los estudiantes de pedagogía pertenecientes a carreras de educación secundaria o educación media expresaron niveles más bajo de conocimiento de los estándares que los estudiantes de pedagogía de educación primaria o básica.
- Los factores que apoyaron la implementación de los estándares fueron:

- Un liderazgo efectivo.
- Tiempo y recursos adecuados.
- Alineamiento de la práctica y transferibilidad de prácticas alineadas a diferentes contextos.
- Colaboración y comunicación para la puesta en práctica de los estándares.
- Una cultura positiva y de apoyo para la implementación.
- El compromiso positivo de los docentes hacia la evaluación de la enseñanza y los estándares.
- Se percibe que los estándares tienen un impacto en todos los niveles del sector educativo:
  - Aumento de la profesionalización de la profesión docente.
  - Apoyar la comunicación y colaboración.
  - Apoyar un enfoque de la evaluación hacia el crecimiento profesional más que el sólo hecho de cumplir con la normativa.
  - Crear un lenguaje profesional compartido para la enseñanza.
- La evaluación reveló que el lenguaje y las ideas de los estándares han sido adoptadas por el sector de la educación y están empezando a influir en la profesión docente.
- Los estándares se están utilizando en la planificación para el aprendizaje profesional, el rendimiento y marcos de desarrollo, planes de enseñanza anuales y la planificación de toda la escuela.
- Los datos cualitativos identificaron que los profesores están empezando a tener más control sobre la evaluación de sus necesidades de desarrollo profesional y la identificación de oportunidades para satisfacer estas necesidades.

### 3.4.3 Propósito de los Estándares para la enseñanza

Al analizar los niveles para los cuales se han establecido estándares, en particular los estándares para la enseñanza, su definición y experiencias internacionales de elaboración e implementación, es posible visualizar más de un propósito:

- Apoyar procesos de reflexión en torno al desarrollo profesional.
- Articular los distintos momentos de la carrera profesional.
- Sustentar las evaluaciones docentes.
- Herramienta para tomar decisiones.
- Relacionar la investigación y la práctica educativa.

Entre estos propósitos, el desarrollo profesional docente es el factor común que los unifica y los dirige hacia la consecución de un mejoramiento continuo de la docencia.

### *Desarrollo Profesional Docente*

Para Tedesco, el desarrollo profesional es una “secuencia a través de la cual se construye un docente. Las principales etapas de este proceso de construcción son tres: La elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional” (como se citó en Danielson, 2011, p. 84). Este enfoque transversal y articulado de fortalecimiento, progreso y aprendizaje profesional, sobre los variados aspectos que conforman la labor docente, favorece la transformación de la práctica, la detección de las propias necesidades formativas, la toma reflexiva e informada de decisiones y la vuelta sobre ellas para mejorarlas en los distintos momentos de la carrera docente, es decir, desde la formación previa al servicio y durante toda la carrera, el desarrollo del maestro debe centrarse en profundizar su comprensión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Darling-Hammond, 2003).

En este contexto, los estándares para la enseñanza son una herramienta que favorece el desarrollo profesional docente, pues les permite analizar, reflexionar y autoevaluar su formación. Y a la vez, recibir retroalimentación desde sus pares y resultados de procesos evaluativos, con el propósito de crecer y desarrollarse como profesional, incluso en Australia, consideran que los estándares mejoran la profesionalidad del maestro elevando el estatus y contribuyendo positivamente a la reputación pública de la profesión (AITSL, s.f., p. 3).

### *Articular*

Los estándares pretenden servir como ejes articuladores entre los distintos momentos del desarrollo profesional de los docentes, por ejemplo, como referente en la acreditación de los programas de FID, para la evaluación de egreso de los estudiantes de pedagogía y en la evaluación del desempeño docente. Para lograr este objetivo es de gran importancia articular una red institucional de apoyo al desarrollo profesional docente, que vincule de manera coherente las actuaciones en la formación inicial, inserción, formación permanente y promoción profesional (Marcelo, 2016; Marchesi, 2009).

Para lograr esta articulación un factor clave es determinar los saberes que deben lograr los docentes para una buena enseñanza, los cuales se gradúan por medio de descriptores para cada etapa en la que se encuentre el docente, como lo han hecho Australia y Escocia.

### *Relacionar investigación y práctica*

De acuerdo con Ingvarson & Kleinhenz (2007), “los buenos estándares pueden proporcionar un puente entre la investigación y la práctica” (p. 10) Las investigaciones relacionadas con enseñanza y el aprendizaje tienen mucho que ofrecer a los desarrolladores de los estándares de enseñanza, porque en la actualidad la investigación está proporcionando una mayor comprensión de los procesos que permiten a los futuros maestros aprender cómo enseñar y una

mayor claridad sobre los atributos que los docentes necesitan para poder ayudar a cada estudiante. Ejemplo de estos atributos es la capacidad de participar eficazmente como miembro de una comunidad profesional o manifestar un compromiso profesional.

### *Evaluar*

Se reconoce en los estándares de enseñanza dos propósitos interdependientes y complementarios: el aseguramiento de la calidad y el aprendizaje profesional (Ingvarson & Kleinhenz, 2003, p. 1). Por lo tanto, los estándares son más útiles para el aprendizaje profesional, cuando al elaborarlos se ha tenido en cuenta que serán evaluados. Esto permite evidenciar que la profesión docente tiene la capacidad de evaluar su propia práctica (Ingvarson, 2013, p. 31).

Según Ingvarson (2013) la formación docente basada en estándares incluye:

- Estándares que describen lo que deberían saber y hacer los profesores como resultado de su preparación y, por ende, ofrecer una guía para el aprendizaje profesional.
- Un programa coherente para el aprendizaje profesional en donde individualmente cada uno de los cursos que lo componen se justifique en términos de cómo permite a los estudiantes cumplir con estándares particulares para la docencia y, en forma colectiva, los mismos cubran todos los estándares.
- El egreso del programa y la certificación se basan en una variedad de tareas reales y evaluaciones de desempeño que, en conjunto, entregan evidencia confiable de que los estudiantes cumplen con todos los estándares.
- La acreditación de programas de formación docente es realizada por un cuerpo profesional independiente y se basa en evidencia válida y confiable de que los egresados cumplen con los estándares para la certificación y el ingreso pleno a la profesión (pp. 65-66).

Estos componentes forman un sistema de elementos que se respaldan mutuamente y que fortalecen los programas de formación docente, pero su funcionamiento incompleto o aislada de sus partes, genera efectos mínimos sobre estos programas, es decir, si sacamos uno, la capacidad del sistema para apoyar la preparación eficaz de profesores disminuye.

### *Herramienta para tomar decisiones*

El impacto de los estándares es relevante como herramienta para la toma de decisiones, si se considera su influencia en evaluaciones que conllevan certificación o registro de los docentes y en los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía. Para Ingvarson & Kleinhenz (2003), los estándares de enseñanza deben ser más que una descripción de lo que debe saber y ser capaz de hacer un docente, también “deben ser escritos de manera que haga posible tomar decisiones y juicios sobre el desempeño de los profesores” (p. 9). Por lo tanto, es fundamental que desde el principio exista una clara comprensión sobre el proceso de evaluación y las decisiones que se podrán tomar.



### *Definir y explicar lo que los profesores deben saber y ser capaces de hacer*

Un aspecto que favorece el desarrollo profesional es alcanzar un consenso sobre el marco de competencias profesionales que se espera logren los docentes, siendo los estándares una herramienta que busca, justamente, definir el conocimiento, las capacidades y los valores que deberían lograr los estudiantes de pedagogía y los docentes.

En el caso de la FID, “los estándares proporcionan a las instituciones formadoras de docentes, una clara dirección acerca de las oportunidades de aprendizaje, que deberían ofrecer sus programas, sin prescribir la forma en la que deberían preparar a los profesores” (Ingvarson, 2013, pp. 65-66). Así mismo, los estándares muestran aquello que se espera que los estudiantes demuestren; es decir, lo que saben y pueden hacer antes de que sean idóneos para unirse a la profesión. Desde esta perspectiva, representan una base más sólida para evaluar y acreditar los programas de formación docente, a diferencia de los enfoques tradicionales centrados en contenidos y aportes de cursos.

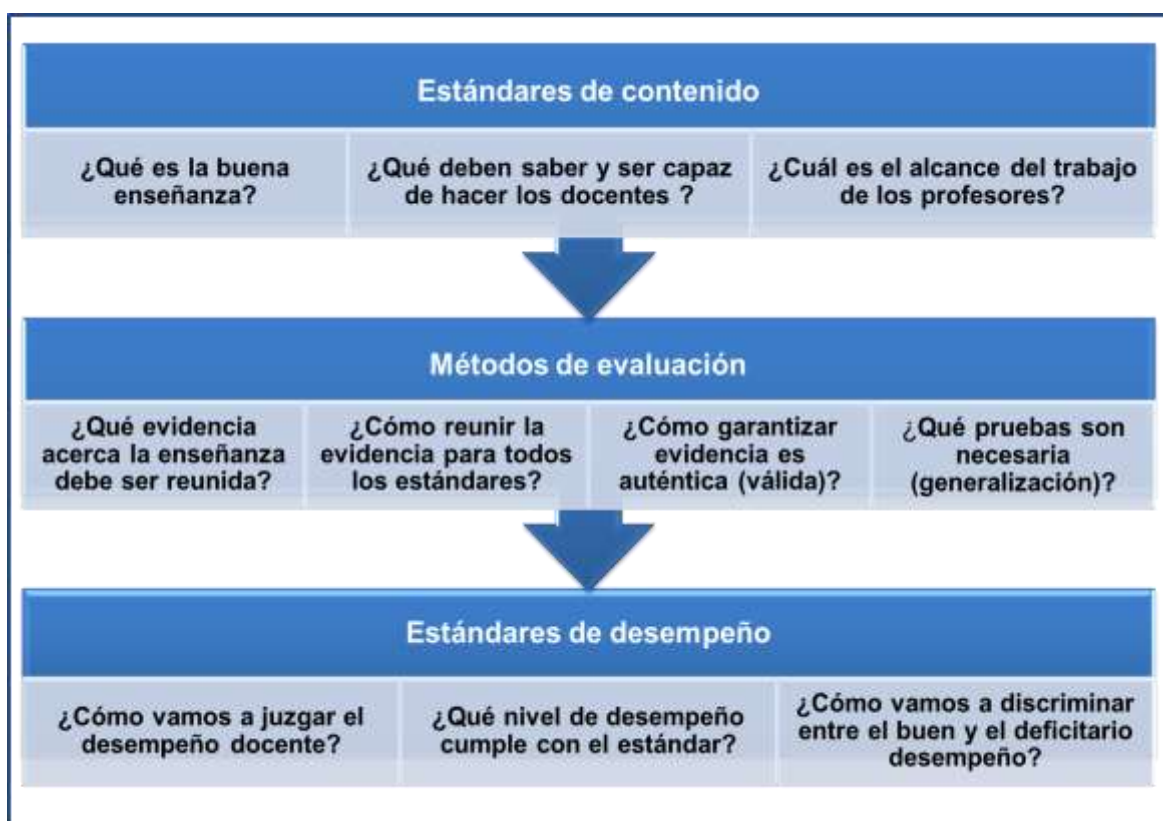
En síntesis, los estándares son una pieza clave para asegurar el desarrollo profesional de los profesores, porque permiten la articulación entre la formación inicial, la inducción y la formación en servicio, con una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida, con el apoyo de referentes claros sobre lo que deben saber y ser capaces de hacer para que todos los estudiantes aprendan; la valoración del profesor reflexivo y de una formación basada en la investigación; la importancia de las culturas colaborativas, del trabajo en equipo, del acompañamiento, principalmente durante los procesos de evaluación.

#### 3.4.4 Tipo de Estándares

Existen distintos tipos de estándares para la enseñanza, que se pueden agrupar según su propósito o especificidad en la redacción.

#### *Según su propósito: Estándares de Contenido – Estándares de Desempeño*

Existen dos tipos de estándares, según su propósito: los que especifican el contenido, es decir, “qué es lo que deben saber o deben ser capaces de hacer los docentes, en diferentes momentos de su carrera profesional y aquellos que especifican el desempeño, que describen cuán bien deben ser capaces de hacerlo” (Arregui, 2000, p. 12). Estos últimos suelen acompañarse con indicadores de logro o rúbricas, incluyendo ejemplos de desempeños profesionales que reflejan los niveles de logro de los estándares. Son utilizados en los procesos de evaluación, para fines de registro, certificación o rendición de cuentas. Entonces, un sistema basado en estándares se estructura en tres pasos:



**Figura 20.** Descripción de los componentes del sistema de estándares de enseñanza (Ingvarson & Rowe, 2007, p. 10).

El primer tipo que compone de este sistema, son los estándares de contenido, que articulan el conocimiento profesional y las habilidades que se valoran, desde los resultados de la investigación y la práctica docente para garantizar una buena enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes. Es una herramienta que ayuda a definir y describir lo que deben aprender y ser capaces de hacer los estudiantes de pedagogía y los docentes, de una forma más consistente e informativa.

Aunque son denominados estándares de contenido, no debe entenderse que sólo expresan conocimiento conceptual, sino también, las habilidades, actitudes y disposiciones de los docentes. Tampoco, son sinónimo de currículo o de planes de formación, porque sólo definen lo que se considera como elementos esenciales que deben proporcionar los sistemas y aprender los estudiantes (Tamassia, 2006). Sin embargo, debe existir una estrecha relación entre los estándares y el currículo, pues son un referente para su desarrollo.

El segundo tipo es el denominado estándar de desempeño, que debe ser coherente con el estándar de contenido declarado, pero su elaboración representa un ejercicio completamente distinto. Estos estándares, indican y describen un nivel deseable de desempeño. De acuerdo con Tamassia (2006), para poder implementarlos es esencial contar con una clara definición de niveles aceptables de desempeño, señalando que se pueden definir de diversas maneras:

- Un umbral único, establece una dicotomía de categorías de desempeño, como aprobar/reprobar, dominar/no-dominar o adecuado/inadecuado.

Los críticos de este enfoque consideran que es demasiado limitado para la población heterogénea de estudiantes, porque sólo describe el mejoramiento o los logros para aquellos con niveles de rendimiento cercanos al umbral.

- Múltiples umbrales establecen múltiples categorías de desempeño, proporcionando así mayor información acerca del rendimiento de los estudiantes, como básico/avanzado/experto o a través de diversos niveles (Tamassia, 2006, p. 87).

Estos niveles permiten identificar y comunicar el punto en el que alcanza el estándar de contenido, indicando qué tan bien se debe llevar a cabo, con el fin de ser considerado satisfactorios en las áreas definidas por los estándares de contenido. Información que es útil para orientar el aprendizaje como para ofrecer una base para la evaluación.

En resumen, hay tres pasos prácticos en la creación de los estándares para la evaluación de un profesor:

- Describir la buena docencia y definir lo que se va a evaluar, es decir, qué saben y hacen los buenos profesores.
- Desarrollar métodos de evaluación válidos y coherentes para recopilar evidencia acerca de lo que sabe un profesor y de lo que puede hacer en relación con los estándares.
- Desarrollar procedimientos confiables para evaluar esa evidencia y decidir si un profesor ha cumplido con el estándar (Ingvarson, 2013, pp. 29-30).

#### *Según especificidad en su redacción: Estándares Genéricos – Estándares Específicos*

Los estándares para la enseñanza pueden describirse ya sea en términos de estándares genéricos aplicables a todas las asignaturas y niveles de educación, o en términos de estándares específicos para dichos niveles y asignaturas.

Los estándares genéricos son comunes a las distintas pedagogías y a las especialidades de los docentes, sin importar el nivel en el que enseñan. De los casos internacionales, analizado anteriormente, Inglaterra, Nueva Zelanda y Escocia tienen este tipo de estándar.

Danielson presenta una propuesta de estándares de carácter genérico, denominado Marco para la Enseñanza:

Es un conjunto de componentes de la instrucción basados en la investigación sustentado en una visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En este marco, la compleja actividad de la enseñanza se divide en 22 componentes y 76 elementos menores), agrupados en cuatro dominios de la responsabilidad docente (Danielson, 2011, p. 16).

El origen de los estándares de Danielson, al igual que los otros estándares ya descritos, surge y se sustenta desde la investigación, relacionada con la enseñanza y aprendizaje, lo que permitió definir claramente cuatro dominios y 22 criterios.



**Figura 21.** Dominios y criterios que estructuran los estándares de Marco para la Enseñanza (Danielson, 2011, p. 16).

Otro ejemplo de estándares genéricos es el ofrecido por Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (en adelante InTASC), es un organismo de educación de EUA, dedicado a la aplicación de reformas destinadas a la formación, certificación y desarrollo profesional constante de los profesores. Esta propuesta de estándares, “describe lo que los profesores deben saber y ser capaz de hacer para asegurar que cada estudiante de K-12 alcance el objetivo de estar listo para ingresar a la universidad o al mundo laboral” (InTASC, 2011, p.3). Esto refleja lo genérico que son los estándares, al establecer los principios y fundamentos comunes de la práctica docente, que atraviesan las diversas áreas temáticas y niveles, que todos los profesores comparten.

**Tabla 10.** Categorías e ideas fuerza de los estándares básicos de enseñanza

Categorías Generales	Idea fuerza del Estándar
<b>El estudiante y el aprendizaje.</b>	Estándar 1. Desarrollo del estudiante. Estándar 2. Diferencias de Aprendizaje. Estándar 3. Entornos de aprendizaje.
<b>Contenido.</b>	Estándar 4. Conocimiento de Contenido. Estándar 5. Aplicación de Contenido.
<b>Práctica Instructiva.</b>	Estándar 6. Evaluación. Estándar 7. Planificación para la instrucción. Estándar 8. Estrategias de Instrucción.
<b>Responsabilidad Profesional.</b>	Estándar 9. Aprendizaje Profesional y Práctica Ética. Estándar 10. Liderazgo y Colaboración.

Nota: InTASC, 2011

Habitualmente, los estándares genéricos son un referente para la elaboración de los estándares específicos, pues ya establecen los dominios representativos de una buena enseñanza. Para Ingvarson & Kleinhenz (2007), los estándares genéricos son necesariamente superficiales e inadecuados para las profesiones que tienen una base de conocimientos amplia. Subestiman y no representan con precisión aquello que los docentes necesitan saber y ser capaces de hacer.

Por ello, surge la necesidad de dar un paso más en dirección a la elaboración de estándares específicos, que “tipifican las buenas prácticas para profesores de diferentes asignaturas, niveles (infantil, primaria, secundaria o profesores) e incluso para diferentes etapas de su desarrollo profesional (graduados, la inscripción completa, avanzada la práctica docente, los roles de liderazgo)” (CEPPE, 2013a, p. 33). Estas diferencias reflejan la especialización de los profesores, por ende, los estándares para la docencia necesitan identificar no solo lo que es común a todos ellos, sino también aquello que es único respecto de la buena docencia en un área disciplinar en particular. Esto es cierto tanto para los profesores de primaria como para los de secundaria: Los primeros son tan especializados en su área como los segundos, pero lo que necesita saber un profesor de la primera infancia respecto de cómo aprender a leer es muy distinto de lo que necesita saber un profesor de ciencias de secundaria acerca de ayudar a los estudiantes a aprender física; del mismo modo, lo que necesita saber un profesor de primaria respecto del desarrollo del niño es distinto de lo que necesita saber un profesor de secundaria (Ávalos, 2001; Ingvarson, 2013).

A pesar de su especificidad, los estándares se elaboran independiente del contexto donde se desempeña el docente, pues se parte de la base que los profesores deben realizar determinadas conductas y prácticas, propias de la buena enseñanza, sin importar dónde está la escuela. Por lo tanto, son diversas las formas como el docente operacionaliza el estándar a su realidad educativa, dando espacio, por ejemplo, al uso de variadas estrategias de enseñanza, ya que nos podemos encontrar con profesores que tienen diferentes estrategias, que al final igual alcanzar los mismos estándares (Ingvarson & Kleinhenz, 2007).

Ejemplos de estándares específicos los encontramos en Chile, que están destinados a los estudiantes de pedagogía y EUA, en particular los elaborados por National Board for Professional Teaching Standards (en adelante NBPTS) (Junta Nacional para Estándares Profesionales para la Docencia), para los profesores en servicio.

A continuación, se analizan los estándares del NBPTS. Esta institución tiene la misión de promover la calidad de la enseñanza y el aprendizaje mediante, mediante el desarrollo de estándares y ofrecer un sistema voluntario nacional para la certificación de los profesores.

Para el proceso de elaboración de los estándares específicos, establecieron previamente cinco proposiciones básicas, similar a los estándares genéricos, las cuales son la base o referentes para los específicos.

- Proposición 1. Los maestros están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje.
- Proposición 2. Los maestros conocen los temas que enseñan y cómo enseñarlos.

- Proposición 3. Los maestros son responsables de administrar y supervisar el aprendizaje de los estudiantes.
- Proposición 4. Los maestros piensan sistemáticamente acerca de su práctica y aprenden de la experiencia.
- Proposición 5. Los maestros son miembros de comunidades de aprendizaje (NBPTS, 2012, p. 4).

A partir de esta declaración de principios o proposiciones, han redactado estándares específicos para 25 áreas de certificación, considerando tanto el área disciplinar del docente, como el nivel escolar de los estudiantes con quienes se relaciona.

**Tabla 11. Ejemplos de áreas disciplinarias que poseen estándares específicos**

Disciplina	Nivel de Desarrollo y Edades
Generalista	Primera Infancia (3-8).
Generalista	La mitad de la infancia (7-12).
Matemáticas	Adolescencia Temprana (11-15).
Matemáticas	Adolescencia y juventud (14-18 +).

### 3.4.5 Proceso de elaboración de los estándares de enseñanza

Para la elaboración de estándares, en particular, los de la enseñanza, no existe una norma o consenso entre quienes los han elaborado. Sin embargo, hay algunos acuerdos mínimos que han surgido desde la evaluación de este proceso y la experiencia internacional.

A partir de la revisión de estas experiencias y lo expresado por expertos en estándares, se identifican aspectos, tanto de fondo y de forma, que se deben considerar al momento de definir y tomar decisiones en relación a la escritura de estándares.

El factor que más se reitera, por su importancia y potencial al momento de elaborar estándares, es la creación de las condiciones que propicien el diálogo, la interactividad, retroalimentación desde distintos sectores del ámbito educativo y de la sociedad en general, para llegar a decisiones consensuadas, sobre el saber docente (Arregui, 2000; Espínola y Claro, 2010; Ingvarson & Kleinhenz, 2007; Tamassia, 2006). Pues, un estándar requiere contar no sólo con validez técnica, sino también con legitimidad social. Por ello, la validez de este proceso depende de la participación, comunicación y tipo de relación que se establezca entre entidades de carácter central, usuarios y destinatarios de los estándares, lo cual requiere de una alta capacidad de conducción para mantener la cohesión e integración de los distintos puntos de vistas que entran en juego en el proceso de diseño y validación, porque del grado de participación dependerá el apoyo y compromiso que se genere, ya que “el carácter generalizado de las consultas marca la diferencia entre las relativas a los estándares como una bandera y expresión de la identidad profesional o como política impuesta que restringe las actividades de enseñanza” (CEPPE, 2013b, p. 37). Por lo tanto, es importante al

iniciar el proceso de elaboración de los estándares haber respondido a las preguntas: ¿Quiénes serán partícipes del proceso de elaboración de estándares? ¿Qué rol tendrá cada uno? ¿La participación será permanente o en un momento determinado? ¿Qué tipo de relación habrá entre ellos?

El segundo factor que incide en la elaboración de los estándares es seguir un proceso que sea coherente con el sistema basado en estándares, que comienza con una reflexión en torno al aprendizaje de calidad, donde debe existir un acuerdo necesario, por quienes serán los usuarios o destinatarios del estándar, sobre lo que es calidad hasta la declaración final de los estándares de desempeño.

Una propuesta para abordar la primera fase de escritura es la que describió Ingvarson (2013), con preguntas orientadoras, centradas no en la docencia, sino sobre sus visiones acerca de lo que consideran un aprendizaje de calidad, sea en la docencia en general o en una disciplina en particular. Ejemplo de estas preguntas podrían ser:

- ¿Qué considera usted como un aprendizaje de calidad en su área de disciplina?
- ¿Qué veríamos en un aula en donde se lleva a cabo un aprendizaje de calidad?

Una vez que el análisis comienza a coincidir respecto de algunas visiones comunes sobre el aprendizaje de calidad, los grupos que escriben los estándares pueden volver a la pregunta central:

- ¿Qué necesitarían saber y hacer los profesores para promover lo que consideramos como un aprendizaje de calidad en nuestra área de docencia?

Para abordar esta pregunta, los redactores de estándares pueden usar una variedad de fuentes entre las que se cuenta la experiencia y la sabiduría de profesores expertos y la investigación respecto de prácticas docentes eficaces en las áreas en las que enseñan. Los estándares bien escritos se asientan en una clara comprensión de lo que se considera un aprendizaje de calidad para los estudiantes.

Darling-Hammond & Bransford (2005) proponen tres preguntas orientadoras, en relación con lo que los profesores principiantes necesitan saber y poder hacer:

- ¿Qué tipo de conocimiento necesitan tener los profesores eficaces respecto de su materia y del proceso de aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes?
- ¿Qué habilidades necesitan los profesores para procurar experiencias de aprendizaje productivas para un grupo diverso de estudiantes, ofreciendo opiniones informativas acerca de las ideas de los estudiantes y evaluando de modo crítico las propias prácticas docentes para mejorarlas?
- ¿Qué compromisos profesionales hacen los profesores para ayudar a cada estudiante a tener éxito y continuar desarrollando sus propios conocimientos y habilidades, como individuos y como miembros de una profesión colectiva? (como se citó en Ingvarson, 2013, p. 36).

Estas tres preguntas ofrecen un marco conceptual que ahora es común a distintos conjuntos de estándares en muchos países como Australia, Chile, Inglaterra, Nueva Zelanda, Escocia y EUA.

Al dar respuesta a estas preguntas u otras, se va construyendo un marco conceptual, sobre el aprendizaje de calidad. Esto permite especificar con claridad y un mayor grado de detalle los conocimientos, habilidades y comportamientos que constituirían evidencias de una buena enseñanza, las que se transforman en estándares, en la mayoría de los casos de contenido.

Los últimos pasos son construir los métodos de evaluación y determinar los estándares de desempeño, considerando como referente los estándares de contenido. Estas acciones son fundamentales para completar un sistema basado en estándares, como ya se ha mencionado en puntos anteriores, estándares y evaluación, son los componentes centrales de este sistema, que busca el desarrollo profesional como un mecanismo de mejora de la enseñanza.

El determinar y construir los métodos para medir en qué nivel se ha cumplido el estándar, es uno de los momentos genera mayor tensión entre los destinatarios de los estándares, principalmente por el cuestionamiento de la validez y fiabilidad de estos procesos evaluativos, siendo nuevamente, el factor de comunicación y participación el que aborda de mejor manera esta tensión.

Además de resguardar la validez y fiabilidad de los métodos, estos deberían reunir evidencia sobre el desempeño del profesor, a través de variadas tareas auténticas de enseñanza, cada una de las cuales proporciona evidencia relevante para varios estándares, ejemplo el portafolio o registros en videos.

Para finalizar este proceso, los estándares de desempeño deben declarar las escalas o rúbricas, además de las ponderaciones de las diferentes tareas y fuente de evaluación.

Los dos factores que se han analizados, creación de las condiciones que propicien el diálogo y la participación para llegar a consensos y desarrollar los componentes del sistema basado en competencia, son aspectos de fondo que condicionan la toma de decisiones en el proceso de elaboración.

Finalmente, la estructura de la mayoría de los conjuntos de estándares desarrollados hasta ahora, son muy similares, a nivel de principios sobre la buena enseñanza y aprendizaje de calidad, lo cual se ve reflejado en los dominios que los conforman y en la especificidad de ellos. Pero hay diferencias, algunos incluyen gran cantidad de texto, otros más sintéticos; los contextos dentro del cual se desarrollaron y en los propósitos para los cuales fueron creados.

De igual manera, la revisión bibliográfica permite describir una estructura que se ha ido asentando en las distintas propuestas de los sistemas basados en estándares.





**Figura 22.** Niveles de especificidad dentro de los estándares para la enseñanza (Ingvarson, 2013, p. 34).

Una revisión de estos cuatro componentes permite apreciar la secuencialidad del proceso de elaboración de los estándares, desde principios generales a declaraciones específicas. De planteamientos teóricos a acciones observables de desempeño. Como se describe a continuación:

**Nivel 1 Principios:** Las afirmaciones en este nivel son altamente generalizadas y abstractas. Buscan capturar los valores y los fines educacionales más profundos y a largo plazo que persiguen los profesores. No están diseñadas para evaluar el conocimiento profesional o el desempeño de un profesor ni para juzgar la calidad de un curso de formación docente.

**Nivel 2 Dominios:** Definen los principales conocimientos, habilidades y compromisos presentes en el trabajo de los profesores.

**Nivel 3 Estándares:** Las afirmaciones a este nivel identifican los estándares con cada uno de los dominios del nivel 2. Los estándares forman la base para el desarrollo de las evaluaciones y describen lo que necesitan saber y hacer los profesores en áreas generales o particulares de la docencia.

**Nivel 4 Elaboraciones:** Las afirmaciones a este nivel explican el significado de cada uno de los estándares dentro de cada dominio. Las elaboraciones señalan elementos de acciones observables y adecuadas, pero no describen los métodos o los estilos de docencia específicos. Existen muchas formas de cumplir con el estándar y aunque no estandarizan la docencia, proporcionan una base para usar rúbricas al evaluar el desempeño de un profesor (Ingvarson, 2013, p. 34-35).

En resumen, los mejores estándares serán aquellos que satisfagan las necesidades de precisión y claridad, a la vez que genere consensos, entre los actores involucrados en el sistema educativo. Identificar los principios que reflejan lo que saben y hacen los profesores que promueven las oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los estudiantes. Desde este marco conceptual,

delinear las dimensiones principales del quehacer docente, es decir sus dominios, con sus respectivos estándares e indicadores. Por último, que los estándares declarados cumplan con la condición de ser evaluables.

### 3.4.6 Sugerencias para integrar los estándares en la formación docente

Desde la perspectiva técnica, social y política, resulta fundamental generar estrategias que permitan ser el nexo entre la elaboración de los estándares y el uso que se les dará. Es así como, desde la revisión de experiencias internacionales, se observa que en muchas de ellas ha sido todo un reto la puesta en práctica de los estándares. A continuación, se analizan algunas propuestas para la integración de los estándares:

#### *Los estándares como instrumento para la articulación de iniciativas y recursos educativos*

La implementación de estándares requiere una alineación de todos los aspectos de la enseñanza y del aprendizaje, como es la formación docente, desarrollo de currículo, recursos materiales, e instrumentos de evaluación, entre otros. “Los estándares no deben considerarse como algo opcional, sino como parte integral y referencial de la educación” (Tamassia, 2006, p. 88). Por ejemplo, en la elaboración o actualización de los perfiles de egreso de los estudiantes de pedagogía y los programas formativos.

En cualquier caso, antes de tomar la decisión de recurrir a la determinación de estándares como un elemento articulador de un sistema educativo, es necesario asegurarse de que exista suficiente consenso entre los docentes, para que los consideren como un instrumento que los enriquece, los estimule y los comprometa a integrarlo en sus prácticas. “En consecuencia, la propiedad y la comunicación deben ser parte integral del proceso de aceptación y adopción de estándares” (Arregui, 2000, p. 20), considerando que los docentes tienden a rechazar la imposición de políticas o proyectos provenientes de los niveles superiores del gobierno, no justificados o explicados a cabalidad. Se requiere entonces, de iniciativas que vayan en la dirección de informar y sensibilizar a los docentes, para que acepten los estándares como herramientas para una mejor enseñanza y aprendizaje y como elementos esenciales del proceso de una educación de calidad.

#### *Los estándares como recursos para la reflexión docente*

Los estándares permiten reflexionar críticamente sobre su propia práctica y el impacto que tiene en el aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, los estándares pueden ayudarle a:

- Autoevaluar su práctica actual.
- Guiar discusiones profesionales con colegas.
- Formular planes de aprendizaje profesional (AITSL, s.f., p. 7).

Por otra parte, puede reflexionar de manera individual o colectiva, a través de las siguientes preguntas que propone el AITSL:

- ¿Cuál es su filosofía de enseñanza? ¿Cómo crees que los niños aprenden?
- ¿Cómo expresar quién eres como profesor?
- ¿Cómo se usan los estándares en su escuela?
- ¿En su escuela han seleccionado las áreas de aprendizaje profesional a través de los estándares?
- ¿Cómo pueden los profesores colaborar eficazmente con sus colegas para compartir sus aprendizajes? (AITSL, s.f., p. 13).

Otras preguntas reflexivas son las propuestas por General Teaching Council for Scotland (en adelante GTCS):

- ¿Cómo puedo utilizar los estándares para apoyar la planificación de mi aprendizaje y desarrollo profesional?
- ¿Cómo puedo utilizar los estándares para identificar las áreas de aprendizaje y desarrollo, que permita mejorar mis conocimientos, la comprensión y la práctica?
- ¿Qué influencia ha tenido mi aprendizaje profesional en mis colegas u otras personas en mi comunidad educativa?
- ¿Qué áreas de logro? (GTCS, 2016).

Estos ejemplos, permiten reafirmar que los estándares, no deben estar diseñados para proporcionar una lista prescriptiva o exhaustiva, que se utilice sólo como un control externo del quehacer docente, sino que deben buscarse estrategias orientadas al desarrollo profesional docente. Como lo señala Kraft (2001):

El diálogo y la reflexión sobre los estándares podrían ser utilizados como parte de un proceso de evaluación de los maestros más auténtico. Los maestros también podrían ser alentados y apoyados para participar en el proceso. De esta manera, los estándares se han convertido en un medio para el fin, en lugar de la meta misma (p. 18).

### *Recursos para el conocimiento, comprensión y uso de los estándares*

Algunos países, en particular las instituciones responsables del desarrollo de los estándares han creado recursos, con el propósito de apoyar a los docentes, para que conozcan, comprendan y profundicen sobre esta temática. Se presentan experiencias y ejemplos concretos de implementación.

**Tabla 12. Recursos para el conocimiento, comprensión y uso de los estándares**

Institución	Dirección
Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL)	<a href="https://www.aitsl.edu.au/initial-teacher-education/ite-reform">https://www.aitsl.edu.au/initial-teacher-education/ite-reform</a>
The General Teaching Council For Scotland (GTCS)	<a href="http://www.gtcs.org.uk/professional-standards/self-evaluation/reflective-questions.aspx">http://www.gtcs.org.uk/professional-standards/self-evaluation/reflective-questions.aspx</a>
New Zealand Teachers Council	<a href="https://educationcouncil.org.nz/ITEconsultation">https://educationcouncil.org.nz/ITEconsultation</a>

### *Integración de los estándares desde la etapa inicial de la formación docente*

Este punto se basa en la propuesta realizada por Darling-Hammond (2006), para que los estudiantes de pedagogía al egresar puedan cumplir con los estándares. Identifica los siguientes principios para el diseño y el desarrollo de efectivo de los programas de formación del profesorado:

- Coherencia, visión común y clara de la buena enseñanza basada en una comprensión del aprendizaje, presente en todos los cursos y experiencias prácticas.
- Un plan de estudios con un eje centrado en la práctica.
- Experiencias de prácticas extensas, que son cuidadosamente elaboradas para apoyar planteamientos y prácticas presentes en la universidad, con sus experiencias en los centros escolares.
- Una práctica, con estándares bien definidos, que se utilizan para guiar y evaluar el trabajo en la universidad y la práctica externa.
- Estrategias explícitas que ayudan a los estudiantes a (a) enfrentarse a sus propias creencias profundamente arraigadas y supuestos sobre el aprendizaje de los estudiantes, y (b) aprender acerca de las experiencias de otros docentes.
- Un enfoque que conecta la teoría y la práctica, incluyendo el uso regular de estudio de caso, análisis de la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y resolución de problemas reales de la práctica, a través de procesos reflexivos.
- Asociación entre escuela y universidad, con el propósito de desarrollar un conocimiento común. Compartido creencias entre los estudiantes de pedagogía, profesores del centro y los profesores de la universidad, permitiendo aprender a enseñar en comunidad.
- Evaluación basada en los estándares profesionales, que se evalúa a través de la demostración de la enseñanza, sistematizada en portafolios (como se citó en CEPPE, 2013a).

Al revisar los 8 puntos, se visualiza que los estándares deben convertirse en un recurso para impulsar procesos de reflexión e innovación en las carreras de pedagogía, que signifique repensar la formación otorgada, la cual está plasmada en los perfiles, planes y programas de estudio.

Otra alternativa surge desde la experiencia australiana que se basó en la investigación realizada por AITSL, que permite clarificar aspectos que favorecen la integración de los estándares en los procesos formativos de los docentes. Para ello es necesario considerar cuatro factores o variables: (a) conocimiento, (b) uso, (c) actitudes y, (d) intenciones de implementación de los estándares.

Estas distintas iniciativas que han buscado integrar los estándares en la formación docente permiten reafirmar el planteamiento, que no basta con declarar los estándares, sino también, se requiere impulsar actividades intencionadas, contextualizadas y de carácter participativo, para transitar desde estándares declarados a estándares integrados.

En sintonía con lo descrito anteriormente y en forma de resumen, se indican las condiciones clave para la implementación exitosa de los estándares según la UNESCO (2015) que incluyen:

- la combinación explícita de los estándares con los objetivos de aprendizaje de los alumnos;
- la alineación de los marcos de estándares con una estrategia integral para mejorar la enseñanza;
- la apropiación de los estándares por parte de los docentes, y su participación en la definición de los mismos;
- una evaluación y revisión regulares;
- evitar el gerencialismo de arriba a abajo, lo cual limita la práctica docente; y
- el equilibrio entre los principios rectores comunes y la autonomía local (p. 26).

### 3.4.7 Tensiones frente a los estándares en el contexto educativo

En este capítulo, se han analizado experiencias internacionales sobre estándares en la formación de profesores, los tipos de estándares, sugerencias para el proceso de implementación y los propósitos que pueden cumplir en el contexto educativo. Sin embargo, para llegar a la implementación exitosa de estos estándares, se ha tenido que vivenciar diversas tensiones o nudos críticos, los cuales ya fueron abordados y subsanados, mientras otros, siguen estando latente entre las personas que están involucradas y afectadas por este sistema.

Una de las primeras tensiones, se genera cuando políticas educativas implementadas en países extranjeros, son integradas a políticas nacionales, a causa de la propia globalización, hecho denominado *institucionalización global de la educación*, esto provoca que existan agendas educativas cada vez más similares. Entonces, la tensión se produce cuando esas iniciativas son asumidas por países que presentan distintas realidades estructurales, económicas, sociales entre otras, produciéndose una brecha entre la realidad nacional y el modelo internacional, que se transforma en una presión (CEPPE, 2013a) recibida, en este caso, principalmente por los docentes. A causa de esta situación “hay un sector del profesorado que tiene dificultades para saber en qué consiste esta profesión, ya que con demasiada periodicidad se le obliga a incorporar conceptos y modelos educativos que son frutos de importaciones de países u organismos internacionales” (J. Torres, 2009, p. 170), pero que tampoco vienen precedidos de investigaciones y experiencias prácticas que hayan demostrado su eficacia.

Como estrategia para abordar esta tensión es conveniente comparar y relacionar los criterios presentados en los estándares internacionales con las condiciones nacionales. Reconocer y abordar la brecha entre el contexto donde se ha implementado un sistema de estándares y la situación específica del país que desea asumir este sistema, creando soluciones adaptadas a sus necesidades.

Pues, como se gestione esta brecha dependerá luego la actitud hacia los estándares y la disposición para integrarlos al sistema educativo.

La segunda tensión es generada por las creencias que se tienen hacia el concepto de estándar, al cual vinculan con la estandarización o pruebas estandarizadas (Tamassia, 2006). La misma autora señala que muchos creen probable que el establecimiento de estándares elimine la creatividad, aumente la homogeneidad e imposición de los contenidos. Esto traería como consecuencia la uniformidad y homogeneidad en el actuar docente.

Con el propósito de ampliar la mirada que se tiene de los estándares, Ingvarson & Kleinhenz (2007) plantearon lo siguiente:

Los estándares tienen por objeto proporcionar un consenso acerca de la buena práctica de la enseñanza, no es necesario que prescriban o normalicen los medios por los cuales se logren los estándares en la práctica. Los maestros, que exhiben comportamientos muy diferentes en el aula, pueden lograr el mismo conjunto de estándares. Los estándares bien escritos hacen hincapié en el aprendizaje del estudiante, como resultado de las condiciones de aprendizaje que un maestro tiene establecido en sus clases. Ellos no prescriben una forma de enseñanza (pp. 8-9).

A pesar de que los estándares definen en forma consistente qué es lo que debiese enseñarse, los docentes siguen siendo responsables de determinar cómo enseñarlos y en consecuencia la creatividad y las prácticas innovadoras pueden seguir siendo partes integrales del proceso de aprendizaje (Tamassia, 2006).

La tercera tensión hace referencia a la confianza hacia la labor que realizan los docentes. Se reconoce que entre las responsabilidades docentes está la de reflexionar, fundamentar y justificar sus acciones, las que son asumidas desde el ser docente, lo cual difiere significativamente al tener que rendir cuenta, por factores externos. La primera situación es propia del profesionalismo docente donde cumplen la labor de ser catalizadores y contrapuntos para la sociedad del conocimiento; en cambio, la segunda situación es propia del enfoque de un control externo de tipo gerencial, donde los docentes son “tratados no como trabajadores altamente cualificados y de gran capacidad, sino como sumisos productores de actuaciones estandarizadas convirtiendo a los docentes en autómatas irreflexivos y desmotivados” (Heargreaves, 2003, p.76).

De esta manera, la confianza es un elemento esencial y central en el desarrollo de una cultura profesional, la que se ve fuertemente dañada, cuando surgen acciones que la cuestionan o minimizan. Por lo tanto, podemos crear un círculo virtuoso, donde la confianza genera más confianza, o un círculo vicioso, donde la desconfianza genera más desconfianza.

Entonces, la tensión en torno a los estándares surge cuando prevalece el propósito como instrumento de control, de evaluación externa para categorizar los desempeños del docente, cuando la otra opción es ser un instrumento para el aprendizaje profesional, como referente para la reflexión y análisis crítico de la práctica, porque una base de confianza sobre la labor docente permite reducir los mecanismos regulatorios centrales (Espínola y Claro, 2010).

La cuarta tensión, relacionada con la anterior, son las contradicciones entre políticas educativas orientadas hacia el control o regulación, donde utilizan como instrumento los estándares y las mismas políticas, que desean estimular en los

docentes mayor autonomía profesional o impulsan iniciativas hacia el desarrollo profesional (Ingvarson & Rowe, 2007), situación que está presente en las instituciones formadora de profesores, como lo señaló Ávalos (2014): “las regulaciones han sido consideradas como una intromisión en la autonomía universitaria y en la capacidad de innovar de las instituciones formadoras” (p.13).

La quinta tensión es considerar a los estándares como el fin y no como un medio para alcanzar los fines de una buena enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes (Kraft, 2001). Si prevalece verlos como un fin, tendrán el carácter de producto, se utilizarán con propósito administrativo-normativo o vinculado sólo a la evaluación externa. En cambio, si es considerado como un medio, tendrá mayor relevancia el proceso, orientará el aprendizaje del docente y del estudiante, manteniéndose como los reales fines las dimensiones humanistas, de convivencia social y emocionales en la educación.

Existe evidencia que está prevaleciendo el enfoque que considera los estándares como el fin, más aún cuando está vinculado directamente con procesos evaluativos de carácter estandarizados, lo que implica un fuerte reduccionismo de los objetivos y contenidos valorados y enseñados durante la formación; es decir, se enseña y aprende para la prueba, en circunstancias que las pruebas miden una parte menor y quizás ni siquiera la más importante de lo que se espera los alumnos aprendan. Hecho que se agrava al relacionar los resultados de estas evaluaciones con premios y castigos, lo que estaría estimulando según Casassus (2010), al “desarrollo de una ciudadanía entrenada para funcionar bajo el control ejercido mediante premios y castigos, es decir, por medio de la regulación externa, en desmedro de la auto regulación” (p. 91), alterando, por ejemplo el clima en el aula al reducir la calidad de las interacciones profesor-alumno, pues se convierte este espacio en una sala de entrenamiento para la prueba, que pasa ser el fin de toda la dedicación docente e institucional, causada principalmente por la presión que se les impone desde el contexto de la rendición de cuentas, lo que puede afectar negativamente a su desempeño (Espínola y Claro, 2010). Por lo tanto, los profesores se encuentran en una situación, que Cuban (2007) denomina como *híbrida*, ya no saben si educar o enseñar para la prueba.

Ante esta situación, Fullan y Mascal (2000) analizaron los efectos negativos de la presión sobre el desempeño docente, señalando que para sobrellevar esta presión es necesario asegurar redes y fuentes de apoyo. En esta misma dirección, Abufhele y Valenzuela (2009) concluyeron que es la utilización combinada de estrategias de presión y apoyo lo que permitiría a los actores aceptar la presión y reducir sus consecuencias adversas.

La sexta tensión considera aspectos ya abordados en los párrafos anteriores y hace referencia, si la declaración e integración de los estándares deben formar parte de un proceso tecno/burocrático o uno participativo y orientado a fortalecer a los profesionales de la educación (Casassus, 2010). El proceso tecno/burocrático se caracteriza por hacer el currículo, los estándares, los aplica, mide y saca las conclusiones para la gestión. Está fuertemente influenciado por las élites políticas, empresariales y mediáticas interesadas en focalizar y mantener el vínculo entre economía y educación (Casassus, 2010). Por el contrario, la orientación de las políticas hacia el fortalecimiento de la profesión docente plantea la relevancia de la participación de los docentes de manera propositiva y proactiva en los distintos momentos del proceso de integración de los estándares en los planes formativos.

#### **4. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO EN CHILE**

El sistema escolar y la formación docente en Chile no está ajeno a estos contextos sociales, educacionales y político, influenciados por la globalización e internacionalización de las políticas, pero también en “el marco de la ideología neo-liberal fuertemente presente en las políticas e instituciones educativas en Chile desde los años ochenta” (Ávalos, 2014, p. 13).

En general, en los países latinoamericanos se ha abordado como primera gran tarea ampliar la cobertura educativa. Es así como en Chile, actualmente se llega casi al 100% en la enseñanza básica, aproximadamente al 98% en la enseñanza media, y en la educación infantil se aproxima al 40%. Sin embargo, las tareas relacionadas con la calidad, equidad e inclusión están aún en proceso, y es hacia donde se focalizan los esfuerzos de los países de la región.

Particularmente, Chile ha ido mostrando enormes avances en infraestructura y dotación de materiales. Por ejemplo, la distribución de textos escolares alcanza a todos los estudiantes desde la enseñanza pre-básica hasta la media o secundaria. Hay que mencionar, además la creación de bibliotecas y centros de recursos audio visuales y tecnológicos en la mayoría de las instituciones educativas (Boerr, 2013).

Por otra parte, se han implementado reformas curriculares, nuevos programas de estudio y a la vez esfuerzos importantes por mejorar la calidad de los docentes tratando de aumentar sus salarios, se han realizado intervenciones de gran magnitud con la participación de los actores, los administradores de la educación y los docentes, para implementar sistemas de evaluación formativa, acreditación, reconocimiento y estímulos económicos. De acuerdo con Boerr (2013) “vivimos momentos de grandes cambios en todos los ámbitos: político, económico, cultural y social, que impactan en la escuela y el papel que cumple, en el rol de los profesores y en la clase de educación que se imparte” (p. 112).

No sólo las acciones han estado centradas en los docentes en servicio, sino también en el desarrollo de programas para la mejora de la FID, a través de la mejora de las mallas curriculares y sistemas de acreditación de las carreras de pedagogía (Boerr, 2013). Esto exige reflexionar periódicamente sobre los perfiles y competencias profesionales del futuro profesor (Marchesi, 2010; Tejada, 2009; Vaillant, 2010a), el currículo que tendrá que enseñar y el tipo de prácticas que requerirá para propiciar el aprendizaje de todos los alumnos (Coll, 2010; OEI, 2010), para lo cual, es necesario fortalecer su formación personal y profesional, esta última en las áreas de conocimiento pedagógico y disciplinar (Gairín, 2011; García Molina, 2013; Isus et al., 2014; Jornet et al., 2011).

Para contextualizar y analizar más detenidamente estos los lineamientos educativos presentes en Chile se identifican a continuación hitos de carácter histórico, político y social que le han dado soporte, en particular a la FID.



#### **4.1 Desarrollo histórico y político del sistema educativo en Chile**

De acuerdo al desarrollo político, plasmado en las distintas normativas (leyes, decretos, entre otros se identifican desde el año 1990 tres momentos marcados por determinadas tendencias o énfasis en la formulación de políticas educativas:

- (a) Política que fija las bases de un sistema educativo neoliberal (1990).
- (b) Política compensatoria para la profesión docente (1991-2005).
- (c) Política que consolida la rendición de cuenta (2006-2015).
- (d) Política sistémica para el desarrollo profesional docente (2016-2018).

##### 4.1.1 Política que fija las bases de un sistema educativo neoliberal (1990)

El día 10 de marzo de 1990, un día antes de que el gobierno militar hiciera entrega del mando al gobierno democráticamente elegido de Patricio Aylwin, fue publicada en el Diario Oficial la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N°18.962 (en adelante LOCE). Formulada a partir de normativas dictadas principalmente en la década de los 80, donde se consolidó un régimen privatizador asegurando constitucionalmente la libertad de enseñanza entendida, básicamente, como libertad de propiedad respecto de establecimientos educativos, transformando el rol del Estado en subsidiario, lo que termina por debilitar la educación pública.

Dentro de la ley, se incluyen tres títulos. El tercero está centrado especialmente en el reconocimiento oficial del Estado a las instituciones de educación superior, reconociendo cuatro tipos de instituciones:

- Universidades.
- Institutos Profesionales.
- Centros de Formación Técnica.
- Academia y Escuelas pertenecientes a las distintas instituciones de las Fuerzas Armadas, Carabineros y Policía de Investigaciones de Chile.

Además de señalar los tipos de instituciones consideradas como educación superior y las condiciones para que sean reconocidas oficialmente por el Estado, especifica otros aspectos, como, por ejemplo: “El título profesional es el que se otorga a un egresado de un instituto profesional o de una universidad que ha aprobado un programa de estudios cuyo nivel y contenido le confieren una formación general y científica necesaria para un adecuado desempeño profesional” (Ley 18.962, 1990, p. 10). Es decir, que la formación profesional la imparte universidad e institutos profesionales, aumentando el número de planes de formación, con ello el número de estudiantes que ingresan a estudiar, esta situación favoreció la movilidad socioeducativa.

Otro concepto que especifica esta ley en el Artículo 75 es lo que se entiende por autonomía: “...el derecho de cada establecimiento de educación superior a regirse por sí mismo, de conformidad con lo establecido en sus estatutos en todo lo concerniente al cumplimiento de sus finalidades y comprende la autonomía

académica, económica y administrativa” (Ley 18.962, 1990, p. 22). Con respecto a la autonomía académica incluye la potestad de las instituciones para decidir por sí mismas la forma cómo se cumplan sus funciones de docencia, investigación y extensión y la fijación de sus planes y programas de estudio.

Con respecto al ámbito docente, esta ley declara que “se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesor del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes” (Ley 18.962, 1990, pp. 6-7). Se especifica a la labor docente un calificativo, el de ser idóneo; es decir, se espera entonces que reúna las condiciones necesarias u óptimas para cumplir su función. Esta es una de las escasas muestras de importancia hacia formación profesional, pues, de acuerdo con Biscarra, Giaconi y Assaél (2015) esta ley refleja un período de la historia que se caracterizó por “la desvalorización de la formación docente, la precarización del régimen laboral y la omisión/exclusión de los docentes como actores sociales y educativos” (p. 87).

En cuanto a la FID, se realiza una sola observación, ajena a especificar su propósito o condiciones que se deben dar en este proceso formativo, sino que al hacer referencia sobre el reconocimiento oficial de las universidades señala que en el caso de las nuevas universidades que ofrezcan título de profesor, deberán otorgar a lo menos uno de Educación Básica y otro de Educación Media.

De esta manera, la LOCE crea condiciones propicias para la creación de instituciones de educación superior de dependencia administrativa privada, con altos niveles de autonomía, pero esta heterogeneidad y diversificación de instituciones y planes de formación sin un marco regulador, afecta fuertemente a la FID, considerando que de un promedio de 30 mil estudiantes que ingresan a pedagogía por año entre 1970 y 1999, esta matrícula varió entre los años 2000 y 2008, generándose crecimientos exponenciales, tanto en programas, instituciones y matrícula total.

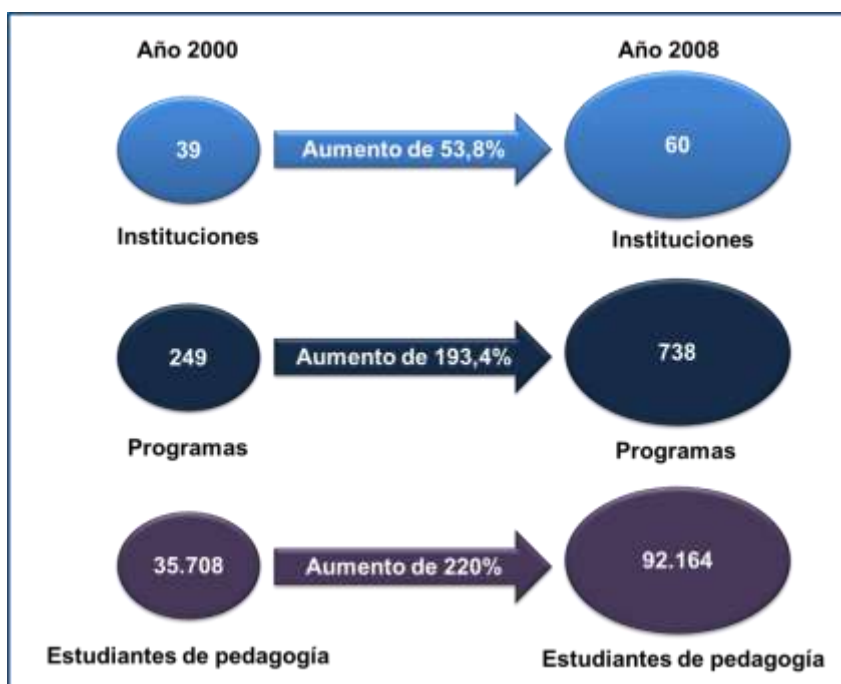


Figura 23. Evolución de la FID. Basado en Cox et al., 2010.

Este aumento en planes formativos, instituciones y matrícula se produjo principalmente en instituciones privadas y en menor medida en las universidades del CRUCH.

El número de estudiantes de pedagogía matriculado por área de formación reflejan altos porcentajes de crecimiento al comparar los años 2003 y 2008. Los estudiantes que ingresaron a carreras de pedagogía de Educación Media aumentaron en un 245%, le siguen los estudiantes de la carrera de EBA 99% de crecimiento, en menor medida las carreras de Educación Diferencial (47%) y EPA (11%) (Ávalos, 2010).

Como se ha mencionado anteriormente, esta expansión sucede en un contexto nacional marcado por la LOCE, ley que crea condiciones favorables para la creación de instituciones de educación superior privada, con altos niveles de autonomía, conjugado además con una FID mínimamente regulada, con bajos requisitos de ingreso para estudiar pedagogía y a la vez que facilitan las posibilidades de pago, lo que conlleva a que el sistema chileno de formación muy variado, y con pocos dispositivos externos para asegurar su calidad.

#### 4.1.2 Política compensatoria para la profesión docente (1991-2005)

Para Núñez (2004), con la vuelta a la democracia se inicia un nuevo período que, si bien no transformó el sistema educativo impuesto por la dictadura por medio de la LOCE y otras normativas, sí apuntó a iniciar mejoras educativas a través de políticas reparatorias y compensatorias.

Uno de los principales hitos en el reconocimiento de la profesión docente en Chile fue la promulgación en el año 1991 de la Ley 19.070 *Estatuto de los Profesionales de la Educación*, con ello se buscó el mejoramiento de la profesión, instalándose como un gran avance por ser un estatuto propio del profesorado.

En esta ley se declara que son profesionales de la educación las personas que posean título de profesor o educador, concedido por Escuelas Normales, Universidades e Institutos Profesionales reconocidos por el Estado. Por lo tanto, la formación docente se encuentra en las instituciones de educación superior de nivel terciario.

Se describe en el artículo 6 la función del docente, que es llevar a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, que corresponde a los momentos del diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación, además de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educacionales de nivel parvulario, básico y medio (Ley 19.070, 1991).

Asimismo, se considerarán las labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes. Otra función son aquellas actividades profesionales que contribuyen al desarrollo de la comunidad escolar, como la atención de estudiantes y apoderados vinculada a los procesos de enseñanza y trabajo en equipo con otros profesionales del establecimiento.

Como se ha mencionado el Estatuto Docente constituye el único marco legal construido específicamente para regular el trabajo docente, enfatizando en las

remuneraciones y el contrato, junto con otros aspectos del régimen laboral. Sin embargo, desde sus inicios hizo evidente la división entre la educación municipal y particular, ya que apuntó sólo a los docentes del sector municipal. En este punto, se presenta una tensión entre el intento por mejorar las condiciones de trabajo de los docentes y la división que se hace del profesorado, desmejorando la situación laboral de los profesores del sector particular, quienes son regulados por el Código del Trabajo. No obstante, una de sus virtudes fue posicionar el perfeccionamiento como un derecho y reconocer al docente como profesional de la educación (Biscarra et al., 2015).

Esta ley en el transcurso de los años fue teniendo modificaciones y rectificaciones, hasta ser integrada en el año 2016 a la Ley 20.903 que *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*.

Habría que decir que en este contexto de políticas de carácter compensatorias para la profesión docente está el mejoramiento a las remuneraciones para los docentes que se desempeñan en establecimientos del sector municipal o particular subvencionado. Ejemplo de ello son las leyes 19.410 de 1996 y 19.715 del 2001, uno de sus propósitos es reducir la brecha salarial entre la profesión docente y las demás profesiones.

En cuanto a la Ley 19.410, crea a contar del año 1996, una subvención por desempeño de excelencia a establecimientos educacionales. Es una asignación mensual que se entrega trimestralmente en cada año a los sostenedores de los establecimientos educacionales subvencionados que hayan tenido este reconocimiento. Esta selección de establecimientos se realiza cada dos años, a partir de un *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados*, que considera los siguientes factores: efectividad, superación, iniciativa, mejoramiento, igualdad de oportunidades, integración y participación de miembros de la comunidad educativa. Siendo un factor clave los resultados obtenidos por los establecimientos educacionales en evaluaciones nacionales estandarizadas. El monto recibido es destinado en su totalidad a los profesionales de la educación que se desempeñan en dichos establecimientos. Esta iniciativa pone en evidencia “la vinculación entre el desempeño del profesorado y los resultados obtenidos, conceptualizando al docente en función de su aporte y labor dentro de un determinado establecimiento” (Biscarra et al., 2015, p. 87). De esta manera, se relaciona por primera vez el desempeño docente con los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes, principio que se proyecta a otras iniciativas con el propósito de mejorar la calidad de la educación.

En este mismo ámbito de compensación salarial y reconocimiento profesional, se implementa una asignación que reconoce la excelencia pedagógica (Ley 19.715, 2001), que se operacionaliza por medio de un proceso de evaluación basado en estándares de desempeño profesional (Resolución exenta 3.225). Esta asignación se comienza a efectuar el año 2002, cuando son llamados a participar todos aquellos docentes de Educación Básica, que se desempeñen en el Primer Ciclo (1° a 4° básico).

En concordancia con lo declarado en la Ley del *Estatuto de los Profesionales de la Educación* y desde la experiencia del proceso de evaluación presente para la asignación que reconoce la excelencia pedagógica, el año 2004 se establece el sistema de evaluación, formalizado a través de la Ley 19.961, que pretende

fortalecer la profesión docente, favoreciendo el reconocimiento de las fortalezas y la superación de las debilidades de los docentes, con el fin de lograr mejores aprendizajes de los alumnos y alumnas. Es responsabilidad del MINEDUC, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (en adelante CPEIP), la coordinación técnica para la adecuada aplicación de este proceso de evaluación.

Para concretizar el proceso de evaluación, en el 2005 se aprueba el reglamento sobre la evaluación docente (Decreto 192, 2005), que comienza definiendo en el Artículo 1 los siguientes conceptos:

- **Evaluación Docente:** Sistema de evaluación de los profesionales de la educación que se desempeñen en funciones de docencia de aula, de carácter formativo, orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo, con niveles de desempeño que corresponden a destacado, competente, básico o insatisfactorio.
- **Docentes:** Los profesionales de la educación que ejercen funciones en aula de establecimientos del sector municipal, administrados ya sea directamente por municipios o por corporaciones municipales.
- **Dominios, Criterios y Descriptores de Evaluación:** Son los contenidos en el documento denominado Marco para la Buena Enseñanza, elaborado y aprobado por el Ministerio de Educación.
- **Instrumentos de Evaluación:** Corresponde a la Autoevaluación, el Portafolio de Desempeño Pedagógico, la Entrevista del docente evaluado el Informe de Referencia de Terceros.
- **Planes de Superación Profesional:** Conjunto de acciones de formación docente, diseñada y ejecutada de conformidad a este reglamento, dirigidas a favorecer la superación de las debilidades profesionales que evidencien los docentes con nivel de desempeño básico o insatisfactorio (pp. 1-2).

En este período está presente otro de los hitos que condiciona el contexto político, social y educativo del país, en el año 1994 se publica el informe *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI*, elaborado por el Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por el Presidente de la República. Este informe, de carácter diagnóstico con propuestas para abordar el tema de la modernización de la educación chilena, trata el tema de la FID, identificando cuatro puntos críticos:

#### *Heterogeneidad sin regulación*

Existe una gran variedad de planes y procedimientos institucionales de formación docente, además de las dos universidades públicas pedagógicas, se ofrecen carreras de pedagogía en 19 universidades con aporte fiscal, en 22 universidades privadas sin aporte fiscal y en 31 institutos profesionales privados. Tales planes y procedimientos no se hallan sujetos a mecanismos efectivos y uniformes de acreditación.

### *Perfiles postulantes a pedagogía*

En general, el reclutamiento de los alumnos para estas carreras tiende a seleccionar entre aquellos egresados de la enseñanza media que se ubican en el tercio inferior de la distribución de los puntajes de la Prueba de Aptitud Académica. Según datos recogidos por diversos estudios, existiría un porcentaje significativo de postulantes a las carreras pedagógicas que proviene de hogares con bajos ingresos y de familias en situación irregular.

### *Carreras de pedagogía poco atractivas*

La atracción que ejercen estas carreras sobre los jóvenes es reducida debido a las bajas expectativas de ingreso económico futuro y el escaso prestigio social de la profesión docente.

### *Proceso formativo*

La formación docente para la educación básica posee habitualmente una orientación que tiende a reforzar el modelo predominante de pedagogía *frontal*, dificultándose con ello el uso de metodologías activas centradas en el autoaprendizaje. No se pone suficiente énfasis en la adquisición de las habilidades necesarias para enseñar a los niños que provienen de un medio culturalmente desfavorable, que sin embargo constituyen la mayoría de los alumnos con que les corresponderá trabajar. En cuanto a la formación de los profesores de la educación media, se constata en general una debilidad en su formación propiamente disciplinaria, especialmente en aquellas ramas del saber que evolucionan más rápidamente, como la biología y la química, las matemáticas y la física, y la enseñanza del lenguaje y los idiomas.

Este informe además de establecer un diagnóstico que permitió identificar las fortalezas y debilidades de la educación en Chile, presenta orientaciones y propuestas para el diseño de una reforma modernizadora del sistema nacional de educación focalizada en la calidad y equidad. Algunas de estas propuestas están dirigidas hacia el fortalecimiento de la FID.

### *Cambios en curriculares en la FID*

Deben promoverse cambios en la formación del docente y las universidades e institutos de educación superior deben renovar sus planes de estudio dando significación decisiva a las disciplinas humanísticas y científicas que forman el contenido de la enseñanza y a la preparación en métodos y prácticas para el ejercicio de una pedagogía activa. Para ello, los estudiantes de pedagogía deben poseer un sólido conocimiento en ciertas disciplinas de base de la educación y en las materias que constituyen su campo de especialización pedagógica, que les permita estar preparados para ejercer una diversidad de roles: como enseñantes en la sala de clases, miembros de un equipo docente, consejeros de los padres y alumnos, encargados del orden en la escuela y personas de influencia en su comunidad.

### *Compromiso de las instituciones formadoras de profesores*

El esfuerzo por renovar la formación de los futuros docentes debe comprometer a todas las instituciones pedagógicas del país, públicas y privadas. Son éstas las que liderarán el diseño sus currículos y las responsables de elevar los estándares formativos.

### *Apoyo del Estado*

El Estado podrá apoyar esos esfuerzos por medio de distintas iniciativas, una de ellas fue destinar recursos, a través de un fondo competitivo, para financiar, evaluar y difundir las experiencias innovadoras más interesantes de formación pedagógica. Otra propuesta planteada fue introducir procedimientos separados de acreditación de los programas de formación docente, con el fin de garantizar que todos alcancen un nivel aceptable de calidad y de estimular su mejoramiento y premiar a aquellos que alcancen niveles de reconocida excelencia.

### *Relación teoría y práctica durante la FID*

La profesionalización plena de los docentes requiere una formación inicial provista de sólidas bases teóricas y metodológicas que permitan al futuro educador desempeñarse con efectividad en la sala de clases, participar en la gestión pedagógica del establecimiento y reaccionar frente a contextos cambiantes y a alumnos con una diversidad de habilidades de aprendizaje. Entonces sería necesario, enfatizar durante los años formativos los aspectos de la práctica y exponer a los estudiantes de pedagogía a situaciones reales de ejercicio y a maestros en condiciones de guiarlos en el aprendizaje de las habilidades docentes superiores. Debería incluirse un sistema de tutorías que pudiera prolongarse hasta los primeros años del desempeño profesional de los docentes.

Las conclusiones del informe Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI, señala que, Chile ofrece una cobertura educacional de calidad pobre y desigual; es injusta y poco eficiente. Sus logros son, en general, insatisfactorios. Para la mayoría de los alumnos provenientes de los hogares de menores recursos, los niveles de logros son francamente malos. La formación que se imparte es rutinaria; no cultiva las capacidades del alumno y no enseña a aprender. La gestión del sistema es inflexible. Los profesores y los alumnos trabajan en un ambiente que, en general, es poco estimulante. Este diagnóstico enfatiza que el problema principal está en la formación que ofrecen las escuelas, las que no preparan a todos los alumnos para integrarse a la sociedad del conocimiento, no les preparan a pensar crítica y creativamente ni para que estén dispuestos a aprender durante toda su vida.

Tanto el diagnóstico que permitió en su momento describir el estado de la educación chilena, sus propuestas y conclusiones fueron antecedentes decisivos para posicionar la educación como la primera prioridad dentro de las políticas públicas y definir las bases de la Reforma Educacional implementada el año 1996, que lentamente fue dando cuerpo a una nueva visión de la educación en Chile, donde la calidad y equidad del sistema escolar son los núcleos orientadores de los mejoramientos y cambios que se han de lograr para poner a la educación en consonancia con los requerimientos de la sociedad actual.

Es así como esta Reforma Educacional es sinónimo de profundas transformaciones del Sistema Educacional Chileno, especialmente en la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se enfatiza más el aprendizaje que la enseñanza, su actor principal es el alumno, el cual deberá adquirir competencias como por ejemplo la capacidad de abstracción, pensamiento sistémico, experimentar y aprender a aprender, comunicación y trabajo en equipo, solución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio, además de aprender de los demás, y que aprenda a trabajar cooperativamente. Todo esto englobado con fuerte sentido valórico, el conocimiento se contextualiza, se busca la adquisición de competencias en vez de acumulación de datos. De esta forma, las transformaciones están orientadas hacia una renovación de las prácticas pedagógicas y los contenidos de enseñanza.

La principal singularidad de esta Reforma, en relación a sus predecesoras, es que ésta apunta a un cambio de tipo pedagógico (curricular, de contenido, en metodología y evaluación), a un cambio de lo que ocurre principalmente en el aula y en la organización de la escuela, ya que el objetivo central es producir una capacidad de aprendizaje permanente en los individuos y en el fortalecimiento de la autonomía personal, tanto en sus dimensiones cognitivas, afectivas como morales. Para lograr este propósito la reforma puso énfasis a cuatro pilares: renovación curricular, jornada escolar completa diurna, programas de mejoramiento de la calidad y equidad, y el desarrollo profesional de los docentes, siendo este último componente el primordial y más importante para la época.

Las acciones principales del eje desarrollo profesional docente son:

- Profesionales altamente capacitados a través de diferentes modalidades de talleres de aprendizaje y reflexión colectiva.
- Derecho al perfeccionamiento profesional a través cursos de perfeccionamiento gratuito.
- Programa de becas en el exterior, pasantías y programas de postgrados.
- *Red maestros de maestro*, formada por profesores acreditados como docentes de excelencia, quienes apoyan a otros docentes.
- Incentivos salariales al desempeño colectivo e individual de los docentes.
- Formación inicial docente, a través del financiamiento de proyectos de renovación de la FID en universidades; programas para el mejoramiento integral de las carreras de educación.

En cuanto a la FID, los planteamientos propuestos en esta reforma se comienzan a concretar el año 1997, cuando son convocadas las instituciones responsables de la FID a postular al *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes* (Decreto 80). Los proyectos debían tener como objetivo general el mejoramiento integral de los sistemas de formación de profesores, en el contexto de las políticas públicas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, de modernización de la enseñanza, de revalorización social y cultural de la función docente y del nuevo régimen curricular del sistema escolar del país. Para abordar este objetivo los proyectos de las instituciones debían centrarse en



mejorar y/o renovar el cuerpo académico (entre ellas: contratación de nuevos docentes, perfeccionamiento en el extranjero, contratación de asesorías externas); y para la innovación y mejoramiento de los contenidos y organización de los programas de estudio en los aspectos pedagógicos y de las disciplinas específicas. Además, podrán considerarse otras medidas, como, por ejemplo: mejoramiento de los recursos de apoyo a la actividad docente y del equipamiento requerido para ello, en aspectos tales como: biblioteca, laboratorios, computadores; y acondicionamiento necesario para la actividad docente del espacio físico existente; incentivos al mejoramiento de la investigación y experimentación pedagógica. De esta manera, se espera que las instituciones se incentivaran para una renovación sustancial de los procesos de formación a la luz de las nuevas exigencias curriculares, metodológicas y tecnológicas que emanan de la Reforma en desarrollo y de las exigencias que plantea la sociedad a la educación.

De las treinta y tres instituciones participantes del concurso, solo diecisiete se adjudicaron financiamiento para la ejecución de sus proyectos, los cuales se implementaron entre 1997 y 2002.

Una primera etapa de la ejecución de los proyectos consistió en realizar un diagnóstico de la FID a nivel institucional. Hubo concordancia entre los diagnósticos de las instituciones participantes al identificar:

- Existencia de currículos fragmentados, recargados y, en cierto modo, atrasados.
- Ausencia de una visión coherente de la formación del personal docente, lo que se hacía evidente en la falta de articulación entre actividades de formación teórica y práctica, así como en un contacto limitado con las escuelas antes de realizar la práctica intensiva del último semestre de formación.
- Procesos de formación que mostraban estilos de enseñanza directivos, centrados en la autoridad del profesor y ofrecían a los estudiantes de pedagogía pocas oportunidades para el estudio independientes y la reflexión.
- Inadecuada dotación de las bibliotecas, escasos recursos de apoyo para la enseñanza, sobre todo de computadores.
- Nivel académico inadecuado del personal docente (especialmente de quienes estaban encargados directamente de la formación de los profesores), con una edad promedio de más de 50 años. Pocos docentes habían cursado estudios de postgrado de nivel doctoral, y muy pocos investigaban y publicaban en revistas académicas.
- Estudiantes con bajo nivel de entrada – resultados de la educación media y prueba de aptitud académica – y poco motivados para los estudios de pedagogía. El número de estudiantes inscritos en estas carreras había disminuido año tras año desde fines de la década de los ochenta.
- Los programas de formación se estructuraban e implementaban de forma casi totalmente aislada de las escuelas y de los proyectos de la Reforma Educativa nacional (Ávalos, 2002, p. 50).

A partir de este diagnóstico de la FID, se implementan acciones orientadas con cambios en la estructura y contenidos, por ejemplo pasar de un aprendizaje descontextualizado a uno contextualizado, de una enseñanza frontal basada en la exposición y la explicación, destinada a entregar sólo información, a otra basada en la indagación; la construcción de nuevos conceptos, el manejo de procedimientos y el desarrollo de valores y actitudes, pasar desde un modelo de transmisión verbal a otro que integre el pensamiento verbal y visual. Además de establecer procedimientos de control de la calidad de la formación que se imparte. Para Pogré (2004a), los Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente Inicial fueron

...un significativo aporte para que las universidades, al tiempo que revisaron sus diseños en pos de responder eficaz y efectivamente a los requerimientos de la sociedad, al nuevo contexto y a los nuevos ajustes de la Reforma Educativa, buscaron crear mecanismos y procedimientos académicos, administrativos y financieros que refuerzan la aplicación y el enriquecimiento del modelo curricular y la adecuada integración de la universidad al sistema educativo (p.125).

En este contexto de renovación, el cambio más valorado por los distintos actores del proceso de formación fue “la implementación de la práctica progresiva desde los primeros años de la carrera, con el propósito de ofrecer a los estudiantes de pedagogía una aproximación gradual a los diversos aspectos relativos a la docencia en los establecimientos educacionales” (MINEDUC, 2005, p. 42). Esto se refleja en las estrategias de intervención que implementaron las instituciones, donde uno de los principales objetivos que se establecieron tenía relación con dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para intervenir efectivamente en el sistema educativo. Para lo cual se enfatiza la integración con el medio, donde exista una incorporación temprana, gradual y progresiva del estudiante al sistema educativo; se implemente una política institucional hacia la investigación pedagógica que favorezca el proceso de formación (teoría-práctica-teoría) y un proceso de enseñanza - aprendizaje integrado al sistema educativo donde se relacionen profesores del sistema, académicos y estudiantes.

Todas estas acciones tienen como propósito la adquisición por parte de los estudiantes, de habilidades y competencias que les permitan desarrollar de manera armónica sus capacidades afectivas, motrices y cognitivas, a través de un aprendizaje contextualizado y reflexivo. Como lo afirmó Ávalos (2005):

Reconocer el aprendizaje docente como un aprendizaje situado, significa integrar, en la mejor forma posible, el saber pedagógico, los conocimientos pedagógicos de la disciplina y el saber disciplinario en torno a situaciones educativas reales antes y sobre todo durante los períodos de prácticas o experiencias de enseñanza en aula. La calidad situada del aprendizaje de cada futuro profesor o profesora necesita a su vez ser objeto de la evaluación que se haga de su desempeño y capacidad para enseñar (p. 9).

Es decir, exige una formación inicial que contenga, además de las asignaturas o cursos teóricos, otras de carácter aplicado cuyo desarrollo se realice en contextos profesionales reales y se evalúe formativamente su desempeño. Por tal motivo, la práctica tiene un papel clave en el desarrollo de competencias, que permitan la transferencia y movilización de conocimientos a situaciones de trabajo.

Durante el tercer año de implementación de este programa de fortalecimiento de la FID, surge una iniciativa que se transforma en un hito, se elaboran los primeros estándares de desempeño destinado para la FID, elaborados el años 2001 a

través de un trabajo conjunto, sin precedentes en la formulación de políticas educativas, pues han participado en su elaboración el Ministerio de Educación, instituciones de formación docente y el Colegio de Profesores, todas partes interesadas en la calidad del desempeño profesional de los educadores. Estos estándares tienen, entonces, el doble mérito de ser una obra inédita y ampliamente participativa.

Es un recurso más para mejorar la calidad de la educación de las carreras de pedagogía, principalmente para asegurar un desempeño adecuado de los futuros docentes al momento de iniciar su quehacer profesional. De acuerdo con lo señalado por el MINEDUC (2001) estos estándares “especifican no el conjunto de rasgos ideales de un docente, sino los desempeños indispensables para optimizar su enseñanza y lograr que los educandos aprendan y respondan a las expectativas educacionales” (p. 5). Sirven tanto para determinar cuan preparado está para ejercer un recién egresado de pedagogía, como para aplicarlos a aquellos educadores que ya se desempeñan en los distintos niveles del sistema educativo.

En síntesis, las políticas educacionales en este período marcan un quiebre significativo en la orientación que el Estado estaba imprimiendo en las funciones formativas del sistema educativo. El énfasis ya no es la cobertura, sino la calidad de la enseñanza y equidad en la distribución social de sus resultados. Esto se evidenció en los planteamientos de la reforma de 1996, que se propuso influir paulatinamente y en forma global todos los ámbitos del sistema educacional: la forma de enseñar y aprender, los contenidos curriculares, la administración y gestión de los establecimientos, los insumos, infraestructura escolar, financiamiento del sector y el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes, además del reconocimiento como los principales artífices y protagonistas de la Reforma.

Para cumplir con cada uno de sus objetivos de la Reforma se estructuraron cuatro ejes. Uno de ellos, referido al desarrollo profesional docente, que adquiere relevancia, ante las diversas presiones para la transformación de las instituciones educativas, que colocan a los profesionales de la educación ante profundos retos para corresponder a las nuevas demandas sociales y a las nuevas condiciones de trabajo. Además de implementarse uno de los primeros mecanismos de aseguramiento de la calidad docente a través de la Ley 19.961 sobre Evaluación Docente del año 2004. La evaluación del desempeño profesional se realizará tomando en consideración los Dominios, Criterios e Indicadores establecidos por el MINEDUC, sistematizados en el texto Marco para la Buena Enseñanza (2004). Es así como se dispone de un sistema de estándares nacionales que permiten evaluar, con un propósito formativo el desempeño del futuro docente como del docente en servicio.

El estatuto docente más que modificar asuntos sustanciales matiza o crea nuevas especificaciones relacionadas fundamentalmente con el régimen laboral, organización del trabajo, evaluación y labor pedagógica, creando nuevas regulaciones. Según Biscarra et al. (2015), en este nuevo contexto “el docente es visto más como un individuo que como parte de una colectividad, instaurándose evaluaciones, asignaciones y regulaciones que fomentan la competencia y distinción entre pares” (p. 88). Esta situación puede llevar a generar tensiones, puesto que al mismo tiempo que se busca compensar y reconocer la labor

docente, se tiende a responsabilizarlos de los problemas educativos, poniendo en cuestión su desempeño e instaurando nuevas evaluaciones y sanciones. Esta tensión da sentido al título del libro escrito por Ávalos el año 2013 *Héroes o villanos*. La profesión docente en Chile, reflejando una profesión paradójica, porque como se describió en puntos anteriores, la profesión docente suele ser fuertemente criticada y responsabilizada de la baja calidad de la educación y a la vez se espera que realice un aporte crucial para que ésta mejore.

En el caso de los programas de fortalecimiento de la FID tuvieron como objetivos principales contar con un nuevo diseño curricular que respondiera eficaz y efectivamente a los requerimientos de la sociedad, al nuevo contexto y a los procesos de ajuste de la Reforma Educacional de la época; se esperaba que los estudiantes de pedagogía estuviesen formados con las competencias necesarias para intervenir efectivamente en el sistema educativo, siendo un referente los primeros estándares de desempeño declarados el año 2001.

#### 4.1.3 Política que consolida la rendición de cuenta (2006-2015)

Este período estuvo marcado por la profundización de la lógica neoliberal presente en las políticas educacionales, evidenciada por ejemplo en la importancia otorgada a las evaluaciones estandarizadas, la competencia entre los establecimientos y el énfasis en la gestión, componentes centrales de los principios que sustenta la rendición de cuentas, también por la influencia ejercida por referentes internacionales como la OCDE. A nivel nacional, el contexto estuvo influenciado por las reiteradas movilizaciones, lideradas por los estudiantes, siendo la movilización del año 2006, denominada *Revolución Pingüina*, la que logró por terminar de posicionar las peticiones que se venían planteando hace años, entre ellas estaba la derogación de la LOCE.

Como una de las respuestas del Estado al planteamiento de los estudiantes y otras organizaciones sociales fue la constitución del Consejo Asesor, espacio de diálogo considerado para la época como novedoso y a la vez incierto, pues participaron actores que habitualmente quedaban fuera de estas instancias de discusión por tener visiones que cuestionaban los lineamientos del sistema educativo en Chile. Uno de los consensos es la necesidad de un modelo de regulación del sistema educacional chileno, con acciones de aseguramiento de la calidad y equidad, que impliquen mayor control, más y mejor apoyo a las escuelas. Este planteamiento involucra a la FID, considerándose indispensable que se discuta opciones que permitan al Estado y a la sociedad civil regular la oferta de formación docente y apoyar su desarrollo en función de los requerimientos futuros del sistema educativo (Ávalos, 2010).

En este contexto se promulgó el año 2006 la Ley 20.129, que establece un *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior*, integrada por el MINEDUC, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación y la Superintendencia de Educación Superior. También son parte de este Sistema las instituciones de educación superior.

Entre las responsabilidades que asume este sistema, destacan (Artículo 1):

- El desarrollo de políticas que promuevan la calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones de educación superior.
- La acreditación institucional de las instituciones de educación superior autónomas de conformidad a lo establecido en esta ley.
- La fiscalización del cumplimiento, por parte de las instituciones de educación superior, de las normas aplicables a dicho sector, en especial a la consecución de los fines que les son propios; así como del cumplimiento de sus compromisos financieros, administrativos y académicos.

Desde esta ley surge el principal mecanismo para el aseguramiento de la calidad, como es la acreditación institucional, de carreras y programas, que comenzó de manera voluntaria el año 2004, pero a través de esta normativa se estableció su obligatoriedad. Su función es evaluar, acreditar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos, y de las carreras y programas que ellos ofrecen (Artículo 6). Entonces le corresponde a esta comisión, administrar y resolver los procesos de acreditación institucional, de las carreras y programas de estudio de pre y postgrado; elaborar y establecer los criterios y estándares de calidad para cada uno de estos procesos de acreditación.

Como consecuencia de los resultados de este proceso, se especifica que sólo las universidades acreditadas podrán impartir las carreras y programas, siempre que dichas carreras y programas hayan obtenido acreditación. Por lo tanto, las carreras que no se acrediten no podrán acceder a ningún tipo de recursos otorgados directamente por el Estado, o que necesiten de su garantía, para el financiamiento de los estudios de sus nuevos alumnos.

La acreditación a nivel institucional tiene por objeto evaluar el cumplimiento de su proyecto institucional y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones de educación superior, y propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo de su calidad (Artículo 15).

De la acreditación de carreras y programas de pregrado, esta ley establece que deberán someterse obligatoriamente al proceso de acreditación, las carreras vinculadas a las áreas de la salud y educación, como son: Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial o Especial y Educador de Párvulos (Artículo 15). Esta acreditación tiene por objetivo certificar la calidad de las carreras y los programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de los propósitos declarados por la institución que los imparte y la normativa vigente que rige su ejercicio (Artículo 27). Para ello, se evalúa y verifica el cumplimiento de criterios y estándares de calidad.

El segundo mecanismo para asegurar calidad ha sido la confección de estándares orientadores para las carreras de pedagogía, que a su vez son referente para la evaluación diagnóstica que los estudiantes responden al término de los estudios de pedagogía. Estos estándares son principalmente de contenido disciplinar y contenido pedagógico, aunque incluyen referentes didácticos para el contenido disciplinar.

Con el propósito que la FID se adecúe a estos cambios y énfasis que imponen el contexto político y social que se genera a nivel nacional e internacional, durante los años 2008 al 2010 se impulsan iniciativas para el fortalecimiento de la FID que imparten las instituciones de educación superior.

Una de estas iniciativas es el Decreto 96 del año 2009, que reglamenta los contenidos y forma de ejecución del programa de fortalecimiento de la formación inicial de docentes. Es un nuevo programa orientado a la formación que imparten las instituciones de educación superior responsables de la formación de profesores. Que de acuerdo con Ávalos (2010) ha tomado dos formas principales: (a) procesos de aseguramiento de la calidad y (b) financiamiento competitivo de proyectos de cambio mediante la fórmula de convenios de desempeño.

Este decreto continúa con el desarrollo de las actividades destinadas a fortalecer la FID, considerando que las líneas de acción o componentes del programa son las siguientes (Artículo 1):

- Estándares para la FID.
- Evaluación Diagnóstica para Universidades que imparten Carreras y Programas de Pedagogía.
- Apoyo para el Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente impartida por Universidades.

Con respecto a la línea de Estándares para la FID, el MINEDUC, a través del CPEIP, le corresponde la elaboración de estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial de profesionales de la educación, su difusión, el apoyo a las universidades para su implementación, su revisión y actualización (Artículo 2).

De acuerdo al MINEDUC, los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios destinados a la FID son

...aquellas pautas que explicitan y definen el conjunto de habilidades, conocimientos y disposiciones que debe tener un profesional de la educación una vez finalizada su formación inicial, que el Ministerio de Educación entrega a las universidades, para ser desarrolladas a través de sus carreras y programas de pedagogía, y que comprenden los distintos sectores de aprendizaje, niveles y modalidades de enseñanza (Decreto 96, 2009, p. 2).

Sobre la base de estos estándares se realiza la evaluación diagnóstica destinada a los estudiantes que se encuentran en su último año de formación, y se desarrollarán orientaciones para las carreras de pedagogía, las que serán propuestas a las universidades, a fin de que éstas puedan complementar y mejorar sus procesos formativos autónomamente.

Se declara en este decreto acciones dirigidas a la implementación de los estándares, las que son asumidas por el CPEIP (Artículo 3):

- Celebrar convenios con Universidades, centros de estudios u organismos internacionales para la elaboración de estándares pedagógicos y disciplinarios en los distintos sectores de aprendizaje, modalidades y niveles de enseñanza, la realización de estudios sobre experiencias internacionales y nacionales en la elaboración de estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación docente, y el desarrollo de orientaciones curriculares para la formación inicial que

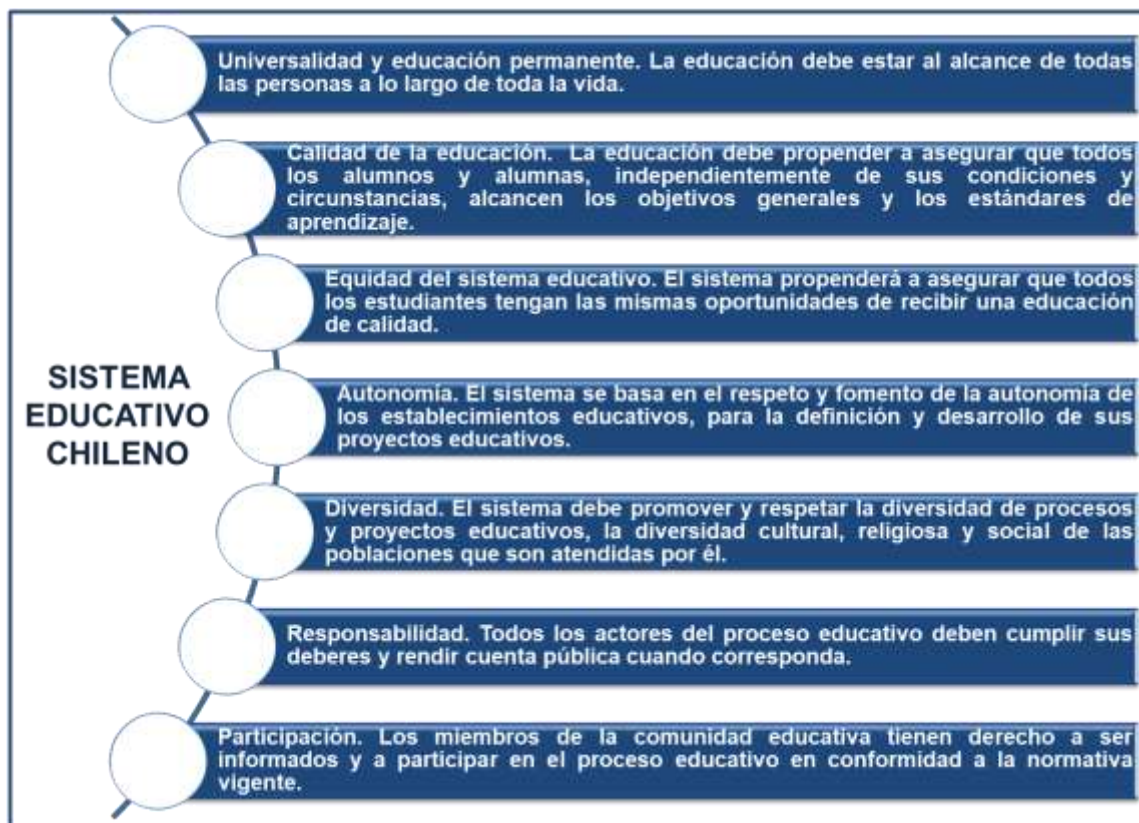
incluya los conocimientos fundamentales de un docente recién egresado.

- Realizar consultas a las universidades y otras instituciones relacionadas con la formación inicial docente, durante el proceso de elaboración o actualización de estándares pedagógicos y disciplinarios, elaborados para los distintos sectores de aprendizaje, modalidades y niveles de enseñanza.
- Evaluar la pertinencia de la actualización de los estándares, pedagógicos y disciplinarios, elaborados para los distintos sectores de aprendizaje, modalidades y niveles de enseñanza o elaborar nuevos estándares para la formación inicial.
- Realizar anualmente actividades con universidades y otras instituciones relacionadas con la formación inicial docente con el objeto de difundir y colaborar en la instalación y desarrollo de los estándares pedagógicos y disciplinarios para la Formación Inicial en las carreras de Pedagogía.
- Implementar acciones de seguimiento que den cuenta del impacto de los estándares pedagógicos y disciplinarios para la Formación Inicial en las carreras de Pedagogía.

Otra de las consecuencias de este contexto social, político y educativo de la época, se vivió el 2007, cuando fue enviado al congreso, para su discusión y posterior aprobación, las nuevas propuestas contenidas en el proyecto de Ley General de Educación (en adelante LGE), abriéndose las puertas hacia la nueva reforma de la anterior Ley LOCE. Después de dos años, este proyecto es aprobado por el Honorable Congreso Nacional, promulgado y publicado en el año 2009 como Ley 20.370 que establece la *Ley General de Educación*.

Esta ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que se exigirá en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio (Artículo 1).

En coherencia con este planteamiento y con los tratados internacionales ratificados por Chile, el sistema educativo nacional se inspira en los siguientes principios.



**Figura 24.** Principios que inspiran al sistema educativo chileno según LGE.

Se plantea que es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad y procurar que ésta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado, para lo cual se requiere de un cuerpo docente que ejerza su función en forma idónea y responsable. Para lo cual el docente requiere una formación inicial que le permita cumplir con estos desempeños, siendo la Educación Superior responsable de la preparación y formación profesional de los estudiantes.

Esta ley modificó la institucionalidad del sistema educacional y del Ministerio de Educación, estableciendo servicios públicos con estatuto propio, con estructura y funciones separadas del MINEDUC. Como es el caso de la Agencia de la Calidad de la Educación y de la Superintendencia de Educación.

La Agencia de Calidad de la Educación tiene como propósito la evaluación continua y periódica del sistema educativo, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación (Artículo 7), evaluación que involucra a alumnos, docentes y establecimientos educacionales en base a estándares indicativos.

La Superintendencia de Educación cumple la función de fiscalizar el uso de los recursos por los sostenedores y establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado, y que éstos cumplan con las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia. Además, informará a las comunidades educativas y a otros interesados, atenderá reclamos y sancionará lo que corresponda.

El Ministerio de Educación es el órgano rector del sistema de aseguramiento que tiene la función de proponer y evaluar las políticas, y diseñar e implementar



programas y las acciones de apoyo técnico-pedagógico; garantizar y proveer financiamiento; elaborar las Bases Curriculares, los planes y programas de estudio para la aprobación del Consejo Nacional de Educación (en adelante CNED); elaborar los Estándares de Aprendizaje de los alumnos, los Otros Indicadores de Calidad Educativa y los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores para la aprobación del CNED; formular los estándares de desempeño docente y directivo que servirán de orientación para la elaboración de las evaluaciones consideradas en la ley; proponer y evaluar las políticas relativas a la formación inicial y continua de docentes, entre otras labores.

Los temas referidos al aseguramiento de la calidad de la educación declarados en la LGE, se operacionalizan en dos leyes, una de ellas ya descrita anteriormente, pues se promulga antes de la LGE, el año 2006 que corresponde a la Ley 20.129, que establece *el Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior* y la otra en el año 2011, Ley 20.529 que crea el *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*.

La ley 20.529, reafirma que es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles (Artículo 1). Para lo cual este sistema de aseguramiento de la calidad operara mediante un conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos, para lograr la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos, fomentando las capacidades de los establecimientos y sus cuerpos directivos, docentes y asistentes de la educación. También contempla la rendición de cuentas de los diversos actores e instituciones del sistema escolar y, en particular, de los establecimientos educativos. Asimismo, incluye las consecuencias jurídicas que se deriven de la aplicación de los instrumentos (Artículo 2).

Para cumplir con sus funciones este sistema considera:

- Estándares de aprendizaje de los alumnos.
- Estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educativos y sus sostenedores.
- Estándares de desempeño de docentes, docentes directivos y docentes del área técnica pedagógica.
- Evaluaciones de desempeño de los establecimientos y sostenedores.
- Evaluación del desempeño docente.
- Evaluación del logro de los estándares de aprendizaje.
- Sistemas de rendiciones de cuenta, de reconocimientos y de sanciones.

Para cumplir con estos propósitos se crea la *Agencia de Calidad de la Educación* (Artículo 9), su objetivo es evaluar el desempeño de los establecimientos de educación parvularia (EPA), básica (EBA), media, incluida la especial y la de adultos, y sus sostenedores, basándose en estándares indicativos. Esta información está orientada a fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos educativos, sus planes de

mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen.

También crea la *Superintendencia de Educación* (Artículo 47), su objetivo es fiscalizar que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia. Asimismo, fiscalizará la legalidad del uso de los recursos por los sostenedores de los establecimientos subvencionados y que reciban aporte estatal y, sistema respecto de los sostenedores de los establecimientos particulares pagados, fiscalizará la referida legalidad sólo en caso de denuncia. En el caso particular de la Superintendencia de Educación Superior, tiene la función fiscalizar y supervigilar el cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias que regulan a las instituciones de educación superior en el ámbito de su competencia. Le corresponde fiscalizar que las instituciones de educación superior destinen sus recursos a los fines que les son propios de acuerdo con la ley y sus estatutos.

Con la LGE y las dos leyes que estructuran el sistema de aseguramiento de la calidad se configura un sistema educativo con lineamientos comunes y transversales desde educación parvularia (EPA) hasta la educación superior.

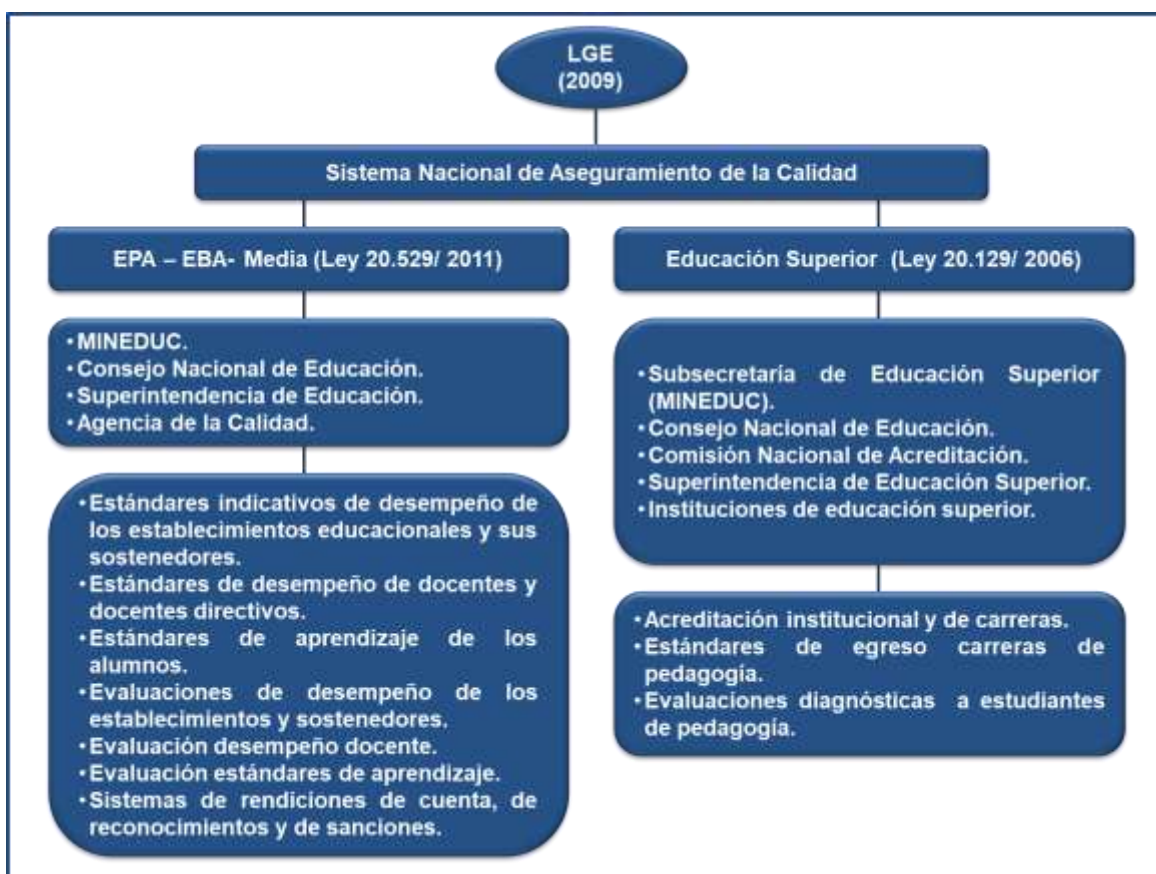


Figura 25. Sistema de aseguramiento de la calidad del sistema educativo chileno.

La figura muestra algunas de las características que configuran el sistema de aseguramiento de la calidad. Es un sistema que se fundamenta y formaliza a través de la LGE, dándole un carácter de política de Estado, logrando un

consenso nacional. Se crean dos leyes que estructuran y establecen los lineamientos principales de este sistema, la Ley 20.529 dirigida a los niveles de Educación Parvularia (EPA), Educación Básica (EBA) y Educación Media (Media) y la Ley 20.129 que considera la Educación Superior, de esta manera todos los niveles educacionales están insertos en un sistema de aseguramiento de la calidad.

Para cumplir con este propósito se crean distintos organismos autónomos, con sus propios objetivos y funciones, por ejemplo, la Agencia de la Calidad, la Superintendencia, Comisión Nacional de Acreditación, entre otros, que a la vez se articulan entre ellos conformando estos sistemas.

Entre los objetivos y funciones de estos organismos, se observan lineamientos que van construyendo un marco común de acción, independiente del nivel educacional, marcado por políticas, evaluaciones, mecanismos de apoyo y fiscalización, sistemas de información y estándares, que son propias de un sistema basado en la rendición de cuentas, enfoque que es asumido por Chile, con el objetivo de promover la calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones presentes en los distintos niveles.

Sin embargo, existen cuestionamientos a este marco legal que condiciona el contexto educativo del país, pues la LGE deja entrever que es sólo una reforma parcial porque sus aportes siguen siendo superficiales y no necesariamente apuntan a la raíz del problema. Biscarra et al. (2015) lo ejemplificaron así:

...es posible observar coherencia en lo propuesto por las leyes que conforman el período y entre éstas y la lógica que sitúa a la gestión educativa como centro del mejoramiento de los procesos educativos. De esta manera, se deriva en una conceptualización del ser docente que empobrece los aspectos vinculados a su carácter profesional y que lo limita en la medida en que se define su labor en función de lo que puedan dictar los sostenedores y directores de los establecimientos (p. 88).

Otro aspecto que refleja este cambio parcial es la ambigüedad que genera la palabra *propender* utilizada reiteradamente en la LGE para señalar la labor del Estado, ejemplo: Es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad... Según la RAE, propender es inclinarse o tender a algo. Cuando se esperaba un cambio hacia un Estado que garantizara o asegurara de manera más concreta una educación de calidad, ya que de este modo sólo se advierten ligeramente las funciones a cumplir.

#### 4.1.4 Política sistémica para el desarrollo Profesional Docente (2016-2018)

Este período comienza con ajustes importantes al marco que regula la profesión docente, se realizan modificaciones al estatuto docente y otras leyes relacionadas con esta profesión, las cuales se integran en una sola gran ley, la denominada Ley 20.903 que crea el *Sistema de desarrollo profesional docente*. El objetivo de este sistema es reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también

ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula (Artículo 19).

Describe la función del profesor, manteniendo algunos aspectos ya declarados en la Ley 19.070 del año 1991 que crea el Estatuto Docente. Se reitera que la función docente es aquella de carácter profesional de nivel superior, responsable del proceso de enseñanza, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educacionales de nivel parvulario, básico y medio.

Se especifica en la ley que la función docente se desarrolla a través de la docencia de aula que corresponde al momento de interacción entre el docente y los estudiantes, y las actividades curriculares no lectivas, que son las labores educativas complementarias a la función docente de aula, relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje.



**Figura 26.** Función docente según Sistema de desarrollo profesional docente.

Estas funciones se especifican a través de los estándares de desempeño profesional, elaborados por el MINEDUC, a partir de la revisión de la experiencia internacional sobre estándares de desempeño profesional y la reflexión tripartita de equipos técnicos ministeriales, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores. El documento que contiene estos estándares es el *Marco para la Buena Enseñanza* y se organizan en torno a cuatro dominios:

- La preparación de la enseñanza.
- La creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.
- La enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Las responsabilidades profesionales.

Cada uno de los cuatro dominios se expresa en un conjunto de criterios que posibilitan juzgar el desempeño profesional, los cuales, a su vez, se componen de un conjunto de descriptores.

En esta ley además de especificar las funciones del docente por medio de los estándares de desempeño, hace alusión al proceso de evaluación integral, de carácter formativo, por medio del cual se reconocerá el cumplimiento de los estándares por los docentes, uno de los instrumentos que se menciona es una evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos, atinentes a la disciplina y nivel que imparte. Esto evidencia que los estándares y la evaluación son aspectos que están presentes de manera transversal en distintas normativas del sistema escolar en general, y en particular la profesión docente y de la FID.

El tema de la FID no se aborda de manera detallada, aspecto que se esperaría del único documento que regula exclusivamente dicha profesión. De igual manera, especifica que la FID es sólo responsabilidad de las universidades acreditadas, cuyas carreras y programas de pedagogía deben estar acreditados.

También, señala las condiciones básicas que deben cumplir las universidades para obtener la acreditación, entre ellas está que los estudiantes de las carreras de pedagogía de la institución participen en las evaluaciones diagnósticas que determine el MINEDUC. Una de estas evaluaciones está basada en estándares pedagógicos y disciplinarios, la responden estudiantes que se encuentran en la etapa final de su proceso de formación, la aplica una entidad externa como es el caso del CPEIP. Es responsabilidad de la institución de educación superior adoptar las medidas necesarias para que los estudiantes participen en esta instancia de evaluación y elaborar programas orientados a la mejora de resultados en base a la información que se entregue de esta evaluación.

Otros de los criterios para otorgar la acreditación es que los procesos formativos, deben ser coherentes con el perfil de egreso definido por la universidad y los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el MINEDUC.

De esta forma, el sistema de desarrollo profesional docente está marcado por lineamientos de reconocimiento y promoción del quehacer docente, a partir de procesos evaluativos basado en estándares de enseñanza, lo que está presente desde la FID en adelante.

Esta relación entre la FID, la acreditación y los estándares se describe con más detalles en el Decreto 239, del año 2016, que reglamenta los requisitos de acreditación para carreras y programas regulares de pedagogía, realizando algunos ajustes al proceso de acreditación establecido el 2006 en la Ley 20.129.

En este decreto actualizado se reafirma tres principios que inciden en la FID:

- (a) Es deber del Estado velar por el acceso a una educación de calidad y fomentar el desarrollo de ésta en todos sus niveles, cumpliendo los profesionales de la educación, un rol fundamental en esta tarea.
- (b) El fortalecimiento de la formación inicial en pedagogía, impartida por las universidades, constituye una medida trascendente para alcanzar los logros de una educación de calidad.
- (c) Para mejorar la formación inicial en pedagogía, entre otras estrategias, se requiere establecer requisitos de acreditación para las carreras y programas regulares de pedagogía.

Uno de estos requisitos de acreditación para las carreras de pedagogía, es la participación de los estudiantes en las evaluaciones diagnósticas sobre formación inicial en pedagogía que determina el MINEDUC, las que son de carácter referencial y formativo para los estudiantes. Una de estas evaluaciones se realiza al inicio de la carrera por parte de la universidad y la otra, basada en estándares pedagógicos y disciplinarios, referenciada en otros documentos legales, que será aplicada directamente por el MINEDUC, durante los doce meses que anteceden al último año de carrera, esta última evaluación inicialmente era de participación voluntaria, a partir de lo establecido por la Ley 20.903, pasa a ser requisito para obtener el título profesional (Artículo 27 bis). Además, especifica que le corresponde a la institución de educación superior adoptar las medidas necesarias para que los estudiantes cumplan estos requisitos, a través de programas orientados a la mejora de resultados, en base a la información que entregan las evaluaciones diagnósticas.

Otro factor considerado durante la acreditación de las carreras y programas es la definición del perfil de egreso y, el conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento de este perfil. De esta forma, la estructura curricular, los recursos humanos, los elementos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, la modalidad de enseñanza y los aspectos pedagógicos, la infraestructura y los recursos físicos deben ordenarse en función del logro de dicho perfil. Por lo tanto, en las carreras de pedagogía, el proceso formativo debe ser coherente con el perfil de egreso definido por la universidad y los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación.

En la siguiente figura se visualiza las relaciones existentes entre las leyes 20.129 y 20.903, las cuales dan sustento a la creación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, la comisión nacional de acreditación y los requerimientos que deben cumplir de manera especial las carreras de pedagogía, siendo un componente transversal los estándares pedagógicos y disciplinares de egreso.



Figura 27. Presencia de estándares de egreso en acreditación de las carreras de pedagogía.

Para que las instituciones formadoras de profesores puedan estar en sintonía con estos lineamientos, se implementaron desde el año 2009 (Decreto 96) programas de fortalecimiento de la calidad de la FID, realizándose algunos ajustes en los años 2016 (Decreto 314) y 2017 (Decreto 309). Las líneas de acción o componentes que impulsan estos programas de fortalecimiento son:



Figura 28. Programas de fortalecimiento de la calidad de la FID desde el año 2009 al 2016.

En el caso particular de la implementación de la línea de acción relacionada con los estándares para la FID, se incorporan dos acciones concretas, además de las ya mencionadas en el Decreto 96, del año 2009. Realizar anualmente actividades con Instituciones de Educación Superior con el objeto de difundir y colaborar en la instalación y desarrollo de los Estándares para la Formación Inicial en las carreras de Pedagogía, e implementar acciones que den cuenta del impacto de los Estándares para la Formación Inicial en las carreras de Pedagogía.

Cierra este período de política relacionadas con el desarrollo Profesional Docente y la FID, el análisis a la Ley 21.091, del año 2018, que trata sobre la *Educación Superior*, nivel educativo donde se encuentran insertas las instituciones formadoras de profesores, que corresponden al conjunto universidades, integradas por las universidades estatales creadas por ley, las universidades no estatales pertenecientes al Consejo de Rectores, y las universidades privadas reconocidas por el Estado.

Uno de los aspectos centrales de esta ley, es que reconoce la educación superior como un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos; asimismo, debe servir al interés general de la sociedad y se ejerce conforme a la Constitución, la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes (Artículo 1).

Por otra parte, declara que la educación superior cumple un rol social que tiene como finalidad la generación y desarrollo del conocimiento, sus aplicaciones; así como la vinculación con la comunidad a través de la difusión, valorización y transmisión del conocimiento. Asimismo, busca la formación integral y ética de las

personas, orientada al desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, que les incentive a participar y aportar activamente en los distintos ámbitos de la vida en sociedad, de acuerdo a sus diversos talentos, intereses y capacidades.

El Sistema de Educación Superior, de acuerdo a su contexto, hace propios los principios que inspiran el sistema educacional chileno descritos en la LGE. Entre estos principios destacan (Artículo 2):

- Autonomía. El Sistema reconoce y garantiza la autonomía de las instituciones de educación superior, entendida ésta como la potestad para determinar y conducir sus fines y proyectos institucionales en la dimensión académica, económica y administrativa, dentro del marco establecido por la Constitución y la ley. Asimismo, las instituciones de educación superior deben ser independientes de limitaciones a la libertad académica y de cátedra, en el marco de cada proyecto educativo, orientando su ejercicio al cumplimiento de los fines y demás principios de la educación superior, buscando la consecución del bien común y el desarrollo del país y sus regiones.
- Calidad. Las instituciones de educación superior y el Sistema de que forman parte deben orientarse a la búsqueda de la excelencia; a lograr los propósitos declarados por las instituciones en materia educativa, de generación del conocimiento, investigación e innovación; y a asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad, cuando corresponda, establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Diversidad de proyectos educativos institucionales. El Sistema promueve y respeta la diversidad de procesos y proyectos educativos, que se expresa en la pluralidad de visiones y valores sobre la sociedad y las formas de búsqueda del conocimiento y su transmisión a los estudiantes y a la sociedad, incluyendo el respeto a los valores democráticos, la no discriminación arbitraria y la interculturalidad.
- Pertinencia. El Sistema promoverá que las instituciones de educación superior en su quehacer, y de conformidad con sus fines, contribuyan permanentemente al desarrollo del país, sus regiones y comunidades. Para ello, el Sistema, en particular a través del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, fomentará la vinculación de sus integrantes con las necesidades de la sociedad.

Con estas dos ambiciosas leyes, *Desarrollo Profesional Docente* y *Educación Superior*, se continuará reconfigurando el sistema educacional en Chile, en particular a lo referido a la profesión docente, desde la FID, cuyo fortalecimiento constituye una medida trascendente para alcanzar los logros de una educación de calidad en todos los niveles.

En resumen, desde la década de los 80 en Chile se comenzó a posicionar lineamientos de una educación de mercado, fuertemente influenciada por pensamientos neoliberales, lo cuales se formalizan en la LOCE del año 1990. Esta ley fue el marco desde el cual se establecieron otras normativas, algunas de ellas de carácter compensatorio para los profesionales de la educación, mejorando las condiciones laborales y remuneraciones. Un hito entre estas



normativas está la declaración del estatuto docente, políticas para profesionalizar el trabajo del profesorado. El año 1996 se implementa la reforma educacional, con nuevos lineamientos y énfasis, ya no tanto en la cobertura, sino en la calidad y equidad de la educación, lo que significa cambios de carácter cualitativo.

Para asumir estos cambios uno de los ejes de esta reforma es la formación docente, porque “la presencia de docentes calificados en el aula es uno de los factores primordiales para el éxito de cualquier intento de mejorar la educación en nuestros países” (J. Martínez, 2004, p. 132). Basado en la experiencia y en investigaciones Robalino y Körner (2006) señalaron que “una de las prioridades de los sistemas educativos ha de enfocarse en mantener e incrementar la calidad de sus docentes” (p. 5). Entonces se requiere contar con una fuerza o cuerpo docente bien calificado para obtener una educación de buena calidad, ya que “sólo mediante el desarrollo del profesorado puede garantizarse la calidad de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos” (Day, 2005, p. 254).

Un factor clave para lograr este propósito es la FID, para lo cual son llamadas las instituciones formadoras de profesores a postular a proyectos de fortalecimiento de la FID, esto significó importantes ajustes en las propuestas curriculares de las carreras de pedagogía, además de la primera elaboración de estándares de desempeño docente, destinados a los egresados para los estudiantes de pedagogía (2001), convirtiéndose en un referente fundamental para la elaboración del *Marco para la Buena Enseñanza* (2004) y los *Estándares Orientadores de Egreso para Carreras de Pedagogía* (2011). Este tipo de mecanismos evidencian la dirección hacia donde se dirigen las políticas educativas, las que se sustentan en la rendición de cuentas, consolidándose a través de normativas promulgadas principalmente desde el año 2006 en adelante, a través de las leyes que crean los sistemas de aseguramiento de la calidad para los distintos niveles del sistema educativo chileno, respaldado por la Ley General de Educación (LGE).

Es así como se configura un sistema de acreditación, que establece criterios y condiciones que las universidades y carreras deben considerar para obtener las respectivas acreditaciones, entre éstas destacan, la participación de los estudiantes de pedagogía en las evaluaciones diagnósticas, una de ellas basada en los estándares pedagógicos y disciplinares; que el proceso formativo debe ser coherente con el perfil de egreso definido por la universidad y con estos estándares declarados por el MINEDUC.

Para que las universidades estuviesen en sintonía con estos requerimientos y otros que se establecieron por medio de leyes, el MINEDUC crea el programa de fortalecimiento de la FID, que se extiende desde el 2009 al 2017, con algunos ajustes que se realizan durante ese período, entre las líneas de acción están los estándares para la FID.

Estos estándares están presentes, en la ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente (2016), que reúne en una misma ley las distintas normativas referidas a la profesión docente desde los estatutos del año 1991 en adelante, con los ajustes y modificaciones que durante este tiempo se realizaron a las normas que rigen esta profesión. Esto demuestra que la política de estándares primero es transversal, presente en distintos escenarios educativos; ejemplo estándares de aprendizaje para los alumnos de nivel básico y medio, para la evaluación docente, en la acreditación de las instituciones educacionales y como se ha mencionado para los estudiantes de pedagogía. Segundo, es referente para

las evaluaciones, lo cual es coherente con lo que implica un sistema basado en estándares.

Este análisis ha permitido apreciar que el desarrollo de las políticas dirigidas a la FID desde la década de los 90, se han movido desde una intención amplia de acompañamiento y soporte financiero observable en los primeros programas de fortalecimiento de la FID del año 1997, hasta un énfasis circunscrito y centrado en logros precisos a cambio de soporte financiero, como los programas del año 2009 en adelante, es decir a lo que Zeichner (2010) llamó “empaquetamiento vendible” de la FID. Dicho de otro modo, en palabras de Ávalos (2010):

...si bien este desarrollo de políticas en todas sus etapas comparte el mismo diagnóstico referido a la insuficiente calidad de la formación docente, el modo de concebir su mejora ha evolucionado desde el uso preferente de instrumentos de corrección del problema de amplia cobertura como la acreditación obligatoria hacia instrumentos acotados de control y aseguramiento de la calidad, como el uso de estímulos financieros basados en los resultados de exámenes (p. 25).

Estas políticas, que han determinado el contexto educativo nacional, están influenciadas por el contexto internacional, pues una de las características de la sociedad de conocimiento, es la globalización, lo que ha generado un flujo de información más allá de las fronteras de los países, transformándose en una aldea global. Esto ha permitido que conozcamos lo que han hecho algunos países para elevar la calidad de sus docentes y para promover el uso de métodos eficaces de enseñanza en las escuelas. Uno de los estudios que ha sistematizado estas experiencias y propuestas ha sido el realizado por TEDS-M (2013), quienes recopilaron información respecto de las disposiciones de aseguramiento de la calidad en diecisiete países en las cuatro siguientes:

- Contratación y selección: políticas para monitorear y garantizar la calidad de quienes desean formarse como profesores.
- Acreditación de instituciones de formación docente: políticas y organismos que monitoreen y garanticen la calidad de las instituciones de formación docente y sus programas.
- Ingreso a la profesión docente: políticas y organismos que garanticen que los egresados sean competentes y estén calificados.
- Certificación avanzada: políticas y sistemas que definan los estándares para la docencia de alta calidad.

Estos cuatro aspectos de una u otra forma han sido asumidos a través de la normativa chilena, descrita anteriormente, con el propósito de respetar acuerdos internacionales, seguir modelos educativos con elevados índices de calidad reflejada principalmente en los resultados en las pruebas internacionales, entre otros. Sin embargo, durante el análisis de este contexto político, se han presentado cuestionamientos, principalmente por el rol pasivo que han tenido los docentes en la etapa de elaboración de las normativas, lo cual se debe tener presente, puesto que, su omisión “podría abandonarse el intento de posicionar al docente en el lugar de importancia que debe ocupar dentro de las leyes, políticas y reformas educativas, por su rol educativo, transformativo y político dentro del sistema educacional y social” (Biscarra et al., 2015, p. 90). Su participación se limita a la ejecución de las leyes promulgadas, lo que genera una relación vertical con las autoridades y sentimientos de rechazo, distanciamiento o de poca

pertinencia entre lo declarado y la realidad educativa. Esta situación condiciona cualquier proceso de implementación, por lo tanto, es un factor que debe ser considerado al momento de iniciar procesos normativos, reformas o actividades dirigidas hacia el sistema educativo.

La legislación aquí analizada viene a ordenar e integrar de manera sistémica los instrumentos y prácticas para regular la calidad, los cuales ya estaban instalados en el sistema educativo, a esto se agrega la institucionalidad y nuevos mecanismos necesarios para articular las prácticas en función del mejoramiento de los resultados de la educación, lo que afecta a la profesión docente y a la FID.

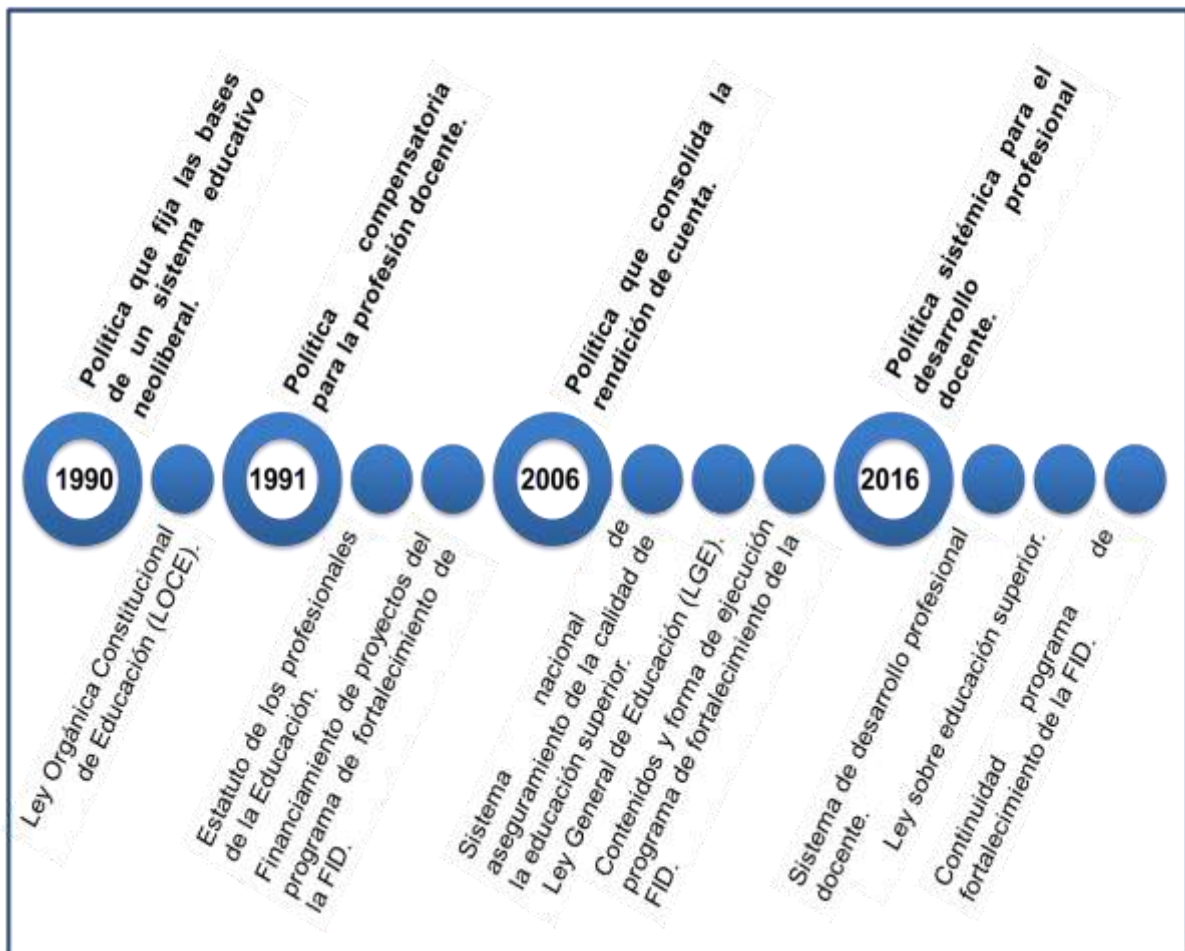


Figura 29. Línea de tiempo de las políticas FID desde el año 1990 al 2018.

## 4.2 Características de la FID en Chile

La FID es el primer paso en el proceso del desarrollo profesional docente. En Chile esta formación se da a través de la implementación de programas en una institución de Educación Superior. Esta formación es intencionada, sistemática y organizada en un plan formativo compuesto por perfil de egreso, plan de estudio y programas formativos, que tiene el propósito de preparar al futuro docente en un área en particular, con competencias relacionadas con el “diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros alumnos, como también aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente” (Ávalos y Matus, 2010, p. 25), permitiéndole aprender la configuración del ser docente.

Las instituciones formadoras de profesores son universidades con aporte público y universidades privadas, ambas con autonomía en distintos ámbitos de su quehacer, uno de ellos el curricular. Las carreras se definen según los niveles y tipos de educación del sistema actual de educación: parvularia, básica, media y diferencial.

La modalidad más frecuente en los programas de formación de profesores es la formación concurrente. Consiste en el desarrollo de un currículo que simultáneamente ofrece una formación general, una formación específica o de especialidad acorde al nivel escolar en que se desempeñarán sus egresados, y una formación pedagógica. Si bien la proporción de horas destinada a cada uno de estos ámbitos difiere mucho de una institución a otra, en todos los casos se imparten asignaturas de los tres ámbitos. Las carreras de este tipo tienen, generalmente, una duración de ocho a diez semestres y exigen jornada intensiva, excepto en un número reducido de carreras en jornada vespertina.

A pesar de que las instituciones formadoras de profesores cuentan con suficiente autonomía para tomar decisiones que les permitan orientar los cursos hacia el perfil de estudiante que cada universidad se ha propuesto formar, Ávalos (2002) y Boerr (2013) identifican en la estructura de los planes curriculares de las carreras de pedagogía puntos en común en la agrupación de los programas formativos, asignaturas o cursos.



**Figura 30.** Áreas Comunes en los planes formativos de las Carreras de Pedagogía. Basado en Ávalos (2002) y Boerr (2013).

- **Área de Formación Profesional:** Aquí se incluyen las actividades curriculares focalizadas en el conocimiento de quienes se va a educar, del proceso de enseñanza y de los aspectos generales o instrumentales para la docencia. El desarrollo de estas habilidades pedagógicas les permite hacer uso flexible del conocimiento disciplinar; de esta manera podrán estar atentos a las ideas que vayan apareciendo en el proceso de aprendizaje.

Los futuros docentes deben desarrollar sus habilidades para aprender a conocer a los alumnos; a saber, sus necesidades de aprendizaje; a conocer el contexto de donde provienen y en el que se encuentran insertos; los conocimientos y experiencias que traen, y las maneras de integrarlos con los aprendizajes escolares.

Es importante que conozcan los distintos modos de aprender y las maneras de atender a la diversidad, para facilitar el aprendizaje de todos y todas; esto exige aprender a reconocer las diferencias culturales, de lenguaje y de género.

Asimismo, deben aprender a evaluar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, así como la calidad de sus propias intervenciones pedagógicas.

Los futuros profesores deben formarse en una cultura colaborativa, para promover interacciones entre pares, entre ellos y sus alumnos.

- **Área de Especialidad:** Los futuros docentes deben formarse para tener un conocimiento profundo de los contenidos de la enseñanza. Para la formación Parvularia y Básica se considera como especialidad las actividades curriculares destinadas a las diferentes áreas de contenido del currículo nacional. Para la formación de profesores de Educación Media y Diferencial se consideran los contenidos de las disciplinas que forman parte de las distintas especialidades ofrecidas.
- **Área de Formación en las Prácticas:** Una de las competencias fundamentales que deben lograr los futuros profesores durante su proceso de formación es aprender a analizar y reflexionar sobre su propio aprendizaje y su práctica, para evaluar los efectos de su docencia cuando les corresponda hacerlo. Este aprendizaje hará que incorporen este hábito de la reflexión permanente sobre sus prácticas, condición fundamental para evaluar su propio ejercicio y el efecto de este sobre los estudiantes.

Por lo tanto, esta área comprende las actividades conducentes al aprendizaje docente, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua en la enseñanza en una realidad escolar concreta. Inserción que permite integrar el análisis y la reflexión antes, durante y después de la práctica pedagógica, lo que contribuye al desarrollo de la profesión docente.

#### **4.3 Dispositivo de aseguramiento de la calidad: Estándares para carreras de pedagogía**

Chile se ha propuesto como tema prioritario lograr un sistema de educación equitativo y de calidad (MINEDUC, 2012b), existiendo una directa relación entre este objetivo y la calidad de los docentes, y por ende con la calidad de la formación inicial de estos profesionales.

Esta preocupación por la calidad de la formación y desempeño docente se manifiesta y concretiza a través de los dispositivos de aseguramiento de la calidad del desempeño, como son los Estándares para la FID, el Marco para la Buena Enseñanza, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, entre otros. De esta manera el Estado establece un marco para la formación docente mediante normas y criterios que orientan el currículo formativo y son referentes para los procesos de evaluación.

Es así como, en la actualidad, se poseen estándares de contenido que señalan un *qué*, referido a un conjunto de aspectos o dimensiones que se debieran observar en el desempeño de un futuro docente denominados *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía*. El concepto de estándar, en el contexto educacional, se entiende como aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito, para ello se especifican cuáles son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que caracterizan al profesional de la educación (MINEDUC, 2012a), permitiéndole lograr una buena enseñanza y que los alumnos aprendan, y de esta forma respondan a las expectativas educacionales y a los requerimientos de la sociedad actual, ya que para aprender a ser docente, o más específicamente, para aprender a enseñar se requiere disponer de una visión amplia de lo que es ser docente, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la cual forman parte, y lo que respecta a su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión (Beca et al., 2011; Gysling y Sotomayor, 2011).

Es importante señalar que el MINEDUC reconoce que los estándares se conciben como una herramienta dinámica que deberá adecuarse a los cambios que en el futuro se vayan sucediendo (MINEDUC, 2012b).

Estos estándares fueron elaborados respetando los siguientes cinco criterios:

- Consideración de la autonomía de las instituciones formadoras. La propuesta de estándares no debe confundirse con un intento de prescribir a las instituciones formadoras de docentes qué saberes y habilidades definidos como necesarios se deben alcanzar y cómo se debe lograr esto, sino únicamente orientar respecto de qué se debe lograr, sin aspirar a una especificación de las condiciones y medios por los cuales los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica alcanzarán dichos logros.
- Relación con el currículo escolar y sus objetivos. Un objetivo necesario de la FID es que sus egresados sepan, comprendan y sepan hacer lo necesario para que sus futuros estudiantes logren el nivel de aprendizaje esperado por el currículo nacional vigente. Por lo mismo, los estándares se han elaborado considerando los objetivos de las bases curriculares del sistema escolar y los ejes disciplinarios que lo

estructuran. No obstante, teniendo en cuenta que el currículo y la estructura del sistema educacional están sometidos a continuos cambios, se ha procurado que la especificación de los conocimientos que deban dominar los docentes considere sólo lo esencial y menos variable.

- Foco en los estudiantes del sistema escolar, sus características y modos de aprender. Los estándares se han construido con foco en los alumnos según el nivel educacional parvularia, básica y media, y sus necesidades de aprendizaje, lo que pone el centro en la importancia que los futuros profesores o profesoras conozcan quiénes son ellos, cómo aprenden, qué comprensiones traen al proceso de enseñanza y aprendizaje, cuáles son sus necesidades, su entorno social, y qué los motiva. Asimismo, los futuros docentes deben conocer y ser capaces de aplicar estrategias y/o acciones para favorecer la progresión de aprendizajes y la continuidad metodológica.
- Estándares disciplinarios y pedagógicos. La enseñanza requiere sólidos conocimientos y habilidades en las áreas curriculares a enseñar y dominio de metodologías y recursos didácticos respecto a cómo éstas se enseñan. Los estándares se hacen cargo de esta doble dimensión disciplinaria y pedagógica, ofreciendo a los formadores alternativas para lograr esta articulación fundamental. Es así como unos estándares distinguen los conocimientos disciplinarios que debe lograr el futuro docente, mientras otros describen las principales herramientas pedagógicas para su enseñanza.
- El compromiso del profesor o profesora. Los estándares representan un instrumento clave para el desarrollo de la docencia escolar como una profesión de excelencia. En la base de identidad de ésta, se encuentra el compromiso con el crecimiento intelectual y moral de los estudiantes. Así, el conjunto de los estándares se sostiene sobre el criterio de que, al compromiso con tal crecimiento, se une el compromiso con el aprendizaje continuo del docente en los aspectos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica, y la utilización de las tecnologías y el trabajo con la comunidad de aprendizaje en la que se desempeñe (MINEDUC, 2012a, pp. 10-11).

Se espera que los estándares sean de utilidad para el propio MINEDUC, las instituciones formadoras de profesores, los estudiantes de pedagogía y los profesionales de la educación en general.

Para el MINEDUC, los estándares serán utilizados como referentes en los procesos nacionales de evaluación de egresados de pedagogía, antes de iniciar su desempeño profesional y para los procesos de acreditación de los programas de formación de profesores, orientando sobre qué esperar como resultado de la FID (MINEDUC, 2012a).

En el caso de las instituciones formadoras de profesores, el MINEDUC señala que los estándares prestan distintas utilidades, sirven como guía, apoyo, orientación y referencias claras sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor o profesora al finalizar su formación base, para ser competente en el posterior ejercicio de su profesión (MINEDUC, 2012b) y así asegurarse de que todos los estudiantes egresen con competencias y habilidades

similares como un medio para asegurar el mejoramiento de la calidad en la educación: Es decir, deben ser considerados como un instrumento de referencia, puesto que su valor reside en que “informan de una manera precisa y transparente los conocimientos esperados, sin interferir en la libertad académica de las instituciones de educación superior” (MINEDUC, 2012b, p. 4).

Hay que mencionar, además, que los estándares son un instrumento que facilita el seguimiento de los logros alcanzados por los estudiantes de pedagogía, convirtiéndose en referente para procesos evaluativos de carácter diagnóstico y formativo, identificando las fortalezas y necesidades del estudiante para apoyarlo durante su formación inicial y orientar programas de inducción profesional. Las instituciones pueden contar con información que les permita tomar decisiones sobre sus propuestas formativas, comprendiendo que las universidades son autónomas para establecer sus proyectos curriculares, plasmados en los perfiles de egreso, planes y programas formativos, y del sello propio de cada una de ellas, siendo posible desarrollar distintos caminos o trayectorias académicas para que los egresados o titulados logren estos estándares (MINEDUC, 2012, 2012b).

Para los estudiantes y postulantes a las carreras de Pedagogía, los estándares resultarán de utilidad para:

- Tener visión de conjunto sobre conocimientos y habilidades profesionales, como, también, sobre el compromiso moral propios del profesor y profesora.
- Disponer de una referencia sobre lo que se espera de ellos al finalizar sus estudios.
- Comparar, a lo largo del proceso de su formación, lo que han logrado respecto a una referencia (MINEDUC, 2012a).

Finalmente, el MINEDUC (2012a) señaló que los estándares prestan la utilidad para comunicar a la sociedad, y en especial al campo de las profesiones, una visión de cuáles son las competencias que el profesional de la educación debe poseer al ingresar a la de la docencia.

Los estándares se han organizado en torno a dos grandes categorías: (a) Estándares pedagógicos y (b) estándares disciplinarios. Los pedagógicos, son las competencias generales, necesarias para desarrollar el proceso de enseñanza y los disciplinarios, definen las competencias específicas para enseñar en la especialidad de la pedagogía estudiada. Estas dos categorías se articulan y complementan entre sí, con el fin de proporcionar al futuro profesor los conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño de la docencia.

La presentación de cada estándar posee una descripción que entrega una idea general de lo que se espera que los docentes egresados conozcan y sepan hacer, y un conjunto de indicadores que desglosan y especifican de qué modo se manifiesta el logro de los conocimientos y habilidades en el ámbito que cubre el estándar (MINEDUC, 2012a). A continuación, un ejemplo.



**Tabla 13. Ejemplo de un estándar de egreso para Pedagogía de Educación Media**

<b>Estándar 1. Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden.</b>
<p><b>Descripción</b></p> <p>El futuro profesor o profesora conoce las características de los estudiantes en términos personales, sociales y culturales. Sabe cómo aprenden e identifica las características cognitivas, biológicas, afectivas y de los procesos de desarrollo que pueden intervenir en el aprendizaje y sabe que estas características se presentan de maneras muy diversas entre los adolescentes. Actúa en concordancia con la convicción de que todos y cada uno de los estudiantes pueden aprender y alcanzar las metas que el sistema educativo establece para ellos.</p>
<p><b>Lo que se manifiesta cuando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce los conceptos y principios fundamentales de las diversas teorías de aprendizaje y desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral, y sabe utilizarlas para interpretar y diseñar diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>2. Comprende la complejidad de los cambios que viven sus estudiantes y las características particulares de la pubertad y la adolescencia, entre ellas, experimentación con la identidad, inestabilidad anímica, sentido crítico, idealismo, por ello asume que tiene un rol formativo como educador y reconoce que ésta es una etapa propicia para la formación ciudadana de los adolescentes y para orientar el desarrollo psicosexual.</li> <li>3. Relaciona las características del desarrollo de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de la madurez emocional y las habilidades sociales de los adolescentes con la promoción de aprendizajes que requieren de habilidades superiores de pensamiento.</li> </ol>

*Nota:* Este estándar tiene nueve indicadores o manifestaciones, de los cuales se presentan como ejemplo los tres primeros. MINEDUC (2012b, pp. 32-33).

#### **4.4 Estándares Pedagógicos**

Los estándares pedagógicos (en adelante EP) abordan el área de la enseñanza que en reformas anteriores no había sido considerada con la relevancia que debería tener, porque se centraron en aspectos de infraestructura, recursos materiales, condiciones laborales, entre otros, que, sin negar en absoluto la importancia de estos aspectos, “conviene recordar y subrayar el papel decisivo de los saberes pedagógicos en los procesos de transformación y cambio educativo” (Coll, 2010, p. 63).

La declaración de este tipo de estándares permite reivindicar la importancia, la especificidad y la validez del conocimiento pedagógico como uno de los pilares en la FID. Según Coll (2010), el saber pedagógico, psicopedagógico y didáctico con frecuencia es presentado como un *saber de sentido común* que no requiere unos conocimientos ni una formación específica, prevaleciendo en algunos casos es saber disciplinar. Sin embargo, en declaraciones internacionales como *Educación para Todos* se hace un claro llamado a “centrar la atención de las políticas educativas en los aprendizajes y, consiguientemente, en la calidad de los procesos pedagógicos” (Palacios, 2001, p. 263).

En este contexto, los EP declarados para la FID corresponden a

...las áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe: Conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Se incluye en ellos, la dimensión moral de su profesión: Que los futuros profesores y profesoras estén comprometidos con su profesión, con su propio

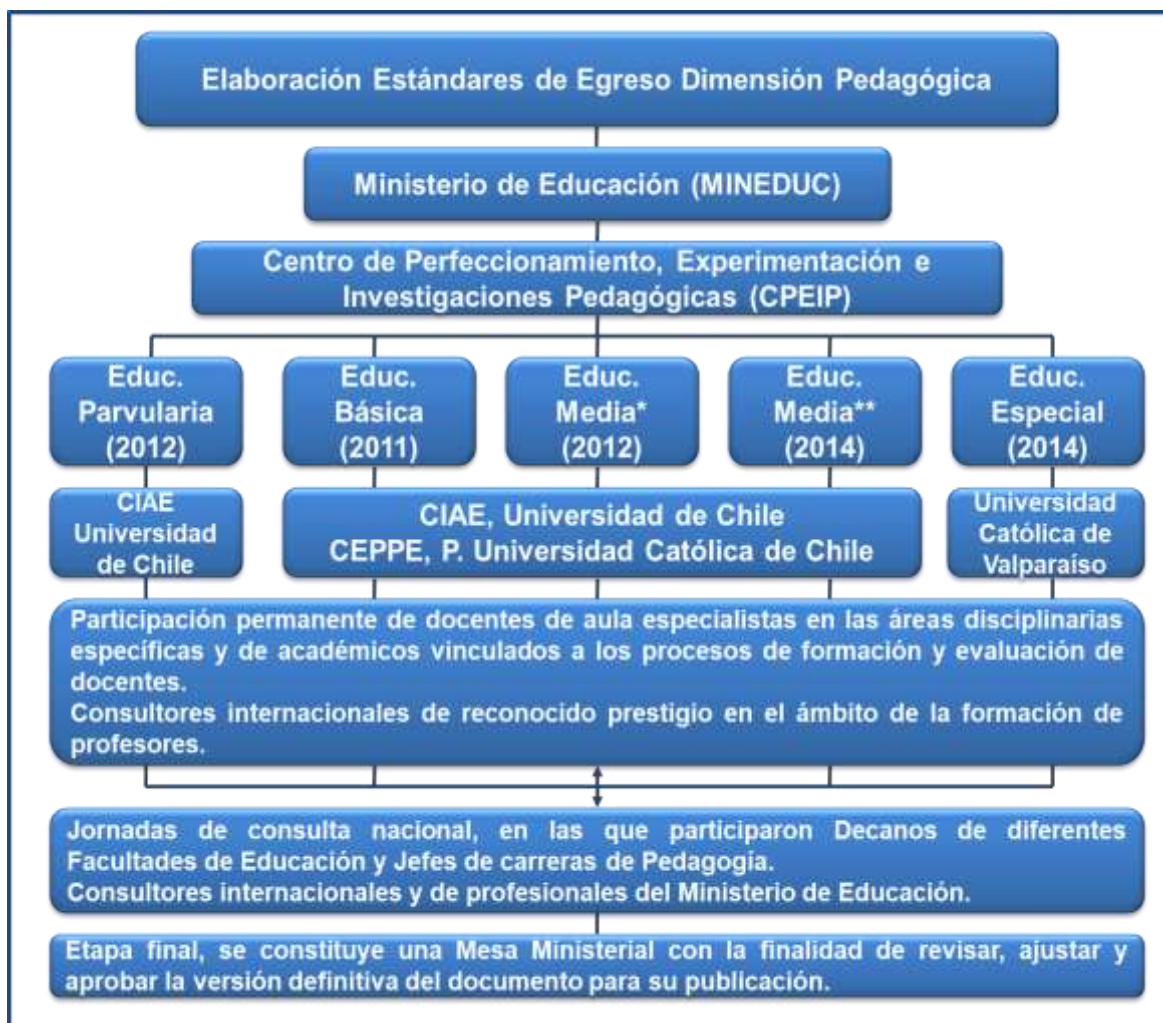
aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes. Asimismo, se describen aquí las habilidades y disposiciones que deben mostrar para revisar su propia práctica y aprender en forma continua. Asimismo, los futuros profesores deben estar preparados para gestionar clases, interactuar con los estudiantes y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje. Finalmente, se señalan aspectos de la cultura escolar que el futuro docente debe conocer, así como estrategias para la formación personal y social de sus estudiantes (MINEDUC, 2012a, p.10).

Es decir, a lo que Zabalza (2014) denominó contenidos formativos disciplinares generales:

...núcleo básico de cualquier propuesta curricular ha de radicar en aquello que constituye la esencia de la formación profesional a la que va orientado. En este sentido, juegan un papel primordial las disciplinas que configuran el ámbito de la formación básica dentro de cada carrera. Normalmente este tronco formativo suele ser común a diferentes carreras (p.9).

Estos EP identifican las características esenciales de una buena enseñanza, dejando espacio a distintas maneras de ejercerla, sin especificar un estilo particular ni promover la uniformidad de las prácticas docentes (Goe & Stickler, 2008; Hunt, 2009). Vista así, la gama de tareas que el maestro o maestra debe cumplir abarca desde su función de mediador de conocimientos, actitudes y valores que se espera sean asumidos como propios por aquellos a quienes educa, a funciones específicas relacionadas con la tarea de enseñar. Fundamentalmente hay que planificar las actividades de enseñanza, teniendo presente las características de los destinatarios de la educación, las del entorno en que viven y las de la sociedad que deberán enfrentar. También incluye la capacidad para establecer ambientes de aprendizaje que propicien la participación e interacción entre alumnos y profesor; la creación de herramientas de evaluación apropiadas que le permitan, por una parte, detectar las dificultades de sus alumnos y alumnas y, en consecuencia, apoyarlos y, por otra, evaluar el efecto de su propia estrategia de trabajo. Finalmente, implica formar parte constructiva del entorno en el que trabaja, compartir y aprender de y con sus colegas y relacionarse con los padres de familia y otros miembros de la comunidad circundante. Por tal motivo, se busca formar un docente autónomo, capaz de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético y técnico con los resultados del aprendizaje de sus alumnos. Ante lo cual, Tardif (2004) planteó que “el trabajo en el aula, en presencia de los alumnos, exige muy diversas habilidades o competencias” (p. 185).

Le corresponde al MINEDUC la elaboración de los estándares, a través del CPEIP, centro que asume la conducción técnica de este proceso, el cual convoca a otras instituciones especializadas en la FID para que coordinen y formen equipos permanentes para la elaboración de estándares para determinadas carreras.



**Figura 31. Proceso de elaboración de los estándares de egreso.**

La figura muestra que los primeros estándares declarados fueron para los egresados de la carrera de Pedagogía en Educación Básica (2011), los cuales se transformaron en referente para la elaboración de los estándares de Educación Media (2012 y 2014) y Educación Parvularia (2012). En el caso de la carrera de Educación Especial, considera tanto los estándares de Básica y los de Media, como estándares presentes en la formación de los estudiantes de esta especialidad, además de poseer estándares que son representativos de los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera de un egresado de Pedagogía en Educación Especial o Diferencial.

En la elaboración de los estándares, se contó con un equipo permanente conformado por profesionales nacionales e internacionales, se buscó con ello la confluencia de diversas experiencias y perspectivas, por ejemplo, las Competencias Genéricas de Tuning Europa-América Latina y la diversidad del quehacer nacional en el campo educativo (MINEDUC, 2012b).

Además de este equipo permanente, se contó con la colaboración de decanos de Facultades de Educación, jefes de carreras de pedagogía de diferentes Universidades, consultores internacionales y representantes del MINEDUC, quienes fueron consultados en jornadas nacionales, retroalimentando los estados de avance de los equipos permanentes.

Como etapa final, se constituyó una Mesa Ministerial, presidida por el Subsecretario y en la que participaron los Jefes(as) de la División de Educación Superior, de la División de Educación General, del CPEIP, de las Unidades de Currículum y Evaluación y de Estudios, así como coordinadores de Programas del Ministerio de Educación. Esta mesa tuvo la responsabilidad de revisar, ajustar y aprobar la versión definitiva del documento para su publicación (MINEDUC, 2012b).

Este proceso de elaboración refleja que para obtener la versión definitiva de los EP se vivenció un trabajo consensuado que permitió identificar los “conocimientos mínimos e imprescindibles que cada profesor o profesora debe saber en el ámbito de su disciplina y de la enseñanza de la misma, así como las competencias genéricas, disposiciones y actitudes profesionales necesarias para desempeñarse eficazmente” (MINEDUC, 2012b, p. 3) El número de EP por carrera se indica en la siguiente tabla.

**Tabla 14. Número de estándares pedagógicos por carrera**

Carrera	N° Estándares Pedagógicos
Educación Parvularia	13
Educación Básica	10
Educación Media	10
Educación Especial	13

La igualdad en el número de estándares entre algunas carreras, como se observa en la tabla 14, no significa que sean los mismos estándares declarados (ver tabla 15). Lo que comparten en muchos de ellos es el área o dimensión del rol docente, pero su redacción se adapta a los perfiles de cada carrera.

**Tabla 15. Estándares pedagógicos por carrera**

Estándares Pedagógicos			
Educación Parvularia	Educación Básica	Educación Media	Educación Especial
<p><b>Estándar 1.</b> Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y sabe cómo ellos aprenden.</p> <p><b>Estándar 2.</b> Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.</p> <p><b>Estándar 3.</b> Comprende el currículo de Educación Parvularia.</p> <p><b>Estándar 4.</b> Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de</p>	<p><b>Estándar 1.</b> Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo aprenden.</p> <p><b>Estándar 2.</b> Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.</p> <p><b>Estándar 3.</b> Conoce el currículo de Educación Básica y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas</p>	<p><b>Estándar 1.</b> Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden.</p> <p><b>Estándar 2.</b> Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.</p> <p><b>Estándar 3.</b> Conoce el currículo de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.</p>	<p><b>Estándar 1.</b> Conoce las características de la persona y su desarrollo humano e identifica las NEE (Necesidades Educativas Especiales) de los estudiantes, desde una perspectiva multidimensional.</p> <p><b>Estándar 2.</b> Utiliza la acción educativa para favorecer la calidad de vida de estudiantes que presentan NEE.</p> <p><b>Estándar 3.</b> Fundamenta su acción en los referentes teóricos y empíricos que orientan prácticas pedagógicas inclusivas, enfocadas en estudiantes con NEE, en los distintos niveles educacionales.</p> <p><b>Estándar 4.</b> Diseña y aplica los procedimientos evaluativos idóneos que permiten comprender integralmente al estudiante que</p>

<p>aprendizaje y de acuerdo al contexto.  <b>Estándar 5.</b> Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.  <b>Estándar 6.</b> Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.  <b>Estándar 7.</b> Orienta su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.  <b>Estándar 8.</b> Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.  <b>Estándar 9.</b> Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.  <b>Estándar 10.</b> Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño a su cargo.  <b>Estándar 11.</b> Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia.  <b>Estándar 12.</b> Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.  <b>Estándar 13.</b> Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.</p>	<p>pedagógicas y evaluativas.  <b>Estándar 4.</b> Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto  <b>Estándar 5.</b> Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.  <b>Estándar 6.</b> Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.  <b>Estándar 7.</b> Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar  <b>Estándar 8.</b> Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.  <b>Estándar 9.</b> Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.  <b>Estándar 10.</b> Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.</p>	<p><b>Estándar 4.</b> Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.  <b>Estándar 5.</b> Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.  <b>Estándar 6.</b> Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.  <b>Estándar 7.</b> Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.  <b>Estándar 8.</b> Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.  <b>Estándar 9.</b> Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.  <b>Estándar 10.</b> Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.</p>	<p>presenta NEE en su contexto escolar, familiar y comunitario.  <b>Estándar 5.</b> Identifica las necesidades de apoyo de quienes requieren educación especial, en la diversidad de sus manifestaciones, considerando las barreras y facilitadores del aprendizaje y la participación.  <b>Estándar 6.</b> Diseña y aplica los apoyos más adecuados a las particularidades de los estudiantes en su entorno, a partir de una toma de decisiones con el equipo de aula y los profesionales que el caso exija.  <b>Estándar 7.</b> Conoce y articula la matriz curricular y los principios generales de la didáctica de las disciplinas, identificando los apoyos requeridos por estudiantes que presentan NEE, y potenciando junto al equipo de aula su aprendizaje y participación.  <b>Estándar 8.</b> Adapta, crea y utiliza los recursos de enseñanza y tipos de apoyos de acuerdo a las características del estudiante que presenta NEE, favoreciendo su desarrollo y participación en la escuela y otros contextos.  <b>Estándar 9.</b> Utiliza estrategias para un aprendizaje de calidad de los conocimientos y habilidades que mejor favorecen la autonomía, participación y calidad de vida de los estudiantes que presentan NEE.  <b>Estándar 10.</b> Conoce y aplica enfoques y modelos de prácticas pedagógicas colaborativas para conformar equipos de aula que ofrezcan respuesta educativa a la diversidad.  <b>Estándar 11.</b> Genera relaciones interpersonales respetuosas y beneficiosas para el trabajo colaborativo dentro de la propia unidad educativa, con la familia y con las redes de la comunidad, orientado a la valoración de la diversidad y calidad de vida del niño, niña o joven que presenta NEE.  <b>Estándar 12.</b> Valora la diversidad de las personas, contribuyendo así a la construcción de una sociedad inclusiva.  <b>Estándar 13.</b> Reflexiona críticamente sobre su actuar pedagógico para transformar y actualizar su práctica, con el fin de promover el acceso, la participación y el aprendizaje de personas que presentan NEE.</p>
--	--	---	--

Nota: MINEDUC, 2012a, 2012b, 2012c, 2014.

#### 4.5 Universidad de Playa Ancha: institución formadora de profesores

La Universidad de Playa Ancha (en adelante UPLA) tiene una tradición formadora en educación desde su génesis, reconocida en el medio regional, nacional e internacional, aspecto relevado en el último Informe de Acreditación (2012-2016). El mejoramiento de los procesos formativos de las carreras pedagógicas ha sido un tema siempre presente en su devenir reflejado en su Modelo Educativo y Plan de Desarrollo Estratégico (2011-2015).

La descripción de la universidad está organizada de lo general a lo particular, comenzando por sus actuales lineamientos institucionales, algunos antecedentes de diagnóstico sobre la formación ofrecida, los planteamientos educativos, que son la base de sustentación de los procesos de innovación curricular, la descripción del nuevo enfoque de formación basado en competencia y el alineamiento con las políticas nacionales en docencia de pregrado.

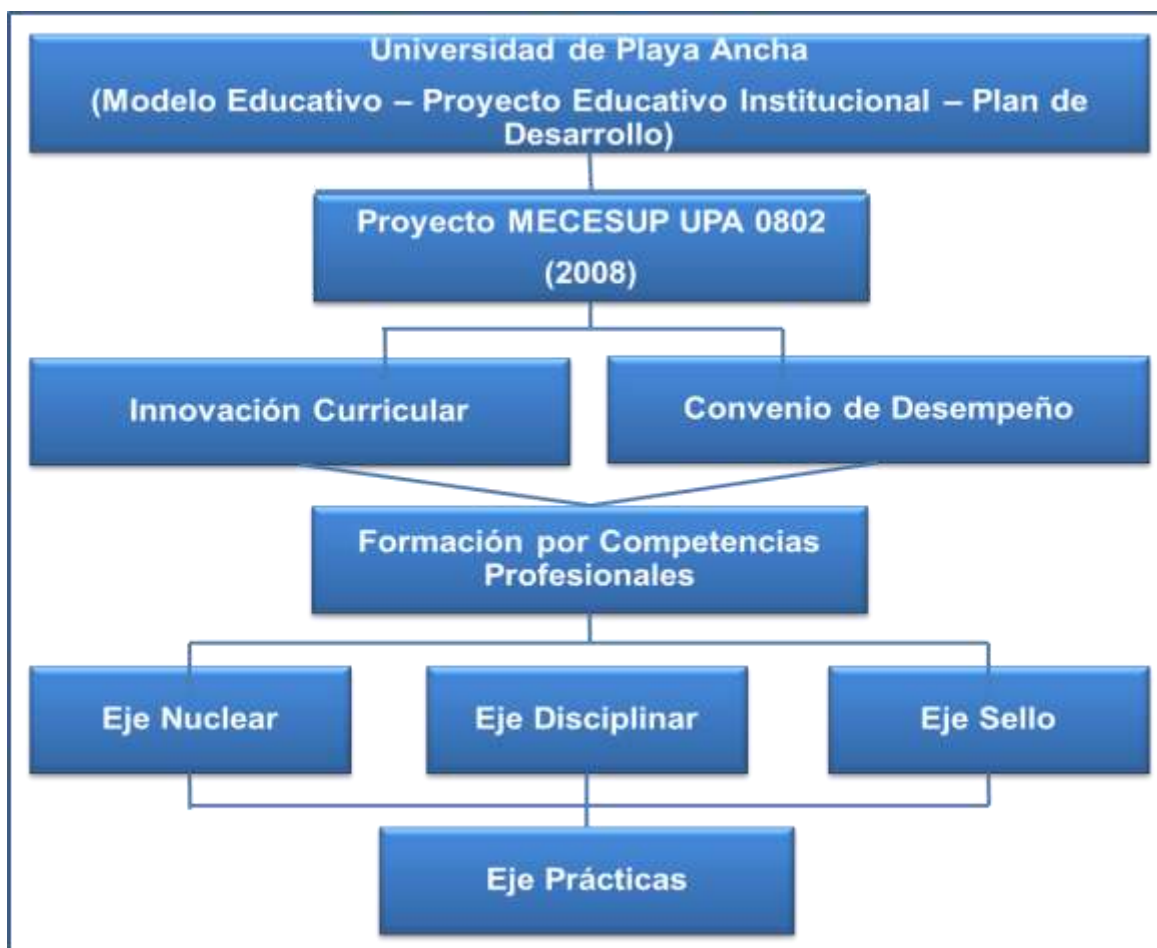


Figura 32. Descripción contexto institucional-curricular de la UPLA 2008-2017.

#### 4.5.1 Lineamientos institucionales

##### *Misión*

La Universidad de Playa Ancha es una institución autónoma del Estado, con tradición en el área de la Educación y que desarrolla también las Ciencias, Humanidades, Tecnologías y Artes. El área tradicional y las demás áreas se complementan y potencian mutuamente en el desarrollo de la Docencia de Pregrado y Postgrado, la Investigación y Vinculación con el Medio. Si bien la docencia de pregrado ocupa un rol central en las actividades de la Universidad, ella está concebida como una entidad compleja por su compromiso con el desarrollo de la región de Valparaíso. En la formación de postgraduados, profesionales y técnicos se privilegia la calidad y está orientada a que sus egresados logren adaptarse a contextos diversos y dinámicos a través de un perfil humanista, analítico, crítico y creativo. La generación de conocimiento es entendida en su concepto más amplio de investigación, desarrollo e innovación y de creación artística como un medio de desarrollo cultural. La universidad promueve la construcción de una sociedad más inclusiva y democrática, evidenciando una importante vocación social en sus tareas propias.

##### *Visión*

La Universidad de Playa Ancha quiere ser reconocida por su decidida contribución al desarrollo de la Región de Valparaíso, por su rol social y por la calidad de sus actividades docentes, de investigación, de creación artística y de vinculación con el medio. Posee un sello académico propio consolidado, que la distingue y proyecta al futuro como una entidad comprometida con la responsabilidad social.

#### 4.5.2 Algunos antecedentes de diagnóstico institucional

En el marco del desarrollo académico de la UPLA, es posible observar una permanente preocupación por analizar los procesos formativos de sus estudiantes y su impronta pedagógica. En tal sentido, es posible identificar la existencia, en las últimas dos décadas, de varios procesos de reforma curricular tendientes a responder de la mejor manera a las demandas, tanto extra como intrauniversitaria. Tales procesos de cambios han transitado desde un marco y diseño curricular caracterizado por su dispersión y segmentación disciplinaria a un diseño con mayor profundización, integración y articulación de conocimientos. En términos de su aproximación al mundo laboral, desde una lenta y tardía incorporación del estudiante, se pasa a una práctica contextualizada e integrada al proceso formativo. Asimismo, se dejan atrás, en gran medida, cursos con superposición, variedad y cantidad de contenidos.

A nivel de gestión institucional, se reconoce la falta de mayor procesamiento, análisis y proyección de la información académica para la toma de decisiones en el ámbito de la formación inicial de profesores.

#### 4.5.3. Escenario formativo actual en la UPLA

La universidad ha focalizado su actuar en el desarrollo integral de los estudiantes, que corresponde a una

...educación tendiente al desarrollo y adquisición de competencias disciplinarias y profesionales, al desarrollo de hábitos reflexivos, críticos e investigativos; a ser responsables, éticos, participativos, creativos, solidarios y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural; al desarrollo de su inteligencia emocional, intelectual, social, un ser humano con una visión ética del mundo comprometido con los derechos humanos del mundo y con el mejoramiento permanente de la calidad de vida (Ruiz, 2007, p. 121).

La responsabilidad de formar al ser humano desde una perspectiva integral lleva a la Universidad a proyectar nuevas prácticas y experiencias de formación académica y profesional que implican la recomposición de sus estructuras internas.

Es por lo declarado anteriormente que la universidad se propone generar cambios sustantivos y significativos para la formación de profesores de excelencia que contribuyan eficazmente al mejoramiento de los resultados en el sistema escolar regional y nacional. Para ello ha definido

...políticas sectoriales en el ámbito académico que indican que la gestión curricular estará orientada principalmente a la calidad en la formación de pregrado, a la vinculación con el medio y al desarrollo estudiantil; señalando, además que el mejoramiento y aseguramiento de la calidad son tareas prioritarias y que el desarrollo estudiantil debe entenderse desde una perspectiva integral (UPLA, 2012, p. 7)

Entre las prioridades establecidas en el Modelo Educativo está la búsqueda de nuevas metodologías que permitan al docente centrar su atención en la persona del estudiante y en sus aprendizajes por sobre los contenidos, poniendo en práctica estrategias flexibles y creativas, que potencien la resolución de problemas y el aprendizaje significativo.

En esta búsqueda, la Universidad ha ido desarrollando diversos enfoques curriculares, transitando desde la modalidad centrada más en los contenidos y en métodos pedagógicos tradicionales, con sistemas de evaluación preferentemente sumativos, hacia un modelo que da paso a una nueva forma de concebir el proceso formativo, centrándose en la persona del estudiante y sus aprendizajes, demostrando competencias y resultados de aprendizaje con el uso de metodologías activas y participativas y con procesos evaluativos con criterios e indicadores coherentes con desempeños y aprendizajes esperados.

Es en este contexto que surge la necesidad de promover la innovación curricular, favoreciendo de manera explícita y eficaz el aprendizaje de los estudiantes, a través de los siguientes criterios que orientan el marco curricular de la UPLA:

##### *Innovación y flexibilidad*

Con la intención de adecuar el proceso formativo a los cambios que demanda la sociedad a partir de nuevos escenarios, asumiendo las características particulares de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Playa Ancha.



### *Coherencia y pertinencia*

Las mallas curriculares y planes de estudios deben elaborarse sobre la base de un perfil de egreso para cada carrera, cautelando que dicho plan de estudios sea coherente con la identificación y la definición de las competencias de cada profesión y pertinente a la realidad tanto laboral como social. Esta coherencia debe reflejarse de igual forma en la definición y estructura de los programas de estudio y en su debida articulación y complementariedad (UPLA, 2011a).

En el documento Plan de Desarrollo Estratégico, del año 2011, se establecen objetivos estratégicos (OE) para concretar los planteamientos que se expresan en el modelo educativo de la universidad, entre ellos se destacan:

#### *Perspectiva Estudiantes, Comunidad y Usuarios*

Aumentar satisfacción de los estudiantes ante la formación que reciben y su desarrollo integral (OE 1.1). Para ello se propone, el diseño de mecanismos de satisfacción: Monitoreo de planes de mejora, monitoreo del trabajo y resultados de cada asignatura, nivelación de competencias, cambio metodológico centrado en el estudiante, fortalecimiento de ayudantías y de nuevos cuadros académicos, desarrollo de grados de comunicación y mejoramiento permanente de la calidad de vida universitaria.

#### *Perspectiva de Procesos Internos*

Innovar curricularmente los procesos formativos de carreras y programas de la universidad, buscando pertinencia, eficacia y eficiencia de ellos (OE 2.5). A través de la innovación curricular de carreras. Evaluación de los resultados en este proceso de innovación curricular.

Fortalecer la formación inicial de profesores para que sea reconocida regional y nacionalmente (OE 2.5). Por medio de la aplicación del plan de mejoramiento institucional para formación docente inicial (UPLA, 2011b).

#### 4.5.4 Enfoque curricular

La modernización académica y curricular de la Universidad está

orientada por los compromisos que se derivan de su misión y visión, en el marco de la formación continua. De esta manera, los ejes que estructuran el proceso de innovación curricular definidos a nivel Institucional son la flexibilidad curricular, la demostración de competencias o resultados de aprendizaje, la modularización de los programas de estudio y el sistema de créditos transferibles (DEIC, 2013, p. 22).

Un componente central del actual enfoque curricular es la educación centrada en la demostración de competencias. Esto implica situar a los estudiantes en condiciones prácticas para mejorar su, (a) desempeño profesional, (b) calidad académica y (c) desarrollo personal.

Para concretar y plasmar estos lineamientos en los procesos de formación de los estudiantes de pedagogía, se elaboró en el año 2008, el Proyecto MECESUP UPA 0802, *Diseño de un modelo transversal de formación profesional centrado en la persona de los estudiantes de la Universidad de Playa Ancha: Potenciando logros de aprendizaje, demostración de competencias, desarrollo de capital humano-social- cultural avanzado y capacidades emprendedoras*.

Este proyecto aporta una distinción, que es un enfoque curricular que corresponde a un enfoque formativo basado en la demostración de competencias y resultados de aprendizaje, sustentado en referentes teóricos constructivistas, cognoscitivos y socio-constructivista. La propuesta implica avanzar hacia un cambio cultural para la innovación curricular centrada en la persona de los estudiantes.

La orientación curricular del proyecto junto con integrar aspectos relevantes de las propuestas desarrolladas en la institución considera en su arquitectura un diseño modular por núcleos transversales y disciplinarios establecidos en términos de resultados de aprendizaje y demostración de competencias. Incorporará, además, el sistema de créditos transferibles, la movilidad estudiantil interna y externa, junto a la flexibilidad curricular. Asimismo, se emplearán evaluaciones intermedias de progreso según ámbitos transversales y longitudinales que den cuenta del avance de las competencias hacia el perfil profesional institucional y de especialidad.

En síntesis, se espera lograr el diseño de un modelo transversal, innovador de formación profesional, centrado en la persona de los estudiantes, que contribuya a fortalecer la eficiencia en los ámbitos laborales y a la disminución de la inequidad, favoreciendo el desarrollo de capital humano- social- cultural y las capacidades de emprendimiento. Así, se aspira que “cada uno de los futuros egresados, cuente con una autovaloración positiva de su perspectiva profesional, personal y de compromiso para el retorno social, aportador de desarrollo solidario en los niveles socio-culturales más descendidos del país” (UPLA, 2008, p. 3).

De esta manera, el antecedente central del proceso de innovación curricular en la Universidad se encuentra en el Proyecto MECESUP UPA 0802. Entendiendo por innovación curricular, “el proceso de cambio, modificación, rediseño, actualización o mejoras sustantivas a las estructuras curriculares de formación académica tendientes a títulos profesionales que se hacen pertinentes al contexto” (DEIC, 2013, p. 76) y la formación por competencias entendida bajo la siguiente dinámica y complejidad:

Formación como atribución social asignada a quien pone en acción, en distintos contextos, los componentes cognoscitivos, actitudinales y procedimentales que conforman un saber profesional para actuar eficazmente en una situación determinada. De esta manera, y teniendo como referencia la definición de competencia, se espera que en el proceso formativo el docente integre el conocimiento y la acción (DEIC, 2013, p. 26).

Para desarrollar el plan de acción comprometido en el proyecto UPA 0802, se crea la Dirección de Estudios, Innovación Curricular (en adelante DEIC), la cual tiene como misión promover la implementación del modelo educativo centrado en el estudiante que potencia la generación de aprendizajes de calidad, autónomos y significativos en la UPLA. Por lo tanto, el marco de acción de la innovación curricular contempla:

- Centro y eje el estudiante que aprende.
- Formación integrada (multi-saberes).
- Estructura curricular de alta coherencia entre formación del sello de la institución, formación disciplinar que refleja la actualización y pertinencia de la profesión y formación nuclear que define el ser pedagogo de la UPLA.
- Demostración de competencias y resultados de aprendizajes.
- Diversidad de procesos pedagógicos asociada a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Además de la DEIC como ente responsable de los procesos de innovación, el año 2012, surge otra dirección, pues la universidad se adjudica lo que se denomina Convenios de Desempeño, que corresponde a un contrato entre el Estado y las Instituciones de Educación Superior por medio del cual éstas comprometen desempeños notables que impliquen un significativo mejoramiento institucional, que por sí sola no habrían podido lograr. El compromiso que se asume es:

Lograr un cambio sustantivo en el proceso de formación de profesores de la Universidad de Playa Ancha de las Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de competencias profesionales de alto nivel que generen cambios notables en la calidad de los aprendizajes en las aulas escolares, particularmente en los entornos más vulnerables (UPLA, 2012, p. 11).

Para lograr este propósito, se establecieron objetivos específicos como, por ejemplo:

- Diseñar un modelo único de formación curricular innovador por ciclos, centrado en la persona del estudiante que aprende y en los resultados de aprendizaje, considerando el ámbito personal, disciplinar y pedagógico. Entre las actividades para abordar este objetivo está, innovar el currículo considerando orientaciones específicas institucionales y oficiales del sistema educativo, referidos a las bases curriculares de cada ciclo y los estándares de formación de profesores.
- Fortalecer la vinculación del proceso de formación de profesores con la comunidad escolar posibilitando mejores niveles de aprendizaje y desarrollo del sistema educativo (UPLA, 2012).

Con estos tres proyectos, uno que da origen a la innovación curricular, el MECESUP UPA 0802, y los otros dos componentes, DEIC y Convenio de Desempeño, se busca la concreción de la modernización de la gestión general y curricular.

Uno de los cambios en el currículo, es la clasificación de las competencias en cuatro núcleos o ejes transversales: (a) competencias nucleares, (b) competencias disciplinares, (c) competencias sello y (d) competencias en las prácticas (ver figura 33). Las que se definen a continuación, considerando lo establecido en el manual de la DEIC (2013).



Figura 33. Ejes que estructuran plan formativo carreras de pedagogía.

- **Competencias Nucleares:** Estas competencias recogen lo más profundo de la formación de los campos profesionales como, por ejemplo, el ser docente de la UPLA. En otras palabras, estos saberes reflejan las improntas de los campos formativos y con ello posibilitar el hacer fundado en el saber propio a las competencias profesionales. Este grupo de competencias está presente en un 17% de la formación profesional. En el caso de las carreras de pedagogía las competencias nucleares son desarrolladas por los programas formativos:

  1. Fundamentación del Saber Pedagógico.
  2. Aprendizajes Societales de la Educación.
  3. Desarrollo Psicológico del Estudiante en Contextos Educativos.
  4. Orientación Educativa para el Desarrollo de la Persona.
  5. Políticas y Gestión en Sistemas Educativos para el Logro de Aprendizajes.
  6. Currículo Educativo.
  7. Evaluación Educativa de Aprendizajes.
  8. Estrategias Creativas de Enseñanza y Aprendizaje.
  9. Enfoques Pedagógicos de los saberes disciplinarios.
  10. Investigación Educativa.
- **Competencias Disciplinarias o Profesionales:** Estos saberes son los propios y particulares de cada profesión. Reflejan por ejemplo las diferenciaciones del ser Educador en Educación Básica, Educación Diferencial o Educador en Matemática. Es la unidad entendida como el espacio formativo (a partir del primer semestre) que debe garantizar el desarrollo de las competencias profesionales comprendidas como el conjunto de capacidades, saberes y desempeños específicos asociados a la profesión misma. El plan de formación disciplinar abarca entre el 55% a 65% de responsabilidad académica de la formación inicial docente.

- **Competencias Sello:** Entendidas como formación referidas desde la historia de la institución, los desafíos del contexto que van a enfrentar los estudiantes y futuros profesionales de tal manera que recojan los valores y principios de la institución. Indica el énfasis en el cultivo de la interdisciplinariedad en virtud de la formación integral. El propósito es contribuir a la formación integral del estudiante, desarrollo del pensamiento crítico, dominio comunicacional de un segundo idioma y recoja el aporte para la formación ciudadana. Abarca cerca del 10% a 12% de la formación profesional.
- El cuarto eje que compone toda la matriz curricular, con un 16% de los créditos del plan de formación, es el eje de prácticas, “constituido como un espacio fundamental de formación en el que convergen integradamente los distintos saberes, capacidades y desempeños profesionales específicos” (DEIC, 2013, p. 63) y que se pretenden transferir a contextos escolares reales y concretos.

Las prácticas se sustentan en tres principios generales y orientadores:

- **Permanentes:** Se refiere a la presencia de prácticas a través de toda la carrera de formación pedagógica, a su incrementalidad en términos de tiempo y a la articulación de distintos procesos formativos.
- **Integradas:** Este concepto permite el diálogo formativo de las actividades curriculares disciplinares que de manera mancomunada activan la comprensión de distintos procesos, tareas y propósitos, que en última instancia posibilitarán la llamada praxis; es decir, la relación teoría (formación en la Universidad) y práctica (aprendizaje contextualizado), generadora de una reconstrucción del conocimiento desarrollado o de conocimiento nuevo.
- **Investigativas:** La praxis deviene en comprensión y generación de un conocimiento nuevo. Si este conocimiento es generado desde la perspectiva de procesos investigativos (observar, entrevistar, encuestar...), sistemáticos y con rigor metodológico, estamos frente a un conocimiento más profundo, pertinente, significativo, reflexivo y de autoformación en los saberes indagativos y críticos del estudiante, lo que permitirá un impacto en el contexto donde realiza sus prácticas.

Otro de los componentes centrales en la innovación curricular de formación por competencias es la evaluación, que se caracteriza por ser un proceso que busca

el mejoramiento continuo sobre la base de la identificación de logros en la actuación de los estudiantes respecto a la resolución de problemas de contexto [...] teniendo en cuenta unos resultados de aprendizaje y evidencias de una determinada competencia, brindando una retroalimentación oportuna a los estudiantes para que logren el mayor grado de dominio (UPLA, 2011a, p. 18).

Esto significa que primero se establecen las competencias como actuaciones integrales, y luego se identifican tales resultados de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje se evalúan por medio de evidencias, que son pruebas concretas, tangibles que los estudiantes deben presentar para demostrar la formación de las competencias esperadas en el proceso educativo de acuerdo con los resultados de aprendizaje establecidos para tal efecto. Son los productos que dan cuenta del aprendizaje de los estudiantes.

### **Tercera parte. MARCO APLICADO**

---



## 5. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

### 5.1 *Introducción*

A continuación se describen y justifican las decisiones tomadas para definir la metodología de la investigación. En un primer momento, respecto al enfoque y diseño de la investigación, que de acuerdo con los objetivos e interrogantes del estudio se requería de un acercamiento gradual al problema, para luego profundizar y buscar la comprensión del fenómeno indagado, el cual se desarrolla en un contexto de características singulares. El segundo momento de toma de decisiones corresponde a la planificación e implementación del proceso para obtener la información necesaria que permitiera abordar los objetivos, en este proceso se distinguen tres aspectos: fuentes de información, la instrumentalización y el tratamiento de la información (Lukas y Santiago, 2004). Las fuentes de información corresponden a las personas, documentos, entre otros, que van a proporcionar los datos necesarios para llevar a cabo la acción evaluativa. La instrumentalización describe las estrategias, técnicas y/o instrumentos que serán necesarios para recoger la información. Por último, el tratamiento de la información hace referencia al análisis de la información recogida. Cada uno de estos momentos y aspectos clave en el desarrollo metodológico del estudio se presentan en los siguientes puntos.

### 5.2 *Enfoque metodológico y método de investigación*

El estudio se sitúa en el ámbito de la investigación evaluativa, que es “un tipo de investigación aplicada del ámbito de las Ciencias Sociales y de la Educación” (C. Martínez, 1996, p.36), que se caracteriza por ser un proceso reflexivo, planificado, sistemático, riguroso, controlado, que utiliza técnicas de recogida y análisis de datos, aspectos presentes en todo proceso investigativo, pero que en la evaluación están orientados a obtener información y evidencia sobre cómo se están desarrollando los programas, para una posterior toma de decisiones y valoración del fenómeno, que permite finalizar con recomendaciones que lleven a modificar lo que se venía haciendo, o bien agregar nuevas acciones (Álvarez, 1986; Gairín, 2009; Lukas y Santiago, 2004; Mateo, 2000; Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000).

Según, McMillan y Schumacher (2005), la investigación evaluativa:

...ayuda a tomar decisiones en un lugar(es) determinado(s) e incrementa el conocimiento científico disponible sobre una práctica específica que, a menudo, es relevante para audiencias más generales. Las decisiones son aquellas que planifican y mejoran una práctica o que justifican (o no) la adopción extendida de una práctica (p. 558).



En consideración a lo descrito, esta evaluación tiene un carácter pragmático-interpretativo y formativo. En la perspectiva pragmática, los evaluadores seleccionan los métodos, ya sean cualitativos o cuantitativos, para resolver los problemas prácticos que encuentran (Sandín, 2003).

Sin embargo, este estudio no solo desea describir problemas prácticos, sino comprender la problemática desde la percepción y experiencia de los participantes, considerando de esta manera elementos de la perspectiva interpretativa, que se sustenta en “una orientación metodológica de estudio de casos fundamentada en métodos cualitativos” (Sandín, 2003, p. 179). Se busca promover la comprensión contextualizada del programa desde los que participan en él y de ese modo crear propuestas de mejora para los planes y programas formativos de las carreras de pedagogía de la UPLA. Las principales estrategias metodológicas que se presentan desde este enfoque serían: Los estudios de caso, las entrevistas, las observaciones y el análisis de documentos, aspectos que se analizan más adelante.

Mediante la elección de este enfoque de investigación se pretende una doble finalidad: Obtener información relevante y útil para la consecución de los objetivos del estudio; responder a las interrogantes de la investigación; y, por otro lado, presentar a las audiencias y participantes un informe con sugerencias contextualizadas para fortalecer el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía utilizando como referente los EP. Pues, una de las características de la investigación evaluativa, es proporcionar información para la planificación de los programas, su realización y desarrollo.

En cuanto a la finalidad de esta evaluación, Scriven en el año 1967 estableció los términos de evaluación formativa y evaluación sumativa. McMillan y Schumacher (2005), compararon ambas funciones de la evaluación educativa que se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 16. Diferencias entre la evaluación formativa y la sumativa**

Tipo de evaluación	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
<b>Propósito</b>	Mejorar el programa.	Certificar la utilidad del programa.
<b>Audiencia</b>	Administradores del programa y personal.	Usuarios potenciales y agencia patrocinadora.
<b>Quién debería hacerlo</b>	Evaluador interno.	Evaluador externo.
<b>Recogida de datos</b>	A menudo multimétodo Informal.	Instrumentos válidos/fiables.
<b>Muestra</b>	Resolución y/o probabilidad.	Probabilidad.
<b>Preguntas formuladas</b>	¿Qué está trabajando? ¿Qué necesita revisarse? ¿Cómo se puede mejorar?	¿Qué resultados se obtienen? ¿En qué situaciones? ¿Qué costes, materiales y formación se requieren?

Nota: McMillan y Schumacher, 2005, p. 561.

Al relacionar las descripciones presentes en esta tabla con las características de este estudio, en cuanto a objetivos, destinatarios, rol del investigador, procedimientos de recogida de datos y los participantes, se puede señalar que la evaluación es de carácter formativo. Además, Santiago y Lukas (2004) señalan

que la función formativa de la evaluación se refiere a “la utilización de ésta como medio para mejorar el objeto que está siendo evaluado. Esto significa que la evaluación debe llevarse a cabo de manera paralela a la actividad que se está evaluando” (p.85). Esto acontece en esta investigación, porque se espera que los resultados de la evaluación puedan conducir procesos de reflexión y retroalimentación, permitiendo ofrecer orientaciones y sugerencias para tomar decisiones que ayuden a promover cambios y mejoras, por ejemplo, la decisión de revisar los proyectos formativos y su relación con los estándares de egreso.

El método de la investigación es un estudio de caso institucional, centrado en una organización particular durante un tiempo determinado, que permite una indagación sistemática, detallada, intensiva, profunda e interactiva de una unidad social o comunidad (Arnal, Rincón del y Latorre, 1992; Marcelo y Parrilla, 1991; Meyer y Van Dalen, 1981). Para este estudio el caso corresponde a la UPLA, institución de educación superior responsable de la FID. En el contexto evaluativo este tipo de caso “pretende dar apoyo a la mejora continua como garantía de la calidad de la institución” (Mateo, 2000, p. 51).

Considerando las características de esta institución, el estudio de caso se distingue por ser de caso único, ramificado o anidado, que “partiendo de un caso único, desarrolla el estudio en base a diversas unidades o subunidades de análisis identificadas dentro del caso” (Marcelo y Parrilla, 1991, p.15). De acuerdo con los objetivos e interrogantes de la investigación las unidades de análisis corresponden a los directivos de carreras de pedagogía, profesores responsables de la formación pedagógica y de prácticas, estudiantes de pedagogía, directivos de centros escolares y profesores guías de práctica profesional. Personas con quienes se interactuó dentro de su contexto real, concreto y cotidiano, lo que favoreció el desarrollo de un estudio holístico y significativo de la problemática (Lukas y Santiago, 2004; Marcelo y Parrilla, 1991; Pérez, 1989). De esta manera, la dirección que adquiere este estudio de caso lo ubica en el enfoque ideográfico, ya que recoge información para la comprensión profunda de la unidad, lo que permite determinar las características específicas de una realidad singular (Gibbs, 2012; Orden de la, 1985; Meyer y Van Dalen, 1981; Yin, 1994).

Para lograr esta comprensión profunda de la realidad, este estudio se focaliza en la descripción y comprensión del fenómeno, a través del planteamiento de preguntas tipo: *cómo* y *por qué* (Marcelo y Parrilla, 1991; Merriam, 1990; Yin, 1994). En función de estos propósitos, se requiere el uso de múltiples fuentes de evidencias o técnicas para la recogida y análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos (Cohen y Manion, 2002; Cook y Reichardt, 1986). El énfasis estuvo en recoger información acerca de la situación existente en el momento que realiza sus actividades, las experiencias pasadas y las variables ambientales que ayudan a determinar las características específicas de las unidades de análisis que conforman el caso (Orden de la, 1985; Meyer y Van Dalen, 1981).

Estas características de un estudio de caso, Merriam (1990) las sistematiza en cuatro principios, los que están presentes en esta investigación:

- Particularista: Los estudios de casos se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular que son afrontados de una manera holística.
- Descriptivo: El producto final de un estudio de casos es una descripción rica y completa del fenómeno estudiado.

- Heurístico: El estudio de caso ilumina al lector en cuanto a la comprensión del caso, puede ser la base para descubrir nuevos significados o confirmar conocimientos ya sabidos.
- Inductivo: La mayoría de los estudios de casos se basan en el razonamiento inductivo para llegar a generalizaciones, conceptos o hipótesis.

En resumen, el enfoque metodológico y método de investigación corresponde a una evaluación interna, de carácter formativa. Evaluación que se implementa desde una perspectiva pragmática e interpretativa, en un estudio de caso institucional, porque evalúa la integración de los EP en los perfiles de egreso y programas formativos que se están desarrollando en una institución única, como es la UPLA. Con instrumentos y fuentes de información diversas. Y el propósito es proporcionar información para mejorar y fortalecer el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía.



**Figura 34.** Enfoque metodológico y método de investigación.

Considerando las características del enfoque metodológico del estudio, descritas anteriormente, se aprecia que están en sintonía con las características de la evaluación interna señaladas por Santos Guerra (2009):

- Tener en cuenta el contexto.
- Poner atención a los procesos y no sólo a los resultados.
- Dar voz a los participantes en condiciones de libertad.
- Usar métodos diversos y suficientemente sensibles para captar la complejidad de los fenómenos educativos estudiados.
- Poner atención a los valores, no circunscribirse a la búsqueda de indicadores de carácter técnico.
- Expresar la realidad no sólo con números y estadísticas.
- Se preocupa del centro como unidad funcional.
- Pretende ser una plataforma de participación y diálogo.

### 5.3 **Diseño del estudio**

En coherencia con el enfoque metodológico basado en el paradigma pragmático e interpretativo, en las características de la investigación evaluativa de carácter interna-formativa y del método de investigación que corresponde a un estudio de caso institucional. Se asume un diseño del estudio de complementariedad metodológica, como lo permite el diseño mixto o multimétodos (MM), porque este tipo de estudio “puede resultar favorecido cuando ambos enfoques se hallan integrados en un diseño” (Filstead, 1986, p. 76).

Este diseño no sólo reconoce el mérito de cada método en su respectivo ámbito, sino que considera posible y fructífera su combinación complementaria para el estudio de muchos fenómenos sociales donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio (Cook y Reichardt, 1986; Gairín, 2009; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Kelle & Erzberger, 2004; Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006), con el propósito de lograr una explicación comprensiva (Álvarez, 1986), a través una mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de comprensión, entre una situación particular en un contexto complejo y único como es una realidad educativa.

Este diseño del estudio reconoce el pluralismo metodológico en el proceso de evaluación (Latas, 1989), como lo justifican Cook y Reichardt (1986):

Una primera razón considera que la evaluación tiene propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo condiciones diferentes. Tal variedad de condiciones a menudo exige una variedad de métodos. En segundo lugar, empleados en conjunto y con el mismo propósito, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podrían conseguir por separado (pp. 31-32).

Es decir, este tipo de diseño busca combinar e integrar adecuadamente en un mismo estudio, la metodología cuantitativa y cualitativa, para dar respuesta a los objetivos y problemática que conforman esta investigación (Cohen y Manion, 2002). Resulta fundamental, establecer claramente la relación entre ambos tipos de metodologías. Para clarificar estas relaciones, distintos autores (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Morse, 1991; Rocco, Bliss, Gallagher & Pérez, 2003; Rodríguez et al., 2006) han propuesto clasificaciones de diseños, más específicos, siendo este estudio:

- Secuencial.
- Igualdad de estatus CUAN → CUAL.
- De Tipo VIII: Secuencial, por etapas. Cada etapa fortalece la anterior.

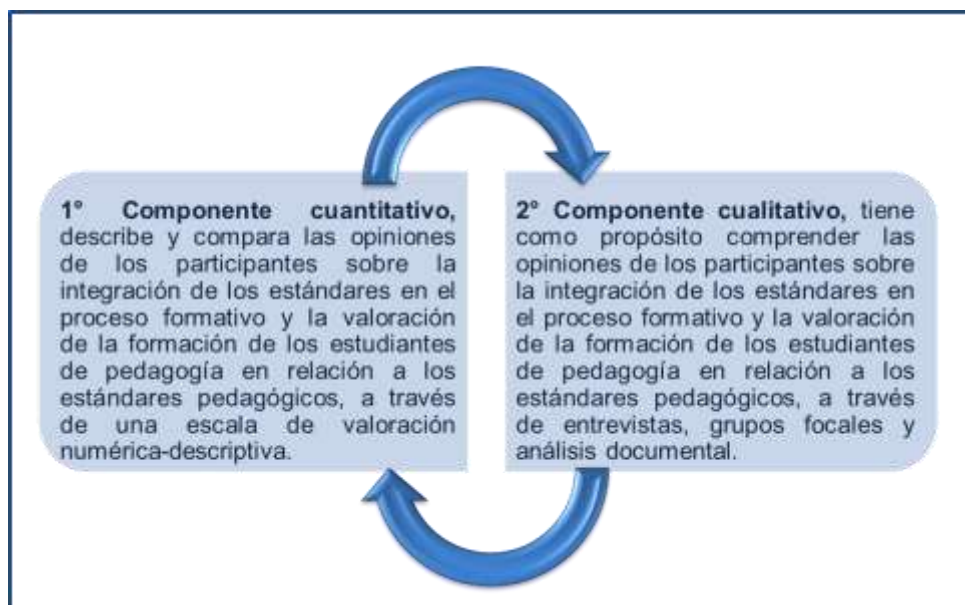


Figura 35. Relación metodológica secuencial por etapas con igualdad de estatus.

Estas descripciones del diseño muestran una investigación por etapas, cada una con su metodología, con actividades sucesivas y organizadas, existiendo relación entre ellas. De esta manera, el análisis de los datos cuantitativos, sustentan y orientan la siguiente etapa cualitativa, y a la vez, los resultados cualitativos los utiliza para comprender los resultados cuantitativos, y profundizar en la interpretación y comprensión, esto por medio de la triangulación de instrumentos e informantes, permitiendo encontrar patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno en estudio, dar respuesta a las interrogantes y fortalecer a través de criterios de calidad cada nivel de análisis que se realice, evitando de esta manera el sesgo personal del investigador. Como lo señalaron Cohen y Manion (2002):

La triangulación es adecuada cuando se requiere la explicación de un fenómeno complejo, también cuando se necesita evaluar completamente un aspecto controvertido en educación. Cuando un método establecido produce una imagen limitada y frecuentemente distorsionada. La triangulación puede ser una técnica útil cuando un investigador aborda el estudio de casos (pp. 340-341).

El componente cuantitativo del estudio es de tipo descriptivo, que busca precisar de manera sistemática cómo es y cómo se manifiesta un determinado fenómeno o propiedades en personas, en un momento determinado, para lo cual, miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno que se investiga (Hernández, Baptista y Fernández, 2014). Para este estudio, se indaga en 6 dimensiones que permiten analizar la integración de los EP en el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía. Estas dimensiones estructuran los instrumentos de carácter cuantitativo y orientan los ejes temáticos de los instrumentos cualitativos.

De acuerdo con Meyer y Van Dalen (1981) este tipo de método es apropiado para:

- Recoger información factual detallada que describa una determinada situación.

- Identificar problemas.
- Realizar comparaciones y evaluaciones.
- Planificar futuros cambios y tomar decisiones.

Los aspectos mencionados están presentes en los objetivos, interrogantes y enfoque metodológico del estudio. Destaca entre ellos la posibilidad que ofrece este tipo de estudio en “proveer información básica para la toma de decisiones y aportar conocimiento sobre situaciones, actitudes y comportamientos en el ámbito educativo” (Colás y Buendía, 1998, p. 178).

Entre los estudios descriptivos, esta investigación se clasifica en el tipo encuesta, orientada a la descripción de una situación dada en una organización en un momento particular. Para ello indaga minuciosamente fenómenos que permitan justificar disposiciones y prácticas en el proceso educativo, y proponer mejoras a éstas últimas (Cohen y Manion, 2002; Colás y Buendía, 1998; Meyer y Van Dalen, 1981).

En los estudios descriptivos de tipo encuesta, una de las principales técnicas de recogida de datos son los cuestionarios (Cohen y Manion, 2002) que se caracterizan por pretender conocer lo que hacen o piensan los miembros de una población o muestra, mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador.

La fuente principal y directa de los datos son las situaciones naturales que se producen dentro de referencias espacio-temporal y de su contexto (Colás y Buendía, 1998), este estudio se delimita, como se ha señalado, en el espacio institucional de la UPLA y en un tiempo determinado, que es el segundo semestre del año 2017. Esta condición lo transforma en un estudio transversal, proporcionando datos para un análisis retrospectivo y prospectivo del tema investigado (Cohen y Manion, 2002).

La presencia del componente cualitativo tiene como propósito comprender, a través de una inmersión en la situación y en el fenómeno estudiado, mediante las interpretaciones, percepciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan; es decir, intentar acceder al interior de las personas y entenderlas desde dentro para descubrir cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen, cuáles son sus creencias, intenciones, motivaciones, expectativas y otras características del proceso educativo no observables directamente, ni susceptibles de experimentación o cuantificación (Carrasco y Caderero, 2007; Marshall & Rossman, 1989; Pérez, 1989).

Por las características que asume el componente cualitativo del estudio, su naturaleza introspectiva, la búsqueda y comprensión de las particularidades de los directivos, docentes y estudiantes considerados en la investigación, hace que el estudio sea de tipo fenomenológico, pues se centra en cómo las personas comprenden los significados de lo que sucede (Gibbs, 2012; Patton, 1990). Su propósito es descubrir las formas de comprensión, las experiencias vividas y los puntos de vista que las personas implicadas tienen del fenómeno estudiado para encuadrarlos dentro de categorías conceptuales, de esta manera la teoría se genera de los datos de una realidad concreta, no partiendo de generalizaciones a priori, sino de un proceso de construcción generativo, inductivo, constructivo y subjetivo (Colás y Buendía, 1998).

Esto significa que el énfasis de la segunda parte del estudio está centrado en adentrarse más en la realidad en su contexto natural, interpretando los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para los participantes considerados en el estudio, base de información que permite entender y dar sentido a los resultados del ámbito cuantitativo.

La investigación cualitativa favorece la utilización y recogida de información por medio de una variedad de instrumentos. En este estudio las técnicas cualitativas que se utilizan permiten adentrarse en las perspectivas de los participantes, a través de las palabras, de las acciones y de los documentos escritos, favoreciendo una mayor interacción, diálogo y reflexión. Las técnicas utilizadas son la entrevista semiestructurada, grupos focales y análisis documental.

La siguiente figura sistematiza las características del diseño mixto y su relación con los objetivos del estudio.

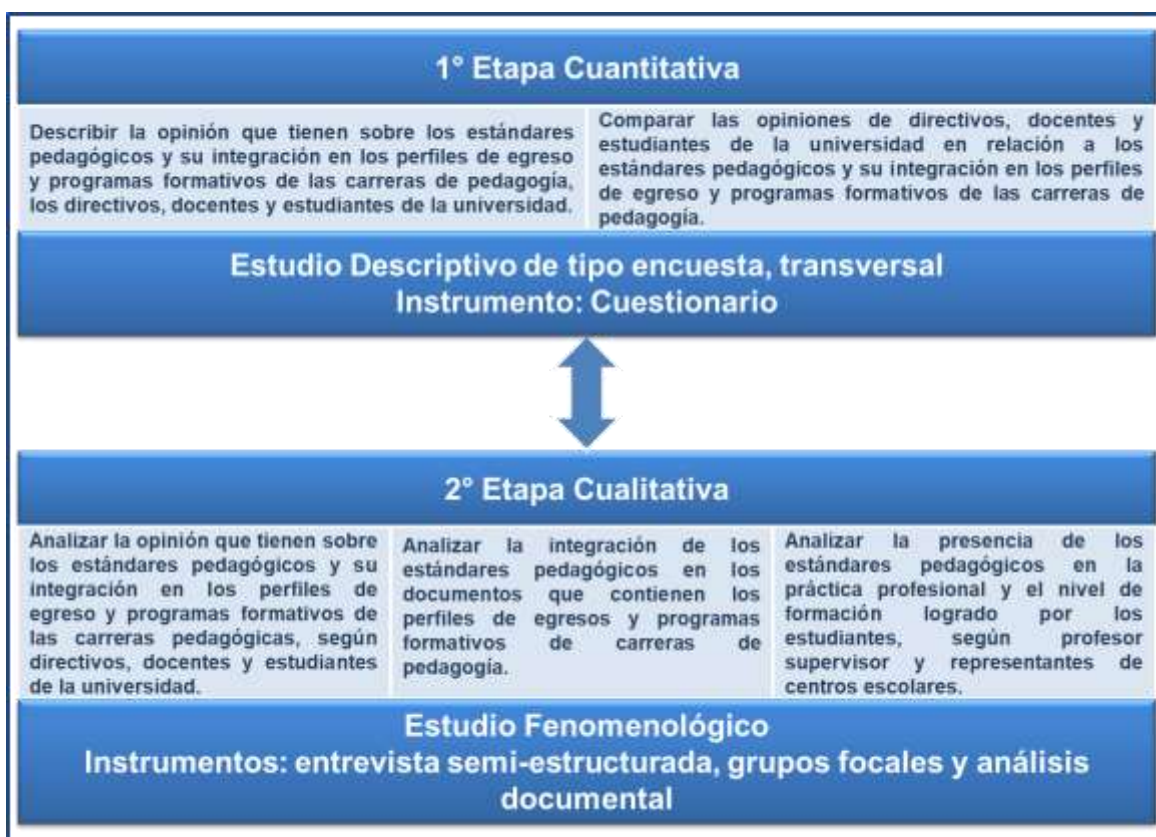


Figura 36. Relación objetivos específicos y etapas del diseño de la investigación.

#### 5.4 Descripción del caso institucional

Considerando la realidad del sistema educativo de las instituciones de educación superior que imparten carreras de pedagogía, cualquiera de ellas puede ser objeto de evaluación; sin embargo, para llevar a cabo este proceso evaluativo es necesario focalizar o delimitar el contexto en el cual se realiza, más aún si es un estudio de caso institucional.

La UPLA es una corporación de derecho público, autónoma, plural, laica, con personalidad jurídica y patrimonio propio, ubicada en Chile, en la ciudad de Valparaíso y San Felipe. Realiza su misión en los ámbitos propios de su competencia en conformidad con el Plan de Desarrollo Estratégico Institucional.

Una de sus políticas permanentes ha sido la de favorecer la igualdad de oportunidades para los alumnos de condición socioeconómica deficitaria, estableciendo mecanismos de apoyo académico, social y administrativo, subsidiando de manera significativa los recursos que el Estado otorga para atender al gran número de alumnos que precisa de ayudas sociales. Manifiesta vocación de servicio público, con alto sentido de responsabilidad social y clara valoración de su capital humano y de su producción intelectual y su patrimonio intangible, evidenciado en el reconocimiento de la calidad de sus procesos formativos, comprometidos con el desarrollo del país y principalmente de la Región de Valparaíso, tanto por parte de sus egresados como por sus empleadores.

En sus más de setenta años de existencia, a partir de su fundación como Instituto Pedagógico de Valparaíso en 1948, la Universidad ha vivido distintos períodos, varios de los cuales han estado marcados por hechos que afectaron su marcha institucional, por lo cual ha debido conciliar su tradición con la realidad circundante y las demandas que la transferencia y el desarrollo del conocimiento le han planteado. Por ejemplo, actualmente la UPLA ofrece carreras y programas en distintas áreas del conocimiento, complementando su oferta inicial de formación pedagógica con carreras del área de las artes, humanidades, ciencias de la salud, ciencias sociales, ciencias, tecnología y administración.

La Universidad cuenta con 8 facultades. En éstas se imparten 35 programas de pregrado profesionales y 8 programas de pregrado de formación técnica en su campus Valparaíso y campus San Felipe. Las facultades son: Artes, Humanidades, Ciencias de la Educación, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte e Ingeniería.

Desde sus orígenes la universidad ha asumido la responsabilidad de la formación de profesores, siendo considerada el año 2017 como la primera del país en materia de carreras de pedagogía, según se desprende de un análisis del MINEDUC en el contexto de la distribución presupuestaria para la línea de fortalecimiento de la FID.

El MINEDUC evaluó seis indicadores relacionados con las carreras pedagógicas: Años de acreditación, alumnos matriculados, porcentaje de estos alumnos respecto al total del pregrado, oferta de disciplinas de formación inicial docente, postgrados en educación y porcentaje de alumnos de pedagogía en los deciles 1 al 6. La UPLA cumplió con todos estos criterios y alcanzó el nivel más alto.

En definitiva, el caso único ramificado se circunscribe a una realidad educacional concreta, la UPLA, institución de educación superior que se destaca a nivel nacional por la formación inicial de profesores para los distintos niveles y disciplinas que conforman el sistema educativo en Chile.



## 5.5 Población y muestra del estudio

Considerando las características de la institución y el diseño metodológico de la investigación, surge la necesidad de recurrir a las más variadas fuentes de información, sólo de este modo puede haber un acercamiento más completo a la problemática estudiada. A continuación se describen las unidades de análisis, las que luego orientan las decisiones con respecto a la población y muestra.

**Tabla 17. Identificación unidades de análisis y su descripción**

Unidades de análisis	Descripción
<b>Directivos carreras de Pedagogía.</b>	Director o Coordinador de Departamento, al cual están adscritas una o más carreras de pedagogía. Responsable de las áreas: gestión administrativa, académica, investigación y extensión.
<b>Profesor programas formativos, eje nuclear y práctica.</b>	Formador de profesores, perteneciente a la universidad, responsable de la planificación, desarrollo y evaluación de los programas formativos, vinculados al eje Nuclear o de Prácticas.
<b>Profesor supervisor práctica profesional (TIFP9).</b>	Formador de profesores, perteneciente a la universidad, responsable de la planificación, desarrollo y evaluación del programa formativo TIFP9 o Práctica Profesional. Acompaña y evalúa el desempeño del estudiante en su última práctica.
<b>Directivo centro escolar.</b>	Profesor que cumple la función de director o jefe de unidad técnica pedagógica (UTP) en un centro escolar que recibe a estudiantes de práctica profesional de la UPLA.
<b>Profesor guía de práctica profesional (TIFP9).</b>	Profesor, que pertenece a un centro escolar, que recibe, acompaña y evalúa el desempeño del estudiante, en su última práctica, que corresponde a la TIFP9 o Práctica Profesional.
<b>Estudiante promoción 2014.</b>	Estudiante de pedagogía que cursa el penúltimo semestre de su plan formativo, en la sede Valparaíso de la Universidad de Playa Ancha, durante el año 2017.
<b>Perfil de egreso.</b>	Declaración formal que hace la institución frente a la sociedad y frente a sí misma. Se describen con claridad los compromisos formativos que contrae y que constituyen el carácter identitario de la profesión en el marco de la institución.
<b>Programa formativo, eje Nuclear y Prácticas.</b>	Documento que contiene el conjunto de saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), las estrategias metodológicas, procedimientos de evaluación y programación de actividades, de un determinado curso, que tiene como duración un semestre académico. De la totalidad del plan de formación, se considerarán sólo los programas formativos del eje Nuclear y Prácticas. Eje Nuclear: Espacio formativo que debe garantizar los fundamentos epistemológicos de las respectivas disciplinas y con ello posibilitar el hacer fundado en el saber propio a las competencias profesionales. Eje de Prácticas: Espacio fundamental de formación en el que convergen integradamente los componentes del plan formativo y generadora de saberes desde la práctica, lo que permitirá al estudiante relacionar y apropiarse de los saberes logrados durante su formación.

Las unidades de análisis se pueden clasificar, como fuentes vivas y fuentes materiales. Entre las fuentes vivas están los directivos, profesores y estudiantes; las fuentes materiales corresponden a los documentos donde se declara el perfil

de egreso y los programas formativos de los cursos. Estas fuentes de información son seleccionadas, pues se considera que pueden facilitar datos significativos para el proceso evaluativo.

Otro criterio que permite clasificar las unidades de análisis es la relación de pertenencia con la UPLA, es así como, unidades por motivos contractuales o de matrícula pertenecen a la universidad, por ejemplo: directivos de carrera, profesores programas formativos, eje Nuclear y Prácticas, estudiantes de pedagogía y los documentos (perfil de egreso y programas formativos). En cambio, las unidades que no tienen una relación contractual con la universidad, pero que de igual manera son colaboradores directos en la formación de los estudiantes, son los directivos y profesores de los centros educativos destinados para las prácticas profesionales.

Descritas las unidades de análisis, se delimita la población y muestra considerada en el estudio.

En la 1° etapa del estudio, de carácter cuantitativo, se considera como participantes a la población de los directivos de carreras de pedagogía, profesores de los ejes Nuclear y de Prácticas, y estudiantes de pedagogía que cursan su penúltimo semestre de formación inicial. Como resultado del trabajo de campo se obtuvo una muestra no probabilística, de conveniencia o casual (Cohen y Manion, 2002), pues no se logró obtener respuesta de la totalidad de la población, que era el propósito inicial, los principales motivos que originaron esta situación fueron:

- En la fecha acordada para aplicar el cuestionario hubo ausencia de participantes, sin la posibilidad de repetir la aplicación, esto sucedió con los estudiantes.
- Falta de tiempo para responder al cuestionario, por actividades académicas, procesos de acreditación, entre otros motivos, situación que se presentó en los participantes directivos y profesores.
- La participación voluntaria para contestar el cuestionario, también puede considerarse como un factor que incide en el porcentaje de participación.

De igual manera, se resguardó garantizar que las características que se quieren observar en la población queden reflejadas en la muestra, es decir, que participaran directivos, profesores de los dos ejes y estudiantes.

**Tabla 18. Relación población y muestra**

Participante	Población	Muestra	%	Margen de error	Nivel de confianza	Muestra requerida
<b>Directivo</b>	28	17	60,7	10%	80%	17
<b>Profesor</b>	79	57	70,3	5%	85%	55
<b>Estudiante</b>	277	217	78,3	5%	99%	196

*Nota:* Para calcular la muestra requerida se utilizó la calculadora que ofrece el sitio web de SurveyMonkey

La tabla muestra los tres grupos de participantes considerados para la 1° etapa de estudio. En las primeras columnas, de la parte izquierda de la tabla, se aprecia que el porcentaje de participación está sobre el 60% en los tres grupos.

La parte derecha de la tabla presenta indicadores que describen la calidad de la muestra obtenida (margen de error, nivel de confianza y muestra requerida). La muestra de estudiantes es la que presenta los mejores indicadores y en menor medida los directivos.

En general, el tamaño de la muestra depende del propósito del estudio y de la naturaleza de la población. Una situación especial es la que presenta el grupo de los directivos, conformado por una población reducida (28 directivos) y con una muestra final aún menor (17 directivos). A pesar que se reconoce, que 30 participantes es el número mínimo de en un estudio de carácter cuantitativo (Cohen y Manion, 2002; Carrasco y Caderero, 2007) se decidió considerarlos desde la etapa inicial del estudio por la responsabilidad que tienen en la dirección de las carreras, la toma de decisiones que afectan a la globalidad del proceso formativo del estudiante, entre otros motivos, lo transforman en un actor clave al momento de abordar el tema estudiado.

En la 2° etapa del estudio, que es de carácter cualitativa, se trabaja con un muestreo intencionado, significativo y opinático (Andréu, 2002; Lukas y Santiago, 2004), seleccionando a los participantes por su condición de informantes claves de acuerdo a criterios establecidos previamente, que no busca la uniformidad, sino las máximas variaciones, de tal forma que se asegure la representatividad de la muestra, puesto que no tiene el propósito de representar a una población con el objeto de generalizar los resultados. Su intencionalidad es teórica; es decir, “ampliar el abanico y rango de los datos tanto como sea posible, a fin de poder obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas” (Colás y Buendía, 1998, p. 252).

Para seleccionar a los participantes se establecen los siguientes criterios:

- De las 16 carreras de pedagogía se seleccionan inicialmente tres de ellas. Finalizada la recogida de información se evalúa la conveniencia de considerar otras carreras a partir del principio de saturación, que dará por concluido el proceso cuando ninguna nueva información surge de las nuevas unidades de análisis.
- Carreras de distintas facultades.
- Carreras que tengan el mayor número de estudiantes.
- Que exista una disposición positiva de los directivos de carrera, docentes y estudiantes, evidenciada en la primera etapa del estudio.
- Las personas consideradas en esta etapa deben haber contestado el cuestionario de la primera etapa del estudio.
- Directivos y profesores guías de centros escolares que reciben estudiantes de práctica profesional al menos una de las tres carreras seleccionadas para esta 2° etapa.

A partir de los objetivos del estudio y los criterios de selección para determinar los participantes de la 2° etapa, se consideraron los siguientes participantes:

Para abordar el objetivo: Analizar la opinión que tienen sobre los EP y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras pedagógicas, según directivos, docentes y estudiantes de la universidad. Se aplicó entrevista semiestructurada y grupo focal, dependiendo del participante.

Tabla 19. *Participantes en entrevista y grupo focal*

Carrera	Entrevistado Grupo Focal	Rol	Fecha	Hora	Duración
<b>Carrera 1</b> Facultad de Ciencias de la Educación	Entrevista D2	Director	22/08	16:00	46m
	Entrevista P5	Profesor Nuclear	17/08	10:00	55m
	Entrevista P4	Profesor Nuclear	28/08	15:00	33m
	Entrevista P6	Profesor Práctica	30/08	17:30	49m
	Entrevista P7	Profesor Práctica	30/08	18:30	1h 11m
	Grupo Focal	Estudiantes	28/08	19:30	1h 01m
<b>Carrera 2</b> Facultad de Humanidades	Entrevista D3	Coordinador	23/08	11:30	48m
	Entrevista P9	Profesor Nuclear	17/08	12:00	46m
	Entrevista P11	Profesor Nuclear	28/08	08:00	1h 33m
	Entrevista P8	Profesor Práctica	25/08	15:00	1h 18m
	Entrevista P10	Profesor Práctica	08/09	11:30	1h 02m
	Grupo Focal	Estudiantes 8°	14/09	13:00	56m
<b>Carrera 3</b> Facultad de Ciencias Naturales y Exactas	Entrevista D1	Director	04/09	17:00	1h 04m
	Entrevista P3	Profesor Nuclear	16/08	10:45	36m
	Entrevista P1	Profesor Nuclear	17/08	11:15	55m
	Entrevista P2	Profesor Práctica	30/08	09:35	28m

En resumen, fueron entrevistados 3 directores de departamento al cual está adscrita la carrera de pedagogía seleccionada y 11 docentes, de los cuales 6 desarrollan programas formativos del eje Nuclear o Pedagógico y 5 desarrollan programas formativos del eje de Prácticas.

Los grupos focales están destinados para los estudiantes. Durante el trabajo de campo se pudo realizar dos de los tres que estaban planificados. Los que se concretaron, uno estaba formado por 7 estudiantes y el otro por 6. El tercer grupo focal no se realizó por la ausencia de los estudiantes cuando fueron convocados.

Para analizar la integración de los EP en los documentos que contienen los perfiles de egresos y programas formativos de carreras de pedagogía. Se solicitaron estos textos a los directores y profesores responsables de la planificación de los programas formativos, que participan en esta etapa del estudio. De esta manera se logró recopilar los tres perfiles de egreso de las carreras y los 11 programas formativos.

Tabla 20. *Número de documentos Perfil de Egreso y Programas Formativos*

Rol del participante	Documento	N
<b>Carrera 1:</b> Facultad de Ciencias de la Educación	Perfil	1/1
	Programas	4/19*
<b>Carrera 2:</b> Facultad de Humanidades	Perfil	1/1
	Programas	4/19*
<b>Carrera 3:</b> Facultad de Ciencias Naturales y Exactas	Perfil	1/1
	Programas	3/19*

Nota: (\*) Total de programas formativos, entre Nuclear y de prácticas.

Finalmente, para analizar la presencia de los EP en la Práctica Profesional y el nivel de formación logrado de estos estándares por los estudiantes, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a profesores supervisores de la práctica profesional, directores de centros educativos y profesores guías que acompañaron a los estudiantes durante esta práctica.

**Tabla 21. Profesores supervisores que participaron en entrevista**

Carrera	Entrevistado	Fecha	Hora	Duración Entrevista
<b>Carrera 1</b> Fac. de Ciencias de la Educación	PS1	28/08	18:00	42m
	PS2	01/09	14:30	54m
<b>Carrera 2</b> Facultad de Humanidades	PS3	30/08	12:05	1h 03m
<b>Carrera 3</b> Fac. de Ciencias Naturales y Exactas	PS4	04/09	12:30	1h 18m

**Tabla 22. Directivos y profesores de centro de práctica que participaron en entrevista**

Entrevistado	Dep. Adm.	Rol	Fecha	Hora	Duración
DC1	Público	Jefe de UTP	12/09	09:00	32m
PG1	Público	Profesor Guía	12/09	08:00	35m
PG2	Público	Profesor Guía	12/09	10:00	32m
DC2	Público	Jefe de UTP	05/09	08:00	32m
PG3	Público	Profesor Guía	05/09	08:35	21m
DC6	Privado	Jefe de UTP*	04/09	10:00	32m
PG6	Privado	Profesor Guía	04/09	10:45	26m
PG4	Público	Profesor Guía	08/09	14:30	26m
PG5	Público	Profesor Guía	08/09	15:00	30m
DC4	Privado	Director	05/09	09:30	50m
DC5	Privado	Jefe de UTP	06/09	12:30	48m
DC3	Privado	Jefe de UTP	07/09	09:30	43m

*Nota:* Dep. Adm. = Dependencia administrativa. (\*) Jefe de UTP = Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, es un cargo directivo en los centros escolares relacionado principalmente con los ámbitos pedagógico y curricular.

Las entrevistas realizadas en los centros escolares permitieron interactuar con directivos y profesores de centros de dependencia administrativa de carácter público y privado, de nivel de Educación Básica y Media. Estos distintos contextos permiten obtener una visión holística, con máximas variaciones de realidades educativas, de tal forma que se asegure la representatividad de los centros a los cuales asisten los estudiantes de la UPLA a realizar sus prácticas.

## 5.6 **Práctica ética en el desarrollo del estudio**

En toda actividad de investigación que se realiza en el campo educativo, se enfrenta a ciertos dilemas sobre lo éticamente correcto o incorrecto, ante decisiones o conductas que se tienen durante el desarrollo de las distintas etapas del estudio. Pues, prácticas no correctas éticamente, o malas prácticas, pueden poner en entredicho, e incluso desprestigiar, la actuación de un investigador, incluso a las instituciones que representan (Tójar y Serrano, 2000).

A continuación, se presentan algunas indicaciones consideradas en el estudio extraídas de *Los Principios de Responsabilidad Profesional de la AAA*, analizadas por Tójar y Serrano (2000):

- Salvaguardar derechos, intereses y sensibilidad de los informantes. Aspectos a tener en cuenta con los datos que puedan ser obtenidos a través de los instrumentos aplicados.
- Los objetivos de la investigación deben comunicarse de forma temprana a los participantes del estudio.
- Los informes de investigación que se elaboren para las audiencias deben ser comprensibles, incluyendo implicaciones prácticas que pudieran ser aprovechadas por la población investigada.

Otros aspectos presentes en la investigación son los planteados por Parlett y Dearden (como se citó en Tójar y Serrano, 2000) quienes propusieron cuatro guías que los investigadores deben adoptar:

- Los investigadores no deben investigar a terceros siguiendo procedimientos, que ellos mismos no desearían ser investigados.
- Los investigadores serán receptivos a diferentes puntos de vista, al tiempo que evitarán confabular o comprometerse en demasía con ciertas posiciones.
- Los informantes deberán ser tratados con respeto y no ser presionados para que participen si ellos no lo desean; se les debe dar la oportunidad de expresarse en un asunto que les concierne.
- Las personas estudiadas deben experimentar que se han visto favorecidas, más que perjudicadas, por su participación en el estudio; no deben sentir que han sido ignoradas.

Estos principios orientadores para el investigador se concretizan en los distintos momentos del estudio, por ejemplo, previa a la aplicación de los instrumentos, sean de carácter cuantitativo o cualitativo, se les informa a los participantes sobre el objetivo del estudio y del instrumento. Que la respuesta será de carácter anónima en los cuestionarios y se tratará de manera confidencial la información obtenida.

Con el propósito de respetar el derecho que la persona de decidir libremente si formará parte de la investigación, se procederá a proporcionarle la información necesaria, asegurarse que la haya entendido debidamente y que después de estos antecedentes tome la decisión sin una coerción. Esta situación se formaliza por medio de un consentimiento informado.

## 5.7 Audiencias

En el caso de las instituciones de educación superior se visualizan dos tipos de audiencias: interna y externa. Considerando como audiencia interna aquella que está implicada directamente en la actividad de la institución como son los directivos, profesores y estudiantes. Las audiencias externas son entidades y organismos relacionados con las universidades, por ejemplo, ministerio, exalumnos y la comunidad en general.

Por los objetivos, interrogantes y enfoque metodológico de este estudio, las audiencias primarias son:

- Vicerrector de pregrado, quien ha respaldado esta evaluación desde su inicio y tiene altas responsabilidades a nivel institucional en la toma de decisiones.
- Decanos de facultades con carreras de pedagogía.
- Directivos de departamento al cual está adscrita una o más carreras de pedagogía.
- Docentes responsables de los programas formativos de los ejes Nuclear y de Prácticas.

Las audiencias secundarias, son los estudiantes de pedagogía, directivos de centros escolares y profesores guías de práctica vinculados con la UPLA.

## 5.8 Dispositivos de recogida de información

Resguardando una coherencia interna entre los objetivos de la investigación, el enfoque metodológico, el diseño del estudio y los participantes, se seleccionan los dispositivos de recogida de información, basados en el principio, que la evaluación requiere un diseño formal y unos dispositivos para recopilar y analizar los datos de forma sistemática, porque la calidad de las conclusiones y decisiones depende de la calidad de los datos. Además, el uso de métodos múltiples busca la complementariedad de los instrumentos, cada uno desde su objetivo y potencialidades, como también, contribuir a “corregir los inevitables sesgos presentes en cualquier método” (Cook y Reichardt, 1986, p. 47). En primer lugar, se identifican los instrumentos, relacionándolos con las etapas del estudio.



Figura 37. Distribución de los instrumentos en las etapas del estudio.

En segundo lugar, los procedimientos de recogida de información se insertan y contextualizan según el plan de investigación, la tabla 23 está organizada alrededor de las preguntas de investigación y las etapas del estudio; junto a cada pregunta hay columnas explicando qué datos serán necesarios para contestarlas, de qué fuentes se pueden obtener los datos y qué tipo de análisis se puede realizar con los datos.

**Tabla 23. Matriz de planificación para procedimientos de recogida de datos y análisis**

1° Etapa Cuantitativa			
¿Qué necesito conocer?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?	¿Qué datos responderán a esta cuestión?	¿Qué análisis se realizarán con los datos?
¿Qué opinión tienen sobre los estándares pedagógicos y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras de pedagogía, los directivos, docentes y estudiantes de la universidad?	Directivos de carreras pedagógicas.  Docentes que planifican, desarrollan y evalúan los programas formativos del eje nuclear o práctica.  Estudiantes de pedagogía, promoción 2014.	<b>Instrumento:</b> Cuestionario: <i>Opinión sobre los estándares y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos.</i>  <b>Dimensiones:</b> Conocimiento. Utilidad. Actitud positiva. Integración. Factores que facilitan integración. Factores que dificultan integración. Nivel formación recibida sobre estándares pedagógicos (sólo estudiantes).	Estadística descriptiva.  Uso del software SPSS.
¿Qué semejanzas y diferencias existen entre las opiniones de directivos, docentes y estudiantes de la universidad en relación a los estándares pedagógicos y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras de pedagogía?	Directivos de carreras pedagógicas.  Docentes que planifican, desarrollan y evalúan los programas formativos del eje nuclear o práctica.  Estudiantes de pedagogía, promoción 2014.	<b>Instrumento:</b> Cuestionario: <i>Opinión sobre los estándares y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos.</i>  <b>Dimensiones:</b> Conocimiento. Utilidad. Actitud positiva. Integración. Factores que facilitan integración. Factores que dificultan integración. Nivel formación recibida sobre estándares pedagógicos (sólo estudiantes).	Estadística inferencial.  Uso del software SPSS.  Triangulación de sujetos.



2° Etapa Cualitativa			
¿Qué necesito conocer?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?	¿Qué datos responderán a esta cuestión?	¿Qué análisis se realizarán con los datos?
¿Por qué tienen esa opinión de los estándares pedagógicos los directivos, docentes y estudiantes de la universidad?	Directivos de carreras. Profesores eje Nuclear o Práctica.  Estudiantes de pedagogía, promoción 2014.	<b>Instrumento:</b> Entrevista semiestructurada.  Grupo focal.  <b>Dimensiones:</b> Conocimiento. Utilidad. Actitud positiva. Integración. Factores que facilitan integración. Factores que dificultan integración. Nivel formación recibida sobre estándares	Niveles de análisis: Descriptivo. Interpretativo. Uso del software Atlas.ti.  Triangulación de sujetos y de métodos.
¿Cómo se integran los estándares pedagógicos en los perfiles de egreso y Programas formativos de carreras pedagógicas?	Perfil de egreso.  Programas formativos ejes nuclear y de práctica.	<b>Instrumento:</b> Análisis documental: Perfil de egreso y Programas formativos.  <b>Dimensiones:</b> Presencia de los estándares pedagógicos. Integración de los estándares pedagógicos.	Niveles de análisis: Descriptivo. Interpretativo.
¿En qué grado están presentes los estándares pedagógicos en la práctica profesional según profesor guía y profesor supervisor de práctica?  ¿Cuál es el nivel de formación de los estándares pedagógicos que los estudiantes evidencian durante su práctica profesional según profesor supervisor y representantes del centro escolar?	Profesor Supervisor Práctica Profesional.  Directivo centro escolar.  Profesor guía de centro escolar.	<b>Instrumento:</b> Entrevista semiestructurada.  <b>Dimensiones:</b> Presencia de los estándares durante la práctica profesional. Formación lograda del estándar durante su práctica profesional.	Niveles de análisis: Descriptivo. Interpretativo.  Uso del software Atlas.ti.  Triangulación de sujetos.

Nota: Adaptada de LeCompte, 1995.

Identificados los instrumentos y su presencia durante el desarrollo del estudio, a continuación, se describe cada uno de ellos.

### 5.8.1 Cuestionario

#### *Descripción*

Para la elaboración del cuestionario se realizó en un primer momento una búsqueda de instrumentos que pudiesen estar relacionados directamente con el objetivo del estudio. Como resultado de este proceso no se logró encontrar cuestionarios en sintonía con el objetivo; sin embargo, esta revisión permitió profundizar sobre la temática de la política de estándares en educación, encontrando experiencias, principalmente en países anglosajones, que describían por ejemplo las etapas de elaboración, implementación y evaluación de este tipo de políticas, observándose que en muchas de ellas ha sido todo un reto la puesta en práctica e integración de los estándares. Una de estas experiencias se sistematiza en una investigación realizada por el AITSL (2016), con conclusiones muy clarificadoras sobre el proceso que facilita llegar a integrar los estándares en la formación de los docentes. Esta información sustenta la construcción del cuestionario presente en la primera etapa del estudio y orienta los ejes temáticos de los instrumentos presentes en la segunda etapa.

Como resultado de la búsqueda de instrumentos surge la necesidad de construir un cuestionario desde su etapa inicial, para lo cual se requirió comprender qué es un cuestionario, conocer sus características, cómo diseñarlo y cómo utilizarlo adecuadamente.

#### *Justificación de su elección*

Por las características de los objetivos vinculados a la primera etapa del estudio y las unidades de análisis, se decide seleccionar como instrumento de recogida de datos el cuestionario, pues permiten incluir multitud de variables, gran número de preguntas, lo que favorece su representatividad (validez de contenido). Pueden ser aplicadas a muchas personas a la vez, logrando mayor cobertura a menor costo (masificación de la aplicación). Son de corrección objetiva (no involucran la interpretación del calificador) y codificación rápida (Lukas y Santiago, 2004).

Estas características del cuestionario son las que determinaron su elección, debido a que en esta etapa del estudio se involucra a un número alto de participantes. También se requiere una aplicación, codificación y resultados preliminares en un tiempo menor que otros instrumentos, ya que, la información que se obtenga de este cuestionario es referente para la segunda etapa.

Otro factor que justifica esta elección es lo planteado por Aguilar y Barroso (2015), quienes señalan que uno de los propósitos del cuestionario es que los ítems diseñados para medir las variables se puedan incluir posteriormente en instrumentos de carácter cualitativo como las entrevistas. Esta relación está presente en este estudio, al ser el cuestionario un referente al momento de estructurar el guion de preguntas de las entrevistas y grupos focales presentes en la segunda etapa, además, en su posterior análisis de la información a través de los procesos de triangulación.

## Elaboración

La elaboración de los cuestionarios se visualiza en la siguiente figura.



Figura 38. Pasos para el diseño de cuestionarios. Basado en Guglietta, 2017c; Cohen y Manion, 2002.

### 1. Precisar título y objetivo del cuestionario elaborado para el estudio

**Título:** Opinión sobre los estándares de egreso y su integración en la Formación Inicial Docente.

**Objetivo:** Conocer la opinión de directivos de carrera, docentes y estudiantes de pedagogía sobre los estándares y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos.

### 2. Identificar y definir las variables del estudio

En base a los objetivos, interrogantes e información sistematizada en el marco teórico y contextual de referencia, se elaboró en un primer momento un listado con todos los aspectos generales que consideramos relevantes y coherentes con la estructura del estudio. Desde estas fuentes de información se definió como constructo el concepto de *Integración*, desde el cual se obtienen como indicadores cuatro variables dependientes, las que se basan en las condiciones necesarias para la adopción de los estándares de acuerdo al modelo del proceso de implementación declarado por AITSL (2016).

El cuestionario posee variables demográficas o de presentación del participante y las variables propias del fenómeno estudiado. La tabla 24 identifica los tipos de variables organizadas de acuerdo a algunos criterios que las caracterizan.

**Tabla 24. Clasificación de las variables del estudio**

Variables	Criterio			
	Naturaleza	Grado de divisibilidad	Metodológico	Tipo de escala
Demográficas/de Presentación	Cuantitativa	Discreta	Independiente	No corresponde
	Cualitativa	Politómicas	Independiente	Nominal Ordinal
Conocimiento	Cualitativa	Politómicas	Dependiente	Intervalo
Utilidad	Cualitativa	Politómicas	Dependiente	Intervalo
Actitud	Cualitativa	Politómicas	Dependiente	Intervalo
Intención de Integrar	Cualitativa	Politómicas	Dependiente	Intervalo
Nivel de formación	Cualitativa	Politómicas	Dependiente	Intervalo

La tabla 25 presenta la definición de las variables dependientes del estudio.

**Tabla 25. Definición de las variables del estudio**

Cuestionario		
Constructo	Variables	Definición
Integración	<b>Conocimiento</b>	La comprensión de los estándares y sus implicaciones para la práctica docente y la formación de los estudiantes de pedagogía.
	<b>Utilidad</b>	El uso específico y práctico a que se destina a los estándares para la práctica docente y la formación de los estudiantes de pedagogía.
	<b>Actitud</b>	Tendencia o predisposición a evaluar los estándares de cierta manera.
	<b>Intención de integración de</b>	Es la voluntad de querer integrar los estándares. Hacerlos parte del perfil de egreso y programas formativos.
Formación	<b>Nivel de formación de</b>	Es la percepción de los estudiantes sobre la formación lograda de los estándares pedagógicos durante sus estudios en la universidad.

### 3. Diseñar las preguntas y su forma de cuantificación

Existen diferentes criterios para clasificar las preguntas de un cuestionario, según el tipo de información que exploran, su función en el cuestionario, etc. Aquí nos centraremos en su clasificación según su forma o grado de estructura, que puede ser cerrada y abierta.

**Tabla 26. Tipos de preguntas que componen cuestionarios del estudio**

Cuestionario	Tipo de pregunta			Total
	Demográficas/ de Presentación	Preguntas cerradas del estudio	Preguntas abiertas del estudio	
Directivos	4	33	5	42
Docentes	7	41	5	53
Estudiantes	2	34	6	42

En la tabla se presentan los tipos de preguntas que componen los tres cuestionarios que se aplican en la primera etapa (ver anexo A). Las preguntas Demográficas o de Presentación son datos demográficos y de clasificación de acuerdo a las características de los participantes, que actúan como variables independientes en la investigación.

Las preguntas cerradas del estudio están vinculadas con las variables que se están midiendo. Este tipo de preguntas requiere un cuidadoso proceso de diseño para garantizar que se obtiene la información relevante, pero ofrece el beneficio de respuestas más fáciles de cuantificar y comparar.

En cuanto al tipo de respuesta es politómica, con respuestas escaladas, compuesta por un enunciado o afirmación y una escala como opción de respuesta, donde el participante elige una de ellas para indicar su posición dentro de una progresión que varía desde un nivel mínimo a uno máximo. Estas preguntas se utilizan para obtener información sobre actitudes, opiniones, etc.

La escala de respuesta utilizada es de tipo Likert, que mide el grado de acuerdo de las personas sobre escalas de varios grados, donde el centro representa la neutralidad y los puntos superiores e inferiores los extremos. En este cuestionario las respuestas oscilan entre los valores del 1 al 5 de estar de acuerdo con las aseveraciones, el valor medio de la escala representa la neutralidad. El 1 se asigna siempre al extremo negativo de la escala *Muy en desacuerdo* y el 5 al extremo positivo de la misma *Muy de acuerdo*.

La escala de Likert es de nivel de medida, ordinal. Sin embargo, “es común que se le trabaje como si fuera de intervalo” (Fernández et al., 2014, p. 243). Este estudio la considera como variable métrica o cuantitativa, de intervalo.

En cuanto a las preguntas abiertas del cuestionario le permiten al participante responder con sus palabras y sobre la base de sus propios marcos de referencia, sean teóricos o empíricos. Tienen el propósito de obtener respuestas más argumentadas y precisas sobre aspectos de las dimensiones estudiadas. Este tipo de pregunta exige un cuidadoso análisis del contenido para identificar, cuantificar y analizar las categorías de respuesta, que surjan de manera inductiva.

#### 4. Ensamblar el cuestionario

Este paso implica concretar los aspectos estructurales del cuestionario, los instrumentos de esta etapa, siguen la siguiente estructura planteada por Guglietta (2017c):

- Encabezado: Entidad responsable del estudio y el nombre del cuestionario.
- Introducción: Finalidad, solicitud de colaboración y consideraciones éticas.
- Datos generales: Datos de control y preguntas de clasificación, socio-demográficas... (Variables a controlar).
- Instrucciones para responder al cuestionario.
- Cuerpo del cuestionario: Orden o secuencia de las preguntas.
- Cierre / despedida: Agradecimiento (p. 8).

### 5. Revisar la primera versión del cuestionario

Este paso supone identificar aspectos a mejorar del cuestionario, desde distintas miradas y procedimientos, pues la información recogida, independiente del procedimiento utilizado es, “un segmento sesgado de la realidad” (Lukas y Santiago, 2004, p. 233). Por ello, su análisis puede reportarnos conclusiones no veraces y de ahí que debemos asegurar la calidad de la información recogida. Los criterios de calidad de los datos cuantitativos son la validez y fiabilidad.

#### *Validez del cuestionario*

El primer procedimiento está orientado hacia la validez de contenido de los cuestionarios, que hace referencia al grado que las preguntas que forman un cuestionario son representativas del dominio o variable que se pretende medir; es decir, se deriva de la relación entre el contenido del instrumento y aquello que se pretende medir, respondiendo a la pregunta ¿el instrumento mide lo que dice medir? (Arnal et al., 1992; Guglietta, 2017b; Lukas y Santiago, 2004).

Para la validez de contenido se requiere asegurar que:

- Las preguntas del cuestionario contemplan todas las dimensiones y aspectos relevantes de la variable de interés.
- La redacción de las preguntas es comprensible (Univocidad) y coherente con la variable o dimensión de interés (Pertinencia).
- El formato de las preguntas permite estimar las características de la variable de interés, en línea con el objetivo de la medición.

La técnica utilizada, para cumplir con estos requerimientos fue el juicio de expertos, que consiste, “que un grupo expertos en el contenido explorado y en metodología de medición, que no hayan participado en el diseño, de manera individual, revisen el instrumento para validar que los ítems se presentan adecuadamente en cantidad, formulación, diseño, etc.” (Guglietta, 2017c, p. 11).

En esta validación participaron 17 expertos (ver anexo A), relacionados con alguna de las tres áreas de estudio: (a) currículo de la FID (7 expertos), (b) estándares de enseñanza (5 expertos) y (c) metodología de la investigación (5 expertos). Del total de participantes, 16 tienen grado de doctor y uno de magíster. De los expertos, 6 son nacionales (respecto a Chile) y 11 Internacionales, de ellos 9 de España. Otro aspecto relevante en las características de los validadores es el Coeficiente de competencia experta o Coeficiente K, valor que se obtiene de la autovaloración realizada por la persona para determinar su competencia experta en la materia objeto de la investigación (Cabero y Barroso, 2013; Pedrosa, Suárez y García, 2014). Los resultados de su autovaloración permiten categorizar a todos los participantes como expertos.

De acuerdo a la disponibilidad de tiempo, principalmente, hubo expertos que sólo validaron un solo cuestionario, mientras que otros, solicitaron mayor plazo para poder validar más de uno.

La validación, desde su inicio hasta finalizar con los ítems definitivos, significó un proceso, el cual se debió ir tomando decisiones, que ha permitido culminar con los tres cuestionarios validados.

### *Pilotaje del cuestionario*

El pilotaje del cuestionario consistió en administrar el cuestionario a una muestra parecida, por ello fue contestado por directivos de carreras de pedagogía, docentes que se desempeñan en la formación de profesores y estudiantes de pedagogía (ver anexo A). Con esta aplicación se pudo conseguir dos tipos de análisis:

- **Cualitativo:** Se elige una pequeña muestra parecida a la que se pretende estudiar para probar de manera general el funcionamiento del cuestionario e identificar aspectos a mejorar.
- **Cuantitativo:** Se elige una muestra mediana parecida a la que se pretende estudiar para obtener indicadores cuantitativos de fiabilidad (por ejemplo, alfa de Cronbach).

Participaron en este pilotaje una muestra de participante, 4 directivos, 22 profesores y 58 estudiantes.

Los participantes, además de contestar el cuestionario, completaron una breve pauta donde registraron sus opiniones sobre los siguientes indicadores:

- La estructura del cuestionario favorece dar las respuestas.
- Las instrucciones son claras y comprensibles.
- Las preguntas cerradas fueron claras y comprensibles.
- Es pertinente el formato tipo Likert para el registro de las respuestas.
- Las preguntas abiertas fueron claras y comprensibles.
- Las preguntas son pertinentes para un... (directivo de carrera pedagógica/ Docente/ Estudiante de pedagogía).

De sus opiniones se puede resumir:

- En los tres grupos de participantes, sobre el 60% señalan que la estructura del cuestionario favorece dar las respuestas.
- Entre los valores más altos, principalmente entre docentes y estudiantes, sobre el 85%, consideran, que las instrucciones son claras y comprensibles.
- Sobre el 65% de los participantes consideran que las preguntas cerradas fueron claras y comprensibles.
- Levemente menor son los porcentajes de opinión favorable hacia las preguntas abiertas, sobre el 55% las consideran que son claras y comprensibles.
- Los directivos y docentes se expresaron favorablemente, ante esta consulta, sobre el 85%, considera que es pertinente el formato tipo Likert para el registro de las respuestas. En el caso de los estudiantes fue el 62% a favor de este ítem.
- Los tres grupos expresaron una opinión positiva ante este ítem, sobre el 85%, considera que las preguntas son pertinentes para grupos de sus mismas características.

### Fiabilidad del cuestionario

La última prueba para garantizar la calidad de los cuestionarios es calcular su fiabilidad, a partir de las respuestas obtenidas en la prueba piloto. Entendiendo la fiabilidad como el grado de consistencia, la exactitud y precisión con la que un instrumento obtiene la información para que los datos obtenidos estén exentos de error. Por lo tanto, cuanto más fiable es un dato, tiene menos carga de error (Guglietta, 2017b; Lukas y Santiago, 2004).

La fiabilidad puede estimarse estadísticamente y expresarse a través de un Coeficiente de Fiabilidad. Este coeficiente puede ser estimado a través de varios métodos. Para este caso se utilizó el *Alfa de Cronbach* ( $\alpha$ ), el cual representa en qué medida las preguntas de un instrumento co-varían, como una estimación de su consistencia interna o grado en que todas las preguntas miden el mismo constructo. Esto es especialmente relevante en el caso de las escalas.

El coeficiente de fiabilidad puede variar entre 0 y 1 y a mayor magnitud, mayor fiabilidad de los datos aportados por el cuestionario. La siguiente tabla presenta el valor obtenido por cada cuestionario. Estos resultados muestran una fiabilidad excelente (George & Mallery, 2003).

**Tabla 27. Resultados de la fiabilidad por cuestionario**

Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Valor Piloto	Valor Retest	Valoración
Cuestionario Directivo y Docente (unificado).	,941 (n26)	,935 (n74)	Excelente
Cuestionario Estudiantes.	,906 (n58)	,931 (n217)	Excelente

Después de un proceso riguroso de diseño y elaboración, que significa tomar decisiones, interactuar con expertos, realizar ajustes, etc., se obtiene a un instrumento que es válido y fiable.

### Reestructuración final del cuestionario

La versión final de cuestionario se ajusta a los objetivos del estudio, a los propósitos de la primera etapa del diseño metodológico y a las características de los participantes. Se estructura en tres bloques de preguntas: las que describen las características de los participantes, las de escala de tipo Likert, con 5 opciones de respuesta (desde estar muy en desacuerdo a estar muy de acuerdo) y preguntas abiertas.



Tabla 28. Dimensiones que estructuran cuestionario con respectivo número de ítems

Variables	Directivo	Profesor	Estudiante
Demográficas	4	6	2
<b>Preguntas Escala Likert</b>			
Conocimiento	7	8	7
Utilidad	7	11	7
Actitud	12	12	11
Intención de integración	7	10	9
Nivel de formación de los estándares	-	-	10 o 13*
<b>Preguntas abiertas</b>			
Intención de integración	4	4	4
Nivel de formación de los estándares	-	-	1
Cierre	1	1	1

Nota: (\*) El número de ítems varía según los EP declarados para cada nivel. EBA y Media = 10 estándares; EPA y EDI = 13 estándares.

### 5.8.2 Entrevista semiestructurada

La segunda etapa del estudio se caracteriza por una metodología cualitativa, para lo cual se seleccionaron y elaboraron los instrumentos que son pertinentes a este contexto y a las características de las unidades de análisis.

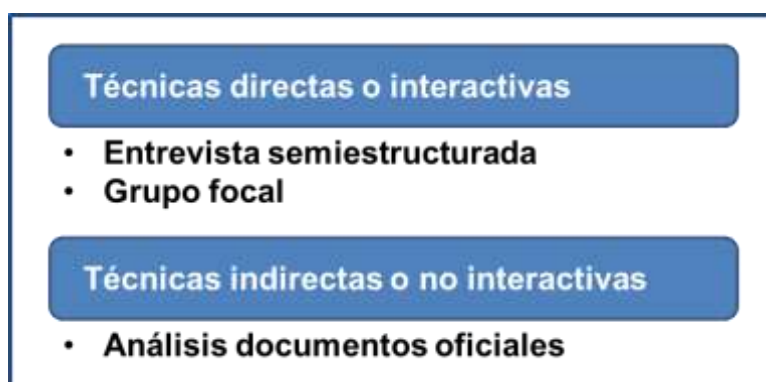


Figura 39. Técnicas cualitativas para la recogida de datos.

#### Descripción

La entrevista es un modo directo de recogida de datos a través de una relación interpersonal entre el entrevistador quien formula al entrevistado preguntas dirigidas a la comprensión de las perspectivas que éstos tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Bogdam, y Taylor, 1994; Cohen y Manion, 2002; Colás y Buendía, 1998; Lukas y Santiago, 2004).

En la investigación cualitativa se recurre mucho más a la entrevista semiestructurada, que se conduce a partir de un objetivo específico y un guion o

pauta de entrevista que contiene cierto número de preguntas principales vinculadas con las dimensiones estudiadas que sirven como puntos de referencia y le dan al entrevistador la libertad de ir más allá, si es necesario, para asegurar u obtener más información útil, cambiando el número y orden de las preguntas, y la forma de plantearlas. Estas modificaciones se producen por intereses de la entrevista y en función de las respuestas (tanto verbales como no verbales), esto le significa al entrevistador tomar decisiones de acuerdo al desarrollo de la conversación (Carrasco y Caderero, 2007; Lukas y Santiago, 2004).

#### *Justificación de su elección*

En coherencia con los objetivos de la segunda etapa del estudio y las características de los participantes, surge la necesidad de utilizar un instrumento como la entrevista semiestructurada que permite generar relaciones interpersonales de confianza y seguridad para que los participantes puedan profundizar sobre sus planteamientos, posibilitando registrar grandes cantidades de información de carácter subjetivo y de tipo idiográfico (Lukas y Santiago, 2004). Además, puede usarse en conjunción con otros métodos de recogida de información (Cohen y Manion, 2002).

#### *Objetivo*

Las entrevistas se elaboraron de acuerdo con los objetivos del estudio y a las características de los participantes.

**Tabla 29. Relación entre los objetivos del estudio y las entrevistas semiestructuradas**

<b>Objetivos del estudio</b>	<b>Participantes</b>	<b>Objetivo de la entrevista</b>
Análisis de la opinión que tienen sobre los estándares pedagógicos y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras pedagógicas, según directivos, docentes y estudiantes de la universidad.	Directivos de carrera y Docentes eje Nuclear y de Prácticas.	Comprender la opinión de los participantes sobre los estándares pedagógicos y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras.
Análisis de la presencia de los estándares pedagógicos en la práctica profesional y el nivel de formación logrado por los estudiantes, según profesor supervisor de práctica y representantes de centros escolares.	Directivos centros escolares, profesor guía y profesor supervisor de prácticas profesionales.	Comprender la presencia de los estándares pedagógicos en la práctica profesional y el nivel de dominio logrado por los estudiantes.

#### *Elaboración*

Para la elaboración de la entrevista semiestructurada, se ha elaborado una pauta con preguntas, utilizando como referencia las dimensiones y los ítems que conforman los cuestionarios y que a la vez operacionalizan el tema estudiado, permitiéndonos con ello establecer una relación y contraste entre los datos obtenidos mediante el cuestionario y las entrevistas (triangulación metodológica).

Además de estas dimensiones, se consideró en la elaboración de las pautas los tipos de preguntas, las que se orientan hacia distintos propósitos, los cuales se relacionan con la tipología de preguntas para una entrevista cualitativa de Patton (1984). En las entrevistas se consideran preguntas de tipo:

- Preguntas sobre experiencias y comportamientos: Descubren lo que los respondientes hacen o han hecho. Su objetivo es describir experiencias, conductas, acciones y actividades que podrían haber sido observadas.
- Preguntas sobre opiniones y valores: Pretenden averiguar lo que la gente piensa acerca de sus comportamientos y experiencias. Informan sobre las metas, intenciones, deseos y valores de las personas. Conllevan una implicación racional y una toma de decisiones por parte del entrevistado.
- Preguntas sobre sentimientos y emociones: Tratan de conocer las respuestas emocionales de las personas a sus experiencias y pensamientos.
- Cuestiones de conocimientos: Su objetivo es descubrir información factual que posee el entrevistado.
- Cuestiones ambientales: Pretenden conocer características identificativas de los informantes: Ocupación, educación, edad, etc. (como se citó en Colás y Buendía, 1998, p. 262).

La siguiente tabla muestra algunos ejemplos de las preguntas que conforman las entrevistas destinadas a directivos de departamento y docentes del eje Nuclear o de Prácticas, clasificadas por dimensión del estudio y tipo de pregunta.

**Tabla 30. Ejemplo de preguntas de la entrevista a Directivos y Profesores**

Dimensión	Tipo de pregunta	Directivo	Profesor
Demográfica	Cuestiones ambientales.	Departamento al cual pertenece.	Departamento al cual pertenece.
Conocimiento	Sobre opiniones y valores.	¿Qué es lo primero que piensa al escuchar la palabra "Estándar"? ¿Por qué tuvo esas primeras evocaciones al escuchar la palabra estándar?	
Utilidad	Sobre experiencias y comportamientos.	¿Con qué propósito ha utilizado los estándares de egreso? ¿Por qué?	
Actitud	Sobre opiniones y valores.	¿Cuál es su opinión sobre la declaración e integración de los estándares pedagógicos en los procesos formativos de los estudiantes de pedagogía?	

*Nota:* Ver pauta completa de entrevista en anexo B.

La otra entrevista está dirigida a directivos de centros escolares, profesor guía y profesor supervisor de Práctica Profesional. Las que son clasificadas por dimensión del estudio y tipo de pregunta.

**Tabla 31. Ejemplos de preguntas de la entrevista a directivos de centro escolar, profesor guía y profesor supervisor de prácticas**

Dimensión	Tipo de pregunta	Directivo (DC) y profesor guía (PG)	Profesor supervisor
Demográfica	Cuestiones ambientales.	¿Cuántos años vinculados con la UPLA a través de las prácticas?	¿Cuántos años como profesor supervisor de prácticas?
Conocimiento	Preguntas sobre experiencias y comportamientos.	(Sí) ¿Cuáles han sido las vías de información sobre los estándares? (No) ¿Cuáles serían las vías de información que le serían más útil para informarse de los estándares?	¿Cuáles han sido las vías de información sobre los estándares?
Intención de integración	Preguntas sobre opiniones y valores.	¿Es posible que durante la práctica profesional el estudiante evidencie los 10 estándares pedagógicos? ¿Cuál(es) de ellos es el que está más presente? ¿Cuál menos? ¿Por qué?	
Formación de los estándares	Preguntas sobre opiniones y valores.	¿En qué estándares los estudiantes de práctica profesional demuestran un mejor dominio? ¿En cuáles no? ¿Por qué?	

*Nota:* Ver pauta completa de entrevista en anexo B.

Dado que el abordaje cualitativo se caracteriza por ser más flexible que el cuantitativo, por ello durante la entrevista se pueden presentar algunas modificaciones en función de la información que se esté recabando y el interés de profundizar en algunos aspectos más que otros, en base a preguntas tales como: ¿Por qué opina así?, ¿En qué sentido lo dice?, ¿Podría darme un ejemplo de ello?, ¿Por qué le parece muy importante esa acción?

#### *Condiciones de aplicación*

Para la realización de la entrevista, se consideraron cuatro actividades y momentos claves, con sus respectivas acciones que debe tener presente el entrevistador, las cuales se describen en la siguiente tabla.

**Tabla 32. Momentos y acciones realizadas por el investigador al aplicar entrevistas**

Actividades o momentos	Acciones del entrevistador
Preparación de la entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Decidir las áreas de información que son necesarias cubrir.</li> <li>▪ Preparar preguntas adecuadas para obtener los datos deseados.</li> <li>▪ Ordenar las preguntas de acuerdo con criterios (introdutorias, por dimensión, entre otros).</li> <li>▪ Procurar que la entrevista se lleve a cabo en un momento conveniente para el entrevistado.</li> <li>▪ Realizar la entrevista en un medio que permita al entrevistado sentirse a gusto.</li> <li>▪ Determinar un lugar que esté alejado de ruidos y miradas indiscretas, procurar la creación de un ambiente relajado y acogedor.</li> <li>▪ Realizar entrevista previa con los participantes para coordinar la aplicación de la entrevista.</li> </ul>
Relación con los entrevistados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El entrevistador debe tener un comportamiento amable, sincero y reposado con el entrevistado.</li> <li>▪ Empleo de un vocabulario y un enfoque adecuado para cada entrevistado.</li> <li>▪ El entrevistado debe conocer el objetivo de la entrevista, su justificación y su carácter anónimo y confidencial.</li> </ul>
Obtención de datos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El entrevistador es un oyente atento y analítico, capaz de discernir cuándo debe repetir o explicar una pregunta.</li> <li>▪ El entrevistador debe utilizar un lenguaje claro y preciso en la formulación de las preguntas posibilitando así un nivel de motivación satisfactorio.</li> <li>▪ Considerar preguntas que les ayude a los participantes a recordar la información, ampliar sus respuestas, aclarar sus pensamientos, rectificar hechos o proporcionar datos más concretos.</li> <li>▪ Comenzar por plantear preguntas generales, para luego formular otras que permitan profundizar en el tema.</li> <li>▪ Seguir las pautas ofrecidas por las respuestas de los participantes, hasta obtener toda la información útil.</li> <li>▪ Intercalar comentarios que permitan sentir cómodo al entrevistado y que estimulen el desarrollo de la conversación.</li> <li>▪ Introducir comentarios amables para hacer volver la conversación hacia canales más fructíferos para la investigación.</li> <li>▪ Identificar los momentos de la entrevista que sean los más adecuados para abordar temas delicados.</li> <li>▪ Que el tono de voz, sus expresiones faciales o el estilo de las preguntas no deben dejar entrever cuáles respuestas preferiría.</li> <li>▪ Abstenerse de culpar o censurar al entrevistado y de revelar qué respuestas lo sorprendieron, desconcertaron o disgustaron.</li> </ul>
Registro de los datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Emplear algún tipo de registro que permita tomar notas con rapidez y precisión.</li> <li>▪ Considerar el uso de una grabadora de audio y/o video, que le permita tener libertad durante la entrevista y que luego será un medio para verificar las respuestas, estudiar las connotaciones de estas últimas y evitar las omisiones, distorsiones, modificaciones y errores que se cometen cuando se utiliza informes escritos.</li> <li>▪ Tomar nota de cualquier actitud o condición que observe y que no se ajuste a las respuestas del entrevistado.</li> <li>▪ Registrar todas las manifestaciones emocionales importantes, las dudas, las vacilaciones, entre otros aspectos que marquen el desarrollo de la entrevista.</li> </ul>

*Nota:* Basada en Meyer y Van Dalen, 1981, pp. 337-338.

En la etapa de preparación de las entrevistas, se elaboraron las pautas de preguntas que se basan en las dimensiones que conforman el estudio, de igual manera se considera el carácter flexible de las entrevistas semiestructuradas.

Se establece el primer contacto formal con los participantes seleccionados para las entrevistas, de manera presencial o telefónica. En esta breve conversación se les describe el propósito de la entrevista y la relevancia de su participación. De ser favorable su respuesta se coordina el momento y lugar de la entrevista para resguardar, que tanto para el entrevistador y entrevistado sean las condiciones más convenientes, por ejemplo, que el lugar tenga las condiciones necesarias para crear un ambiente y clima que favorezca la interacción, que el tiempo destinado permita realizar la entrevista de manera tranquila y sin interrupciones. Esto significó que la mayoría de las entrevistas realizadas en la universidad fuesen en una pequeña sala de reuniones que cumplía con estos requisitos y otras, en menor número, fueron en la propia oficina del participante. En estos casos, se acordó un horario donde hubiese mayores garantías de tranquilidad. Las entrevistas realizadas en los centros educativos, fueron en la oficina del directivo, sala de profesores o sala que ellos mismos destinaron para esta actividad, en la mayoría de los casos cumplían con las condiciones necesarias para la entrevista, en otras se escuchaba el ambiente propio de un centro escolar. En cuanto al horario de las entrevistas fueron principalmente determinados por los participantes. Como resultado de esta primera conversación se confirmaba la voluntad de la persona por participar en esta etapa del estudio y se acordaba el lugar y hora para la entrevista.

La otra actividad que destacan Meyer y Van Dalen (1981) es la relación que se establece con el entrevistado, aspecto que es transversal desde la primera conversación de coordinación hasta el cierre del proceso de la entrevista. Durante este tiempo se mantuvo un comportamiento amable, sincero y reposado con el entrevistado de manera tal que el participante pueda expresarse libremente, empleando un vocabulario y un enfoque adecuado para cada entrevistado, dándoles a conocer el objetivo de la entrevista, su justificación y su carácter anónimo y confidencial.

En el momento de la entrevista, se inicia con el saludo protocolar, agradeciendo la participación. Se describe, de manera oral y por escrito, a través del documento *Consentimiento Informado*, el desarrollo de esta actividad y recuerda el objetivo del estudio y las condiciones en que se realiza la entrevista, por ejemplo, que con el propósito de garantizar fluidez en la conversación y precisión en la información que se obtenga se utiliza una grabadora de audio y que se irán tomando algunas notas.

Se comienza a aplicar la pauta de preguntas, las primeras son generales y amplias que permiten adentrarse en las dimensiones estudiadas. Luego las que abordan cada dimensión, considerando en todo momento preguntas que les ayude a los participantes a recordar la información, ampliar sus respuestas, aclarar sus pensamientos, rectificar hechos o proporcionar datos más concretos.

El cierre de la entrevista se produce con una pregunta que permite al entrevistado aportar información sobre el tema estudiado y que no fuese considerado en las preguntas previas, además de expresar su opinión sobre el desarrollo de la entrevista y otros aspectos que desee destacar.

La siguiente figura sistematiza los momentos descritos y las acciones más representativas de cada uno de ellos.



Figura 40. Momentos y acciones realizadas por investigador para aplicar entrevista.

### 5.8.3 Grupo Focal

#### Descripción

El grupo focal, también conocido por la expresión inglesa *focus group*, ocupa un lugar destacado dentro del conjunto de técnicas de recogida de información de la investigación cualitativa (Petracci, 2004). Esta técnica consiste en recoger información por medio del uso de una sesión de grupo semiestructurada, que favorece la interacción entre los participantes, aportando sus perspectivas, percepciones y puntos de vista particulares sobre temas elegidos previamente y otros que surgen desde el mismo diálogo. Los participantes pueden ayudarse uno al otro en la tarea de recordar, verificar o rectificar los datos. Esta sesión es moderada por un líder grupal, sostenida en un ambiente informal (Krueger, 1991; Lukas y Santiago, 2004; McMillan y Schumacher, 2005; Meyer y Van Dalen, 1981; Petracci, 2004).

#### Justificación de su elección

La técnica del grupo focal fue seleccionada para ser aplicada a los estudiantes de pedagogía, por dos razones principalmente. Uno por motivos cuantitativos, puesto que los estudiantes son el grupo más numeroso de participantes; por lo tanto, se necesitaba un número reducido de sesiones para obtener la mayor participación. El otro, por motivos cualitativos, porque es de interés que los participantes interactúen entre ellos para explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones, no sólo en el sentido de examinar lo que piensan, sino cómo y por qué piensan como piensan (Petracci, 2004).

### Objetivo

Comprender la opinión de los estudiantes sobre los estándares pedagógicos y su integración en los programas formativos de los ejes Nuclear y de Prácticas.

### Elaboración

Para la elaboración del grupo focal se consideraron dos aspectos, la cantidad de grupos, y el guion de temas transformados en preguntas que orientan el desarrollo de la conversación. El número de grupos queda determinado por el número de carreras consideradas en la segunda etapa del estudio, por lo tanto, se planifica realizar tres grupos focales.

El guion se elabora utilizando como referente las dimensiones que conformaron los cuestionarios y que a la vez operacionalizan el tema estudiado. Además de estas dimensiones, se consideró en la elaboración distintos tipos de preguntas, como las descritas en la entrevista semiestructurada. Por ejemplo: preguntas sobre experiencia, opiniones y valores, sentimientos y emociones, cuestiones de conocimientos, entre otras.

La tabla 35 muestra algunos ejemplos de preguntas dirigidas a los estudiantes de pedagogía seleccionados para participar en el grupo focal, las que son clasificadas por dimensión del estudio y tipo de pregunta (Patton, 1984 como se citó en Colás y Buendía, 1998).

**Tabla 33. Ejemplo de preguntas dirigidas al grupo focal de estudiantes de pedagogía**

Dimensión	Tipo de pregunta	Estudiante de pedagogía
Demográfica	Cuestiones ambientales.	Descripción del grupo (número de participantes, género, carrera, entre otros).
Conocimiento	Cuestiones de conocimientos.	¿Qué conocen de los estándares pedagógicos de egreso?
Utilidad	Preguntas sobre opiniones y valores.	¿Para qué podrían utilizar los estándares pedagógicos durante su formación en la universidad?
Actitud	Preguntas sobre opiniones y valores.	¿Cuál es la opinión que tienen sobre la declaración e integración de los estándares pedagógicos en los procesos formativos de los estudiantes de pedagogía?

*Nota:* Ver pauta completa de entrevista en anexo B.

### Condiciones de aplicación

El uso de la técnica de los grupos focales involucra las fases de preparación, implementación y análisis e interpretación.

En la fase de preparación se estudia el tema de investigación, revisa el objetivo de estudio, indaga sobre las características de esta técnica y desarrollan las preguntas guía.

En cuanto a la conformación de los grupos, se estima un número de participantes comprendido entre cuatro a doce (Krueger, 1991; Petracci, 2004), los individuos participantes son homogéneos respecto a un conjunto de características de interés (Krueger, 1991). Considerando estas condiciones se organizaron los dos



grupos que finalmente se pudieron concretar durante el trabajo de campo. Las características comunes de los participantes:

- Pertenecer a una misma carrera.
- Estar en el penúltimo semestre de formación.
- Expresar la voluntad de participar en el grupo focal.

Aplicando estos criterios se logró conformar un grupo de 7 estudiantes pertenecientes a la carrera 1, de la Facultad de Ciencias de la Educación y un grupo de 6 estudiantes de la carrera 2, de la Facultad de Humanidades. Con ellos se acordó el horario de realización del grupo focal y se les informó el propósito de esta actividad, el lugar y condiciones para su desarrollo.

En la fase de implementación se resguarda crear el ambiente y clima propicio para la actividad, manteniendo desde el inicio un comportamiento amable, sincero y reposado con el grupo de estudiantes de manera tal que los participantes puedan expresarse libremente, empleando un vocabulario y un enfoque adecuado para garantizar las condiciones de un clima de confianza y respeto, factor clave, tanto en la interacción moderador-estudiante y entre los propios estudiantes, pues al no estar presente estas condiciones puede coartar la participación y el sentimiento de seguridad para expresar lo que realmente se desea decir.

En esta etapa inicial se les agradece su participación e informa más detenidamente el propósito de esta actividad, su objetivo, la duración aproximada, que se utiliza una grabadora de audio con el propósito de garantizar fluidez en la conversación y precisión en la información que se obtenga y que se irán tomando algunas notas por escrito. Que su participación es de carácter anónimo y confidencial. Estas condiciones se expresan de manera oral y por escrito, a través del documento *Consentimiento Informado* (ver anexo C).

Se les informa sobre el rol del moderador, que corresponde a la persona que realiza las preguntas, que buscará impulsar la interacción de todos los asistentes, que durante la conversación hará síntesis de lo que se ha expresado, momento para descubrir similitudes o diferencias entre ellos, además de ser el espacio para que puedan clarificar o corregir la información expresada de ser necesario, entre otras labores que permiten dinamizar el diálogo.

En el desarrollo de la actividad, se aplica la pauta de preguntas. Las primeras son generales y amplias que permiten adentrarse en las dimensiones estudiadas. Luego, las que están relacionadas con cada dimensión de la investigación. Durante este proceso se consideran preguntas que les ayude a los participantes a recordar la información, ampliar sus respuestas, aclarar sus pensamientos, rectificar hechos o proporcionar datos más concretos.

El grupo de estudiantes de la carrera 1 presentó una buena disposición e interés en el tema. Hablaron con entusiasmo y mostraron tener una opinión formada sobre los estándares de egreso y su formación profesional. Eran personas interesadas por expresar sus vivencias tanto en la universidad como durante sus prácticas. Todos participaron y mostraron respeto a los demás, a pesar de tener en ocasiones ideas contrarias, las que enriquecieron el diálogo entre ellos.

El grupo de estudiantes de la carrera 2 mostraron muy buena disposición a expresar sus ideas, incluso cuando sus planteamientos se contradecían con el de la mayoría. Presentaron opiniones bien argumentadas y críticas sobre su

formación en el área pedagógica, pero a la vez con planteamiento propositivo que evidenciaba su compromiso con la carrera. Todos participaron en el diálogo, complementando y profundizando en lo que expresaba algún compañero o compañera.

En el cierre del grupo focal se les plantea una pregunta para finalizar la actividad que permite a los participantes aportar información sobre el tema estudiado y que no fuese considerado en las preguntas previas, además de expresar su opinión sobre el desarrollo de esta actividad y otros aspectos que desee destacar.

La última fase es el análisis e interpretación de la información obtenida, se estudian las transcripciones y determinan las categorías de análisis que permitirán organizar los datos y generar conclusiones. Este proceso se describe en el apartado de análisis de la información.

#### 5.8.4 Análisis documental

##### *Descripción*

El análisis documental, también conocido como análisis de contenido, actividad o de información, es un instrumento o técnica de investigación social usada para examinar y decodificar los mensajes plasmados en diferentes documentos oficiales o personales, a través de una serie de operaciones, cuyo propósito es representar la información de documentos escritos y no escritos de forma sintética, estructurada y analítica, susceptibles de ser utilizados dentro de los propósitos de una investigación en concreto (Ander-Egg, 1995; Cabero y Loscertales, 1996; Arnal et al., 1992).

Existe una amplia diversidad de documentos utilizables para una investigación. Por ello, Ander-Egg (1995) señala que una opción de clasificar los documentos es según su forma de presentación. Conforme a ello distingue cinco tipos principales de documentos: (a) escritos, (b) numéricos o estadísticos, (c) cartográficos, (d) imagen y sonido, y (e) objeto.

De acuerdo con la descripción de esta técnica de investigación, se puede decir que este estudio considera documentos escritos oficiales donde está declarado el perfil de egreso de los estudiantes de pedagogía, por especialidad, y los programas formativos del eje Nuclear y de Prácticas.

Otro aspecto para describir de este procedimiento es que corresponde a una técnica indirecta, ya que no permiten al que la utiliza un contacto directo con los hechos, sino mediato, a través de los documentos, por ello se debe utilizar en un espacio extremadamente limitado o necesario, como evidencia o indicaciones de hecho, contenidos o procesos de toma de decisiones (Wolff, 2004). Se recomienda utilizar esta técnica para apoyar y complementar a otros métodos más directos como la entrevista, también para validar y contrastar la información obtenida a través de procesos de triangulación (Lukas y Santiago, 2004).

### *Justificación de su elección*

En este estudio la técnica de análisis documental fue seleccionada como fuente de información complementaria, pues al ser documentos oficiales funcionan como referente institucional y pueden legítimamente ser utilizado para sacar conclusiones sobre las actividades, intenciones e ideas de sus creadores o las organizaciones que representaban (Wolff, 2004). Por lo tanto, la investigación no queda limitada a lo que expresan oralmente directivos y docentes, sino que incluye lo que han expresado por escrito en los perfiles de egreso y los programas formativos que éstos desarrollan.

### *Objetivo*

Esta técnica tiene como objetivos:

- Analizar la correspondencia existente entre los estándares pedagógicos y las competencias declaradas en el perfil de egreso y programas formativos de los cursos del eje Nuclear y de Prácticas.
- Reconocer las características de la integración de los estándares pedagógicos en el contenido de los documentos oficiales que contienen el perfil de egreso y los programas formativos de los cursos del eje Nuclear y de Prácticas.

### *Elaboración*

Previa a la elaboración de cualquier tipo de pauta para el registro del contenido se definen los objetivos del instrumento, señalados en el punto anterior, y el contexto en el cual están insertos los documentos (Andréu, 2002).

En este estudio el contexto corresponde a dos tipos de documentos institucionales de una universidad formadora de profesores. Uno es el perfil de egreso de tres carreras de pedagogía, el cual fue declarado el año 2014. El otro son 11 programas formativos de los cursos que forman parte de los ejes, Nuclear y de Prácticas, implementados el 2° semestre del 2016 y 1° semestre del 2017. Ubicados en distintos momentos del proceso formativo de los estudiantes.

Delimitado los objetivos y el contexto se procede a distinguir los tres tipos de unidades de análisis: muestreo, registro y contexto (Andréu, 2002).

Las unidades de muestreo son aquellas “porciones del universo observado que serán analizadas” (Andréu, 2002, p.13). Es decir, son todas y cada una de las unidades documentales escritas, susceptibles de ser estudiadas con el análisis de contenido y de interés para los propósitos y necesidades de la investigación.

El muestreo de las unidades documentales está condicionado, por el proceso de selección de los participantes de la segunda etapa del estudio y que fueron entrevistados. Por lo tanto, los documentos se seleccionaron bajo criterios de carácter cualitativo, de un modo intencionado, bajo la modalidad del participante opinático (Andréu, 2002).

Las unidades de registro en un texto pueden ser “palabras, temas (frases, conjunto de palabras), caracteres (personas o personajes), párrafos, conceptos (ideas o conjunto de ideas), símbolos semánticos (metáforas, figuras literarias),

etc.” (Andréu, 2002, p.13). Corresponden a partes del documento que son posibles de analizar de manera aislada y de categorizar, por ejemplo, en los programas formativos, las competencias y subcompetencias.

La unidad de contexto es “la porción de la unidad de muestreo que tiene que ser examinada para poder caracterizar una unidad de registro” (Andréu, 2002, p.13). Esta unidad suele ser una porción o parte del documento, que en el caso de los programas formativos podría ser los distintos apartados que lo componen.

Para la recogida de datos se diseñó una pauta que permitió extraer la información de los documentos seleccionados. Para ello se propusieron diferentes criterios, con la finalidad de recoger datos significativos sobre la presencia e integración de los EP.

A continuación, se describe la estructura de las pautas para registrar la revisión y análisis documental (ver anexo B).

En primer lugar, se registra información que permite identificar el documento analizado.

La segunda parte denominada *Aspectos generales del contenido del documento*, se realiza una revisión a través de una lectura completa del texto y se registra cuantitativamente lo observado en una matriz conformada por dos dimensiones, en una de ellas los diez EP y en la otra, dos aspectos a observar relacionados con la presencia de los estándares, que corresponderían a categorías preestablecidas.

**Tabla 34. Aspectos a observar durante el análisis de documentos**

	Aspectos a observar	Definición	Aspectos a observar	Definición
1.	Presencia	Se declara en alguna parte del documento el componente central del EP.	Ausencia	En todo el documento, no se observa, de manera manifiesta ni latente el componente central del EP.
2.	Manifiesto	La presencia del componente central del EP aparece especificada de forma explícita, clara y detallada.	Latente	La presencia del componente central del EP no está explícita. Se puede interpretar desde otros conceptos o ideas que se aproximan a él.
3*	Directo	EP está vinculado con la competencias y/o subcompetencia declarada en el programa	Indirecto	EP no está vinculado con la competencia y/o subcompetencia declarada en el programa. Pero aparece en otros apartados o unidades de contexto.

*Nota:* (\*) Es un aspecto a ser observado sólo en el análisis de los programas formativos. Ver pauta completa para análisis documental en anexo B.

El análisis de este registro es temático, “sólo considera la presencia de términos o conceptos, con independencia de las relaciones surgidas entre ellos” (Andréu, 2002, p.20).

La tercera parte *Aspectos concretos del contenido de las secciones del documento relacionados con la integración de los EP*, este registro es de carácter

cuantitativo, donde se extrae información de algunas secciones de los documentos para analizarla en relación con la integración de los EP, desde donde surgen categorías de manera inductiva.

En la revisión documental de los Perfiles de Egreso de las carreras seleccionadas se observa la integración de los EP en las siguientes unidades de contexto:

- Sección: antecedentes de la carrera.
- Cuadro de síntesis competencias disciplinares, migración y nominación de la actividad curricular.
- Perfil profesional de la carrera.

En los programas formativos la revisión se realiza en las siguientes unidades de contexto.

- Complejidad actual y futura de la disciplina (justificación).
- Unidad competencia general.
- Sub unidades de competencia.
- Resultados de aprendizaje y saberes.
- Plan evaluativo.
- Bibliografía.

### *Condiciones de aplicación*

Al momento de aplicar esta técnica se adaptaron y contextualizaron al estudio las fases descritas por Cabero y Loscertales (1996):

#### Pre-análisis

Es una fase de organización previa a la aplicación de la técnica, donde se toman decisiones que condicionan la selección y análisis de la información.

Se determina el objetivo de instrumento en el contexto del estudio, el cual ha sido señalado anteriormente, que busca tanto reconocer lo que está de manera manifiesta como información subyacente o latente interpretando el sentido y propósito de los planteamientos presentes en los documentos.

La selección de los textos, a través de criterios preestablecidos considerando:

- Perfil de egreso de las tres carreras seleccionadas para la segunda etapa del estudio.
- Programas formativos de los ejes Nuclear y de Prácticas vinculados a los profesores entrevistados.
- Programas formativos presentes desde el 1° semestre al 9° semestre.
- Autenticidad y la validez de su contenido.

Estos criterios permiten seleccionar y juzgar si el documento es apropiado para los fines de la investigación.

En esta fase se realizan las acciones pertinentes para acceder a los documentos, la cual se logró por medio del contacto directo con los directores de carreras quienes facilitaron los perfiles de egreso y programas formativos en formato digital, también los profesores entrevistados facilitaron sus programas formativos (ver anexo F).

#### Formación del sistema categorial

La lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis, los cuales se traspan a una pauta que posee una matriz con tres categorías a observar en el texto en general, uno de sus propósitos es realizar una primera lectura intencionada y dirigida en relación con la presencia de los EP en el documento. Estas categorías fueron establecidas a partir de la revisión teórica y conceptual del objeto de estudio junto a un pre-análisis de los textos.

Otro componente de la pauta presenta información de carácter cualitativa, con categorías que surgen de manera inductiva por medio de la lectura de determinadas secciones de los documentos analizados.

Por lo tanto, el sistema categorial con el que se trabaja en esta parte de estudio es mixto, deductivo e inductivo. El propósito es preservar “las ventajas del análisis de contenido cuantitativo desarrollando nuevos procedimientos de análisis interpretativo” (Andréu, 2002, p.22) que permitan realizar inferencias que se complementen con las interpretaciones obtenidas de las entrevistas y grupos focales.

### **5.9 Estrategias de análisis**

Las estrategias de análisis permiten transformar los datos brutos en datos manejables para ser analizados e interpretados. Las técnicas por utilizar van a estar condicionadas por las decisiones que previamente se han tomado en el proceso investigativo: El enfoque metodológico, el diseño del estudio, las preguntas o cuestiones planteadas, el tipo de información obtenida y mediante qué instrumentos se ha recabado, entre otros aspectos (Lukas y Santiago, 2004).

Se describen a continuación las estrategias de análisis utilizadas según instrumento y tipo de dato recopilado.

#### 5.9.1 Análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios

El cuestionario, administrado a los tres grupos de participantes estaba conformado por variables de distinta tipología, lo cual condiciona el tipo de estadístico considerado para la estadística descriptiva e inferencial.

Para el tratamiento de la información se utiliza la herramienta informática Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v. 21 (ver anexo D).

### *Estadística descriptiva*

Su propósito es describir de forma comprensiva datos de la muestra, por medio de un análisis univariable. Este análisis permite abordar el primer objetivo del estudio que busca justamente describir la opinión que tienen sobre los EP y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras de pedagogía, los directivos, docentes y estudiantes de la universidad.

De acuerdo con el tipo de variable (métrica o categórica; discreta, intervalo, ordinal o nominal) se calculan diversas medidas de estadística descriptiva.

**Tabla 35. Estadística Descriptiva**

Tipo de Variable	Estadístico
Métrica/Discreta y Métrica/Intervalo	Media Mediana Moda Desviación típica Rango Mínimo Máximo
Categórica/Ordinal	Frecuencia
Categórica /Nominal	Porcentaje

En los estadísticos para variables métricas o cuantitativas destacan los de centralización (media, mediana y moda) y dispersión (desviación típica, rango, mínimo y máximo).

En esta investigación los estadísticos de base para resumir numéricamente las variables métricas son la media y la desviación típica, utilizando de manera complementaria los otros valores estadísticos de acuerdo con las características que presenten los dos primeros.

Para las variables categóricas o cualitativas se realiza un recuento (frecuencia y porcentaje) de los valores que representan cada una de las diferentes cualidades de los participantes.

### *Estadística inferencial*

La estadística inferencial considera el análisis bivariable y ayuda a admitir con confianza la relación y diferencia que existe entre ellas. Este análisis permite abordar el segundo objetivo del estudio que se propone comparar las opiniones de directivos, docentes y estudiantes de la universidad en relación con los EP y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras de pedagogía.

En este análisis bivariable se busca posibles relaciones entre las dimensiones del estudio (conocimiento, utilidad, actitud e intención de integrar los EP) y las diferencias entre los grupos de participantes según estas dimensiones y sus indicadores representados por las preguntas del cuestionario. Con estas técnicas

se pretende desde la muestra obtener conclusiones poblacionales, con afirmaciones que vayan más allá de ésta.

La siguiente tabla especifica las relaciones y comparaciones según el tipo de variable y las condicionantes que determinan los estadísticos que se emplean.

**Tabla 36. Estadística Inferencial**

Tipo de Comparación	Estadístico		
Métrica/Intervalo con Métrica /Intervalo	Prueba de normalidad <sup>a</sup> = Hay Normalidad.	Correlación de Pearson ( <i>r</i> ).	
Métrica/Discreta con Métrica/Intervalo	Prueba de normalidad = No hay Normalidad.	Correlación Rho de Spearman.	
Categoría/Nominal (dos categorías y muestras independientes) con Métrica/Intervalo	Prueba de normalidad = Hay Normalidad.	Prueba de Levene = igualdad de varianzas.	Test <i>t</i> de Student para varianzas iguales.
		Prueba de Levene = Varianzas desiguales.	Test <i>t</i> de Student para varianzas desiguales.
	Prueba de normalidad = No hay Normalidad.	Test de Mann-Whitney.	
Categoría/Nominal-Ordinal (más de dos categorías y muestras independientes) con Métrica/Intervalo	Prueba de normalidad = Hay Normalidad.	Varianzas homogéneas	ANOVA + Prueba de Post-Hoc.
	Prueba de normalidad = No hay Normalidad.	Test de Kruskal-Wallis.	

*Nota:* <sup>a</sup> Para muestras pequeñas (50 o menos observaciones) se recomienda prueba de normalidad Shapiro-Wilk. Para muestras mayores se recomienda Kolmogorov con la corrección de Lilliefors.

Para el examen de la significación estadística de la relación y comparación se consideró un *p* valor < 0,05.

En ambos análisis estadísticos, los valores son organizados y presentados utilizando tablas y gráficos para una comprensión global, rápida y sintética, de la información que aparece en cifras; por ejemplo, las variables categóricas se presentan en gráfico de frecuencias o circular.

### Preguntas abiertas del cuestionario

La información obtenida desde las preguntas abiertas, donde los participantes podían escribir libremente y con sus propias palabras las respuestas (ver anexo D) se trabajó de manera inductiva a través de los siguientes pasos:

- Organización de la información por pregunta y grupo de participante en un procesador de texto.
- Descomposición del texto agrupando todas las respuestas u observaciones que son idénticas o que, al menos, aparezcan como equivalentes.

De los grupos de respuestas construidos surgieron las categorías y subcategorías, las cuales se trabajaron de manera cuantitativa y cualitativa. La estrategia para la cuantificación se basó en un recuento (frecuencia y porcentaje)



de las respuestas vinculadas a la categoría, información que se presenta en una tabla.

El componente cualitativo sigue un procedimiento semejante al descrito en el análisis de las entrevistas, presentando citas representativas y relevantes que permiten comprender, fundamentar y profundizar en los análisis que se realizan por pregunta.

Cierra este análisis la identificación de patrones comunes entre los participantes. Con las categorías que surgieron desde las respuestas de los participantes se realiza una lectura comparativa, que permite identificar semejanzas y diferencias en los planteamientos expresados por los tres grupos de participantes.

### 5.9.2 Análisis de los datos obtenidos de las entrevistas y grupos focales

Las entrevistas y grupos focales están presentes en la segunda etapa del estudio que es de carácter cualitativa, el análisis de la información obtenida por estos medios se caracteriza, según Colás y Buendía (1998), por el descubrimiento de constructos y proposiciones, a través de un proceso mixto, con categorías preestablecidas que corresponden a las dimensiones que han estructurado el cuestionario y categorías que comienzan a aparecer en el curso de la observación y descripción; no son definidos previamente a la recogida de datos.

Para el desarrollo del análisis cualitativo existen diversos enfoques y métodos de proceder, en esta investigación se considera la propuesta de Miles & Huberman (1994). Estos autores conciben el análisis de datos como el flujo y conexión interactiva de tres tipos de actividades: (a) reducción, (b) exposición y (c) extracción de conclusiones.

La reducción de datos implica focalizar, abstraer y transformar los datos brutos de formas diferentes, bien cuantitativa o cualitativamente. En este último caso se utilizan códigos, resúmenes, memorándum, metáforas, entre otros. Se trata de reducir los datos a unidades significativas, y para ello necesitamos elaborar códigos o categorías que nos faciliten la organización y recuperación de la información (Carrasco y Caderero, 2007; Gibbs, 2012).

Una de las acciones fundamentales para la reducción es la codificación, a través de códigos que son abreviaturas o símbolos aplicado a un segmento de información (frase, párrafo, etc.). Miles & Huberman (1994) reconocen tres modalidades básicas de codificación que se corresponderían con las distintas fases del proceso de teorización y, por tanto, tendrían diferentes niveles de abstracción: códigos descriptivos, atribuyen un contenido a un segmento del texto; códigos interpretativos, suponen la interpretación de un planteamiento o supuesto inicial; y códigos explicativos, ilustran una teoría incipiente que ha surgido de los resultados del análisis.

La exposición de los datos puede ser definida como la reunión organizada de la información que permite extraer conclusiones. Las matrices, redes y mapas son técnicas propias de esta fase del análisis.

- Las matrices se definen mediante filas y columnas y pueden elaborarse con muy variados planteamientos y objetivos.
- Las redes, descubren y clarifican datos mediante una organización de categorías.
- El mapa conceptual, es un recurso esquemático en el que los puntos de confluencia son los conceptos importantes, que se escriben dentro de elipses o recuadros. Todos los conceptos relacionados se unen mediante una línea, y el sentido de esa relación se aclara con palabras-enlaces (Carrasco y Caderero, 2007, p. 125).

Estas modalidades de exposición de datos pueden servir tanto para la descripción como para la explicación. En el primer caso se trata de ordenar de forma gráfica los datos, plasmando las relaciones entre eventos, y en el segundo, exponer algún nivel de explicación.

Extracción de conclusiones por medio de la integración e interpretación de la información se inician desde el comienzo de la recogida de datos, siendo en un principio abiertas y vagas. Se desarrollan y consolidan a lo largo del nuevo proceso de recogida, reducción y exposición de datos. Se concretan en advertir regularidades, patrones, explicaciones y flujos con el objeto de crear una teoría. En todas estas fases subyace la idea del análisis inductivo que se halla estrechamente ligado al proceso de teorización.



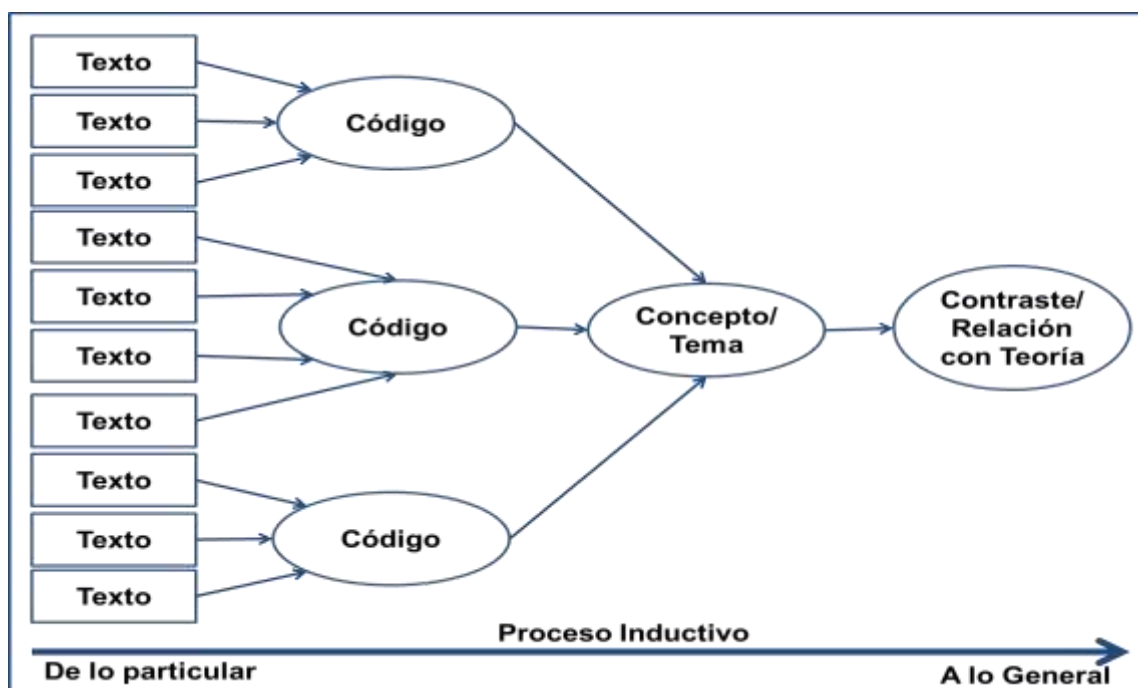
**Figura 41.** Etapas que orientan el análisis de los datos cualitativos. Basado en Gibbs, 2012; Lukas y Santiago, 2004; Miles & Huberman, 1994.

Estas etapas orientan el análisis de los datos cualitativos del estudio. Es así como, el proceso para trabajar la información recogida por las entrevistas y

grupos focales comenzó con la organización y transcripción de las grabaciones (ver anexos E y G). Luego, a través de un proceso principalmente inductivo, se llegó a construir un sistema de categorías que surgió desde la lectura de los textos que contienen las respuestas de los participantes. Es la fase más significativa del análisis, ya que refleja el propósito de la investigación y la teoría que sustenta el estudio. En ella se eligen las unidades de análisis o registro y se determinan los indicadores de codificación que se utilizan.

El sistema de códigos se estructuró con los códigos de primer orden o abiertos que surge desde la lectura de las transcripciones, donde los datos se fracturan y se abren para sacar a la luz los pensamientos, las ideas y significados que contienen con el fin de descubrir, etiquetar y desarrollar conceptos.

En el paso siguiente, se agrupan en códigos de segundo orden o axial para generar una explicación integrada, se relacionan los códigos abiertos en una categoría tomada como eje temático, algunos de ellos vinculados a las dimensiones preestablecidas del estudio. Éstas se jerarquizan y presentan en una red o esquema que facilita la comprensión de los fenómenos y proporciona un camino para configurar la categoría central (Fernández, 2006; Gibbs, 2012; Schettini y Cortazzo, 2015). Una vez que se tengan identificados una serie conceptos o temas, se buscan aspectos o elementos que los relacionen entre sí bajo un referente teórico (Fernández, 2006), como se representa en la figura.



**Figura 42.** Plan de análisis para la categorización de la información cualitativa.

La figura muestra el plan de análisis de los datos cualitativos, que se sustenta principalmente en los planteamientos de Miles & Huberman (1994). Además de establecer estos lineamientos, se seleccionó la herramienta informática Atlas.ti, como recurso de apoyo para trabajar los datos, pues permite extraer, categorizar, y entrelazar segmentos de datos de una gran variedad y volumen de fuentes

documentales; es decir, se puede trabajar en él los pasos descritos en el plan de análisis.

En el caso particular de la información obtenida por medio de los dos grupos focales, su análisis se basó en el plan de análisis ya señalado con algunos ajustes:

- Se elaboraron los tópicos emergentes en cada grupo focal. Para ello se tomaron en cuenta tanto las semejanzas entre los participantes del grupo como las diferencias en la argumentación.
- Se compararon los tópicos correspondientes a los dos grupos focales.
- Se estudió cada grupo en sí mismo respecto a la interacción de sus miembros en el discurso grupal, a través de los siguientes indicadores: si aparece un tema que se repite, o sea, un tema sobre el cual el insiste; los consensos y disensos: Si existen, y sobre qué temas; los cambios de opinión de grupo en general o de algún miembro en particular; la presencia de varias opiniones sobre un tema por parte de un mismo participante; la presencia o ausencia de voces dominantes. Esta descripción facilita conocer el clima en el cual se desarrolló la discusión dentro del grupo (Petracci, 2004).

### 5.9.3 Análisis de los datos obtenidos del análisis documental

Las fuentes materiales que proporcionan la información son los documentos oficiales donde se declara el perfil de egreso de las tres carreras seleccionadas y los programas formativos que se lograron obtener de los ejes Nuclear y de Prácticas (ver anexo F).

Este análisis interno de los documentos tiene un componente cuantitativo que permite determinar la presencia de los EP. Información de referencia para la segunda parte del análisis de tipo cualitativo.

El componente cualitativo que pretende analizar las connotaciones de los mensajes, las ideas expresadas en distintos apartados que conforman estos documentos. El procedimiento de análisis sigue los pasos del plan descrito para las entrevistas.

### 5.9.4 Análisis desde la triangulación de la información

Las estrategias y procedimientos de análisis, descritos hasta este momento han sido por instrumento. Como consecuencia de estas acciones se obtiene un conjunto de datos transformados en información, analizada e interpretada de manera independiente el uno del otro.

Por las características del estudio, en cuanto a objetivos, interrogantes, enfoque y diseño se concreta un paso más que tiene como propósito establecer vínculo

entre las metodologías y las fuentes de información por medio de la triangulación, reconocida como herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis (Cohen y Manion, 2002; Guba, 1981; Rodríguez et al., 2006).

De esta manera, toda la información recabada por medio de los cuestionarios, entrevistas, documentos oficiales y grupos focales fue analizada exhaustivamente bajo criterios de triangulación, considerando las dimensiones que describen la integración de los EP, planteadas inicialmente bajo un modelo deductivo, que posteriormente repercute en un planteamiento inductivo de generación de categorías. Con estas categorías se identifican patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno estudiando, como también, el hallazgo de divergencia al relacionar la información que se obtiene de cada instrumento. De esta forma, la utilización de diversos métodos lleva a la profundización y mayor comprensión de la problemática (Cook y Reichardt, 1986; Flick, 2004; Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). Además de asegurar la calidad de la información obtenida por los instrumentos de carácter cualitativo (credibilidad y confirmabilidad).

Para profundizar en esta comprensión de la problemática desde diferentes puntos de vista se aplican como estrategias de análisis la triangulación:

- Metodológica, al integrar, complementar y combinar en un mismo estudio la metodología cuantitativa y cualitativa.
- De datos, busca la existencia de concordancia o discrepancia entre los distintos instrumentos de recolección y tipos de datos.
- De fuentes, participación de personas con distintos roles, ejemplo: profesores, estudiantes, etc. (Aguilar y Barroso, 2015; Hernández et al., 2014; Lukas y Santiago, 2004).

**Tabla 37. Tipos y niveles de triangulación presente en el estudio**

Tipo de triangulación	Niveles de triangulación		
Fuentes	Cuestionario		
	Directivo Departamento.	Profesor ejes Nuclear y Prácticas.	Estudiantes.
Fuentes	Entrevista		
	Directivo Departamento.	Profesor ejes Nuclear y Prácticas.	
Datos Fuentes	Entrevista		Grupo Focal
	Directivo Departamento. Profesor ejes Nuclear y Prácticas.	Estudiantes.	
Fuentes	Entrevista		
	Profesor Supervisor Práctica Profesional.	Directivo y profesor guía centro escolar.	
Metodológica Datos Fuentes	Cuantitativa		Cualitativa
	Cuestionarios.		Entrevista.
	Directivo Departamento. Profesor ejes Nuclear y Prácticas. Estudiantes.	Directivo Departamento. Profesor ejes Nuclear y Prácticas.	Grupo focal. Estudiantes.

## **5.10 Descripción del trabajo de campo**

El trabajo de campo corresponde a las actividades que permiten obtener la información necesaria para el desarrollo de la investigación. Por lo tanto, se describen acciones concretas, consideradas claves tanto en las etapas previa, durante y posterior al trabajo de campo. Esta descripción aporta información que permite reconocer las fortalezas, debilidades o limitaciones del estudio.

### **5.10.1 Previo al trabajo de campo**

El primer grupo de acciones estuvieron centradas en delimitar el problema por medio de las interrogantes y objetivos del estudio, que condicionan desde su inicio el proceso investigativo.

Se estructura el marco teórico y contextual de referencia alineado al fenómeno estudiado y es fuente de información para la elaboración de los instrumentos de recogida de datos. Se define el enfoque metodológico, el diseño del estudio, identificado los participantes y seleccionando los instrumentos. El desarrollo de estas acciones permitió construir un marco investigativo con lineamientos que orientan y guían las futuras actividades.

La construcción de los instrumentos es una de las actividades claves de este momento previo al trabajo de campo. Para su elaboración hubo una revisión teórica de las dimensiones del estudio y búsqueda de instrumentos que estuviesen en acorde a los objetivos de la investigación. Como resultado se fortaleció el marco teórico con experiencias de países que tienen incorporado en su sistema educativo la política de estándares, en especial los estándares de enseñanza destinados a los estudiantes de pedagogía y los profesores en servicio. Sin embargo, no se logró encontrar instrumentos aplicados en esos mismos contextos que respondieran a las necesidades del estudio, esto significó tomar decisiones sobre la elaboración de los distintos instrumentos desde sus etapas iniciales.

Finalmente, se planifica el trabajo de campo con el propósito de preparar la inmersión en el caso de estudio, considerando aspectos operativos para la aplicación de los instrumentos (tiempo, recursos, etc.) y de relaciones interpersonales, identificando a los colaboradores claves (autoridades de la universidad, facultad y departamentos) y participantes directos del estudio. Con estas acciones se busca garantizar el buen desarrollo de las actividades programadas a realizar durante el trabajo de campo.

### **5.10.2 Durante el trabajo de campo**

Las actividades realizadas durante el trabajo de campo se especifican en el cronograma, las que se distribuyen temporalmente desde la primera semana del

mes de julio de 2017, hasta la tercera semana de septiembre de 2017, lo que equivale a 11 semanas en terreno.

Las actividades se organizan en cinco momentos. En ellos está presentes las dos etapas de la investigación descritas en el diseño del estudio.

Actividades	Mes Semana	Julio				Agosto				Septiembre		
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
<b>Momento de presentación y socialización de la investigación</b>												
Reuniones informativas y de coordinación (Vicerrector de Pregrado, Decano Facultad de Educación y Directores de Departamentos Disciplinar y de Prácticas).												
<b>Momento Aplicación Instrumento 1° Etapa del Estudio (en la institución)</b>												
Contacto con participante, que responden cuestionario.												
Aplicación de cuestionario (directivo, docente y estudiante).												
Análisis e interpretación preliminar de los datos del cuestionario.												
<b>Momento Aplicación Instrumentos 2° Etapa del Estudio (en la institución)</b>												
Selección de tres carreras a partir de las reuniones informativas y proceso de aplicación de cuestionarios.												
Solicitud del perfil de egreso (muestra).												
Solicitud de programas formativos (muestra).												
Contacto con participantes entrevistas (aspectos informativo y operativo).												
Realizar entrevistas.												
Contacto con participantes grupos focales (aspectos informativo y operativo).												
Realizar grupos focales.												
<b>Momento Aplicación Instrumentos 2° Etapa del Estudio (centros escolares)</b>												
Contacto con participantes entrevistas (aspectos informativo y operativo).												
Realizar entrevistas.												
<b>Momento de cierre</b>												
Reuniones informativas de cierre (Vicerrector de Pregrado, Decano Facultad de Educación y Directores de Departamentos Disciplinar y de Prácticas).												

Figura 43. Cronograma trabajo de campo del estudio.

*Momento de presentación y socialización de la investigación*

En el momento de la presentación y socialización de la investigación se concretaron cuatro reuniones con directivos de la universidad, facultad y departamentos (ver anexo C). En ellas se informó del estado de avance del estudio doctoral y las actividades programadas para el trabajo de campo, solicitando su colaboración para respaldar estas acciones y facilitar el acceso a los participantes y documentos oficiales que se requieren. Todos ellos expresaron una muy favorable disposición hacia el desarrollo de las actividades, gestionando en algunos casos reuniones informativas con los participantes y ofreciendo los espacios físicos de la institución para la aplicación de los instrumentos. Este primer contacto presencial permitió crear un clima favorable en la institución para realizar las actividades.

### *Momento Aplicación Instrumento 1° Etapa del Estudio (en la institución)*

Con el respaldo de las autoridades de la institución, el siguiente paso fue contactar de manera presencial e individual a directores de departamento para solicitar su colaboración como partícipes del estudio contestando el cuestionario.

En el caso de los directivos, algunos expresaron inmediatamente su voluntad de participar, mientras otros plantearon la dificultad para contestarlo por motivo de tiempo.

El contacto con el grupo de profesores fue más diversificado, interactuando de manera presencial, individual o colectivamente. Con otros, por medio de correo electrónico previo llamado telefónico. De los profesores se obtuvo una respuesta similar a lo acontecido con los directivos, unos muy dispuestos a colaborar, mientras que de otros docentes no hubo respuestas, siendo los principales motivos la desvinculación de la universidad y ser profesores con contrato a honorarios que finalizan sus cursos y luego son difíciles de ubicar.

Con el grupo de estudiantes, el contacto se concretó por medio de un profesor quien facilitó parte de su clase para dialogar con ellos. Por lo tanto, el contacto fue principalmente presencial permitiendo explicar, el contexto de la participación y la importancia de contestar el cuestionario. La aplicación del instrumento se circunscribió al espacio y tiempo que otorgaron docentes de sus respectivas clases. La disposición de los estudiantes fue favorable, ninguno de los asistentes señaló el deseo de no contestarlo, aspecto importante a destacar, puesto que su participación era voluntaria. La dificultad se presentó con los estudiantes ausentes de la clase quienes no pudieron contestarlo.

Al finalizar la aplicación de los cuestionarios a los tres grupos de participantes se procede a realizar un pre-análisis de los datos obteniendo, identificando:

- El número de participantes de los tres grupos.
- Carreras con mayores niveles de participación.
- Opiniones más o menos favorables por dimensión.
- En el caso de los estudiantes se agrega la información sobre los niveles de formación según EP.

### *Momento Aplicación Instrumentos 2° Etapa del Estudio (en la institución)*

Con la información preliminar que proporcionaron los cuestionarios y considerando los criterios previamente determinados para seleccionar las carreras que participan en la segunda etapa del estudio, se tomó la decisión de seguir trabajando con tres carreras de pedagogía pertenecientes a las facultades de Ciencias de la Educación, Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas.

Se coordina una nueva reunión con los directores de departamento con el propósito de informar las características de esta segunda etapa del estudio, solicitar su colaboración para ser entrevistado y poder acceder a los documentos que contienen el perfil de egreso de la carrera y los programas formativos. De estas reuniones se logró concretar el lugar y fecha de la entrevista, las que luego se realizaron sin inconvenientes. En cuanto a los documentos señalaron que los harían llegar por correo electrónico. Dos de las tres carreras enviaron esta



información, de igual manera, los documentos faltantes se obtuvieron desde el sitio web de la universidad y por medio de los profesores entrevistados.

Para coordinar las entrevistas con los profesores seleccionados se procedió a enviarles un correo electrónico para coordinar una breve reunión informativa de esta segunda parte del estudio. De esta reunión se acordó el día, hora y lugar para realizar la entrevista. Del total de entrevistas planificadas no se logró concretar dos de ellas por no tener respuesta de los profesores.

La preparación de los grupos focales contó con la colaboración de profesores de la carrera para tener el primer contacto con los estudiantes. De esta conversación se logró su compromiso para participar en esta actividad, en un horario distinto a sus clases. De las tres carreras, dos de ellas se concretó el grupo focal, mientras que el tercer grupo no hubo asistencia, a pesar de ser convocados en dos ocasiones, finalizó el trabajo de campo sin conocer los motivos de esta ausencia.

#### *Momento Aplicación Instrumentos 2° Etapa del Estudio (centros escolares)*

Con la colaboración del Departamento de Prácticas y profesores supervisores de práctica profesional se obtuvo una lista con el nombre de los centros escolares donde los estudiantes de las tres carreras, consideradas en esta parte del estudio, realizan su práctica profesional.

El paso siguiente fue establecer contacto telefónico con un directivo para coordinar una reunión inicial de carácter informativa. Como resultado de este primer contacto se logró comprometer como participantes del estudio a centros de distintas características, públicos y privados, ubicados en el centro y en los cerros de la ciudad de Valparaíso, y con niveles de Educación Básica y Educación Media. Esta diversidad de contextos permitió obtener una visión holística, con máximas variaciones de realidades educativas, de tal forma que se asegure la representatividad de los centros a los cuales asisten los estudiantes de la UPLA a realizar sus prácticas.

Las entrevistas se realizaron en dependencias de los centros escolares, en el día y hora acordada en la primera reunión. En algunos centros se aplicaron entrevistas a directivo, principalmente a quien ocupa el cargo de Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, responsable del desarrollo curricular en los centros, además de tener contacto con los estudiantes de práctica y quien coordina internamente este proceso de prácticas. También se entrevistó a profesores guías de Práctica Profesional, quienes reciben en sus aulas a los estudiantes de prácticas, los acompañan durante este proceso y al finalizar evalúan su desempeño. En otros centros la entrevista se realizó sólo a directivo y en un caso la entrevista fue sólo con profesores guías. La disposición que mostraron favoreció el desarrollo de las entrevistas, algunos por el compromiso con la universidad y otros por su interés en aportar al proceso formativo de los estudiantes de pedagogía.

#### *Momento de cierre*

Durante la última semana del estudio de campo se realizaron reuniones con los mismos directivos con quienes se inició este trabajo. El propósito fue informar del desarrollo de las actividades programadas y agradecer su colaboración durante este proceso (ver anexo C).

### 5.10.3 Posterior al trabajo de campo

Terminadas las actividades que permitieron recoger los datos, se procede al procesamiento de los mismos. En esta última fase, podemos distinguir las siguientes etapas:

#### *Organización de la información*

Luego de aplicado los distintos instrumentos se dispone de una gran cantidad de datos cuantitativos y cualitativos; números y textos escritos; en formato audio, impreso y digital; de diversos participantes. Esto hace necesario, en una primera instancia, organizar y clasificar esta información a través de criterios. En tal dirección se organiza la información según etapa del estudio, luego por instrumentos y finalmente por participantes.

#### *Preparación de la información*

Los datos obtenidos de los cuestionarios se codificaron para preparar su análisis, esto significó asignarle un código a cada variable representada en ítems, el cual se registró en un libro de códigos. Luego se elaboró una base de datos donde se agruparon los ítems, considerando las partes que componen el cuestionario y variables dependientes e independientes (ver anexo D).

Los audios, que contienen las entrevistas y grupos focales, fueron escuchados registrando temas e ideas centrales de cada una y editando contenido que no se enmarcaran dentro del fenómeno en estudio o silencios que extendían el tiempo de grabación. Esta copia de audio editada se transcribió obteniendo el texto para ser analizado (ver anexos E y G).

De los documentos oficiales se revisó su estructura y contenido para garantizar la pertinencia con el objetivo de estudio.

Mediante estas operaciones fue posible disponer de los datos para trabajar con ellos. Ordenados y dispuestos los datos en la forma que se estimó más conveniente, estando en condiciones de pasar a la otra fase.

#### *Análisis, elaboración e interpretación de los datos*

Es en esta fase cuando se realiza el tratamiento estadístico de los datos tabulados, decidiendo el tipo de análisis y forma de presentación de los resultados que permita encontrarles significado y proporcionen respuestas a los interrogantes de la investigación.

Para el análisis de la información que proporcionaron los participantes a través de los instrumentos cualitativos se determinaron los siguientes pasos: (a) reducir, (b) categorizar, (c) clasificar, (d) sintetizar y (e) comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio.

Con el análisis e interpretación por instrumento, se procede a la triangulación de fuentes y métodos, como etapa de cierre de la presentación de los resultados.

### 5.11 Criterios de calidad del proceso investigativo

El proceso investigativo en general y la recogida de información en particular se desarrolla en un marco de acción basado en determinados criterios que buscan resguardar la calidad de este proceso: Credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Guba, 1996).

#### *Credibilidad*

Este criterio muestra que el estudio se ha realizado de forma pertinente, garantizando que la realidad fuese descrita e identificada con exactitud (Lukas y Santiago, 2004), las estrategias utilizadas durante la investigación, principalmente en la etapa del análisis de la información fueron:

- Juicio crítico de pares: “Proporciona a los investigadores la oportunidad de comprobar sus avances en conocimiento y exponerse a preguntas y cuestiones inquisitivas” (Guba, 1996, p. 158). Esta estrategia permitió que el investigador, quien realiza la mayor parte de su trabajo de manera autónoma e independiente, pueda interactuar con otros profesionales quienes otorgan su juicio crítico. Las sesiones de tutoría con ambos directores de tesis y las comunicaciones orales en congresos realizadas durante la formación doctoral han sido un espacio propicio para ello.
- Triangulación: La triangulación es la estrategia más utilizada para dotar de credibilidad y confirmabilidad a la información cualitativa (Guba, 1996; Lukas y Santiago, 2004). Surge al contrastar los datos e interpretaciones que son obtenidas cuando se combinan métodos de investigación, existen variadas fuentes de información y diferentes técnicas de recogida de datos. Esto permite explicar de manera más completa la complejidad del fenómeno investigado, estudiándolo desde más de un punto de vista (Cohen y Manion, 2002).

Este estudio combina los métodos cuantitativo y cualitativo a través de un diseño mixto secuencial, las fuentes de información corresponden a participantes involucrados en la FID y documentos oficiales en los cuales se declaran los proyectos formativos de las carreras de pedagogía. Para obtener la información de estas fuentes se aplicaron distintos instrumentos, distribuidos en dos etapas, la primera un cuestionario y en la segunda entrevistas semiestructuradas, análisis documental y grupo focal. El diseño del estudio permite la triangulación de métodos, fuentes y datos (Cohen y Manion, 2002; Lukas y Santiago, 2004).

- Recogida de material de adecuación referencial: Esta estrategia está presente en el análisis documental de los perfiles de egreso y programas formativos de las tres carreras seleccionadas para trabajar con ellas en la segunda etapa del estudio.

#### *Transferibilidad*

Este criterio se corresponde con la validez externa en la investigación cuantitativa. Se refiere al grado en que los sujetos investigados son representativos del

universo al cual pueden extenderse los resultados obtenidos. Se pretende determinar en qué medida es posible alguna transferencia entre dos contextos similares. Para ello durante la investigación se cauteló:

- Recoger abundantes datos para una descripción minuciosa: Estos datos permiten comparar un contexto determinado con otros contextos posibles, a los que cabría realizar transferencias (Guba, 1996). Este estudio de caso delimita el espacio y tiempo en el cual se realiza y define las características institucionales, tanto en el marco teórico y contextual de referencia como en el marco aplicado, destacando, por ejemplo: misión, visión, modelo educativo, proyectos adjudicados que han incidido en los planes de formación, diseño curricular, entre otros. A través de esta descripción del caso se busca proporcionar información para comprobar el grado de correspondencia entre contextos.

### *Dependencia*

La dependencia hace referencia a la consistencia o estabilidad de determinados resultados, “utilizando métodos de recogida de datos que se complementen o incluso se solapen se podrá estimar si determinados elementos se muestren estables” (Lukas y Santiago, 2004, p. 235). La estrategia utilizada en el estudio correspondió a:

- Métodos solapados: Un tipo de triangulación por el que pueden usar diferentes métodos a la vez. Este planteamiento se utiliza normalmente para “superar insuficiencias en los métodos individuales; dos o más métodos se unen de tal forma que la debilidad de uno se compensa por la fuerza del otro” (Guba, 1996, p. 160). Pero es claro que si se hallan similares resultados, usando métodos diferentes, se refuerza el principio de estabilidad de la información.

### *Confirmabilidad*

Este criterio de calidad hace referencia al concepto tradicional de objetividad que consiste en confirmar la información, la interpretación de los significados y la generación de las conclusiones. El evaluador debe actuar con neutralidad alejando cualquier atisbo de prejuicio o expectativa previa. (Lukas y Santiago, 2004). La estrategia utilizada:

- Triangulación: Estrategia también relacionada con el criterio de credibilidad, en el caso de la confirmabilidad, busca por medio de una variedad de métodos y fuentes de información, que los hallazgos comiencen a confirmarse independiente de los prejuicios o creencias que tenga el investigador.

Entre las estrategias señaladas destaca durante el proceso de investigación la triangulación, presente en el diseño del estudio, en el análisis de los resultados y en las conclusiones. Es considerada como una alternativa para reforzar la validez de los resultados, ya que, si de dos diferentes métodos se obtiene una idéntica imagen de la realidad, se refuerza nuestra confianza en la veracidad de dicha imagen cumpliendo con unos requisitos mínimos de credibilidad, rigor, veracidad y robustez (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005; Bericat, 1998; Rodríguez et al., 2006).

## **6. RESULTADOS**

### **6.1 Introducción**

Los resultados que se presentan corresponden a la sistematización de los datos obtenidos por medio de los instrumentos descritos anteriormente, información que permite abordar los objetivos e interrogantes de la investigación.

Esta presentación de los resultados se organiza a partir un plan de análisis que se estructura utilizando como criterios las etapas del estudio, instrumentos y las unidades de análisis. Es así como, el primer bloque de resultados se basa en la información recogida por medio de los cuestionarios, analizando los datos por participante, para luego establecer comparaciones entre ellos.

La segunda parte corresponde al análisis cualitativo de la información obtenida de las entrevistas y grupos focales centrándose inicialmente en cada uno de estos procedimientos distinguiendo las respuestas por participante, las que posteriormente por medio de la triangulación de datos y fuentes se relacionan.

También se sustenta en el contenido de los documentos oficiales que declaran los perfiles de egreso y programas formativos seleccionados para este estudio.

Por último, se considera las entrevistas focalizadas en el contexto de las prácticas de los estudiantes en los centros escolares. Se procede trabajando la información por grupo de participante (director del centro, profesor guía y profesor supervisor), la que posteriormente se triangula.

### **6.2 Cuestionario de opinión sobre Estándares Pedagógicos**

Los primeros resultados corresponden a la información que proporcionaron los directivos de departamentos, profesores de los ejes Nuclear y de Prácticas y estudiantes de pedagogía por medio de los cuestionarios. Por medio de este instrumento se logró recopilar información para conocer la opinión de los participantes sobre los estándares y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos.

Estos cuestionarios tienen una base común de preguntas contestadas por los tres grupos de participantes y otras dirigidas a determinados grupos acorde al rol de cada participante. Por ello, al inicio se analizan todas las respuestas por grupo y luego, en un punto aparte se compara y triangula las fuentes a través de las respuestas a las preguntas compartidas. Esto permite por un lado identificar semejanzas y convergencias, por otras diferencias en sus opiniones y puntos de vista. Ambos aspectos favorecen la comprensión y profundización en los planteamientos de los participantes y ámbitos estudiados.

La presentación y análisis de los datos por grupo de participantes comienza con la caracterización de la muestra; luego los ítems que indagan sobre la opinión que

tienen en cuanto a su conocimiento, utilidad, actitud e intención de integrar los EP; y, finalmente, las preguntas que buscaban profundizar en factores que facilitarían y dificultarían la integración de los EP en el proceso formativo de las carreras de pedagogía.

## 6.2.1 Respuesta Directivos Departamentos Disciplinarios

### 6.2.1.1 Caracterización de la muestra de directivos

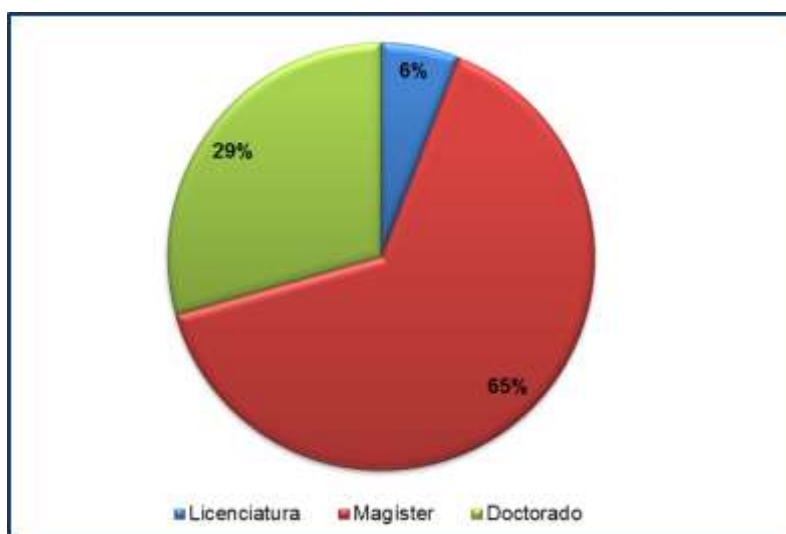
El grupo de 17 directivos de departamentos que participaron en el estudio está conformado por ocho directores (47,1%) y nueve coordinadores (52,9%), que representan más de la mitad de la población.

La *edad* promedio de los directivos es de 57 años ( $DT = 11$ ), siendo los directores los que presentan una media mayor de edad, 63 años, en comparación a los 51 años de los coordinadores.

Estos profesionales tienen una *antigüedad de vinculación con la FID* de media 27 años ( $DT = 10$ ). Los directores con una media mayor ( $M = 32$ ;  $DT = 10$ ) que los coordinadores ( $M = 23$ ;  $DT = 9$ ). Todos ellos tienen 12 o más años desempeñándose en este nivel de formación.

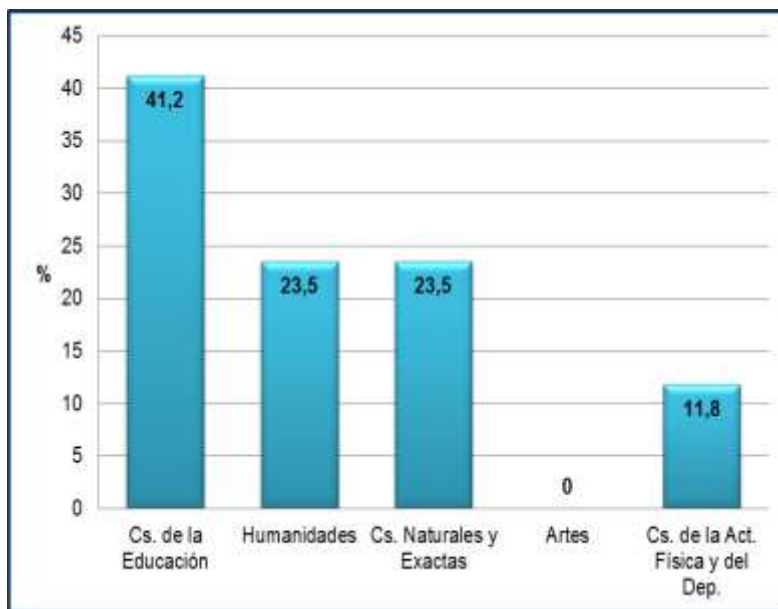
En el cargo directivo llevan 8 años ( $DT = 10$ ) de *ejercicio profesional*. El análisis por cargo muestra que los directores están más tiempo en sus funciones ( $M = 11$ ;  $DT = 13$ ), mientras que los coordinadores cumplen 6 años en promedio ( $DT = 4$ ). Es importante señalar que entre los participantes hay quienes llevan más de 10 años en el cargo directivo y otros 1 o 3, lo que marca diferencia en los años de experiencia desempeñándose como director o coordinador de departamento.

Su formación, evidenciada por el grado académico, nos indica que la mayoría de ellos posee el grado de magíster y en menor medida el grado de doctor y licenciatura.



**Figura 44.** Directivos distribuidos según grado académico.

Un análisis más particular, nos señala que entre los directores existe formación de los tres grados académicos. El mayor número es de doctores (4 de las 8 personas), en cambio, los coordinadores poseen principalmente el grado de magíster (8 de las 9 personas) y sólo uno de ellos el grado de doctor. Para cerrar la caracterización de los directivos se presenta en la siguiente figura su distribución de acuerdo a la facultad a la cual pertenecen.



**Figura 45.** Directivos distribuidos por facultad.

En esta figura se observa que existe la participación de directivos de cuatro de las cinco facultades que poseen carreras de pedagogía, faltando representantes de la Facultad de Artes. El mayor número de directivos (41,2%) pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Educación (en adelante Educación). De igual manera, se logró obtener en las cuatro facultades la participación de directores y coordinadores de departamento, situación que favorece la representatividad al tener una diversidad de visiones que cada uno de los participantes aporta desde su cargo y facultad a la cual está adscrito el departamento que dirige.

## 6.2.1.2 Resultados de las opiniones de directivos sobre los EP

Tabla 38. Opinión sobre la integración de los EP en la FID según directivos

Cód.	Ítem	Directivos			
		Directores	Coordinadores	Ambos directivos	
		M	M	M	DT
C1	Conozco las actuales políticas educativas relacionadas con la FID en Chile	4,5	4,1	4,29	0,85
C2	Estoy informado sobre los EP de egreso	4,9	4,8	4,82	0,39
C3	Conozco como ha sido el proceso de elaboración de los EP	4,1	3,9	4,00	0,87
C4	Estoy informado cómo se evaluarán los EP por el Ministerio de Educación	3,5	4	3,76	1,03
C5	Me interesa conocer más los EP de egreso	4,5	4,4	4,47	0,62
C6	He recibido formación específica sobre el trabajo con los EP	3,1	3,2	3,18	1,38
C7	En la carrera, se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP	3	3,4	3,24	1,35
U1	Los EP son de gran utilidad en mi labor como Director o Coordinador de Departamento	4,1	3,8	3,94	0,75
U2	En mi labor como Director o Coordinador de Departamento tengo claridad en las áreas que puedo utilizar los EP	4,6	4,1	4,35	0,61
U3	Los EP orientarán favorablemente el proceso de enseñanza en los programas formativos	4,6	4	4,29	0,69
U4	Los EP orientarán favorablemente qué evaluar en los programas formativos	4,4	3,9	4,12	0,70
U5	La integración de los EP al proceso formativo de los estudiantes, significarán cambios curriculares	4,3	4,2	4,24	0,66
U6	La integración de los EP tendrá un impacto positivo en las prácticas de enseñanza de los profesores de la carrera	4,1	4,1	4,12	0,49
U7	La declaración de los EP significará algún cambio en la forma de evaluar de los docentes	4,4	3,9	4,12	0,70
A1	Apruebo las actuales políticas educativas relacionadas con la FID	3,3	3,4	3,35	0,70
A2	Considero que los EP de egreso, están debidamente explicados en la política educativa declarada	3,8	3,7	3,71	0,77
A3	Los EP son representativos de lo que es una buena enseñanza	3,8	3,3	3,53	0,62
A4	Los EP influirán en la representación que el estudiante construya de lo que es enseñar	4,1	3,8	3,94	0,66
A5	Los EP permiten regular el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía	4,3	3,9	4,06	0,56
A6	La declaración e integración de los EP en las carreras, hará que éstas sean más atractivas y mejor reconocidas socialmente	3,9	3,3	3,59	0,62
A7	La declaración de los EP favorecerá el aseguramiento de la calidad en la FID	3,8	3,8	3,76	0,75
A8	Es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la FID	4,3	4,1	4,18	0,53
A9	La universidad donde trabajo está en condiciones de integrar los EP	4,3	4	4,12	0,78
A10	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de las instituciones formadoras de profesores	3,3	3,4	3,35	1,12
A11	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de la carrera	3,3	3,4	3,35	1,12
A12	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de los formadores de profesores	3,4	3,4	3,41	1,12
I1	Los EP deben estar presentes en el perfil profesional de egreso de la carrera	4,1	4,2	4,18	0,73
I2	Los EP deben integrarse a los programas formativos de la carrera	4,6	4,3	4,47	0,51
I3	La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo personal de los estudiantes	4	3,9	3,94	0,83
I4	La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo profesional de los estudiantes	4,1	4,2	4,18	0,64
I5	La integración de los EP favorecerá el alinear o sintonizar los programas de FID con las necesidades del medio escolar	4,8	3,9	4,29	0,77
I9	La declaración de los EP favorecerá la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza	3,5	3,9	3,71	0,77
I10	Los EP influirán en el plan de formación de la carrera	4,1	4,1	4,12	0,70



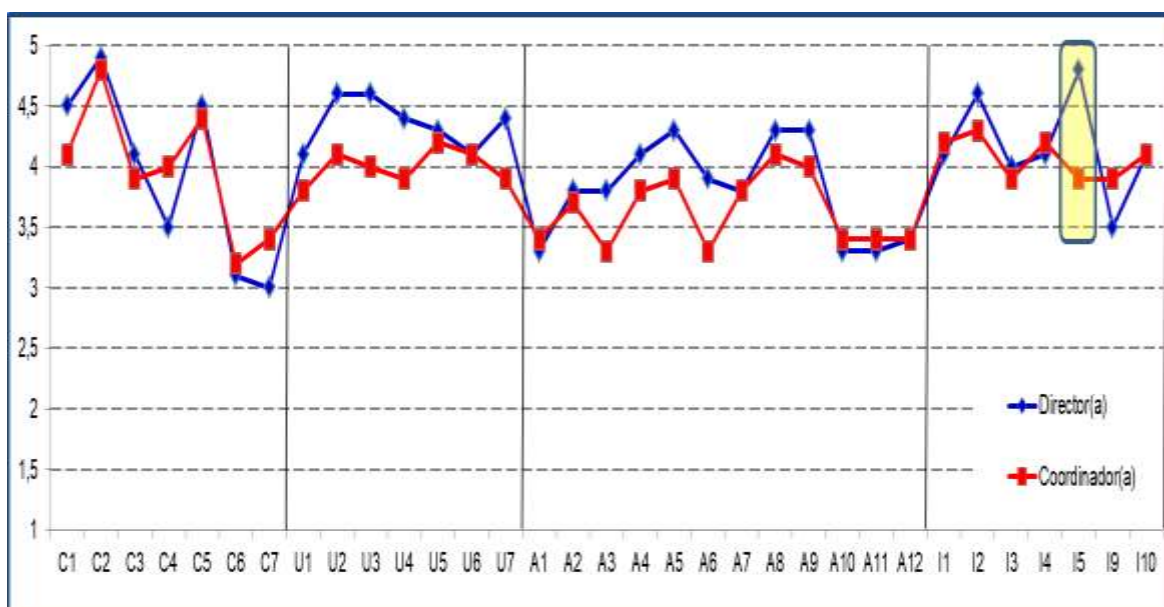
La información sistematizada en la tabla anterior permite apreciar que entre las preguntas relacionadas con la dimensión *conocimiento de los EP*, ambos directivos, directores y coordinadores, señalan (C2) estar *informados sobre los EP* ( $M = 4,82$ ;  $DT = 0,39$ ), sin embargo, cuando son consultados por prácticas concretas que les permitieron profundizar sobre esta temática muestran realidades heterogéneas, como se observa en los ítems C6 y C7, los que poseen las medias más bajas y a la vez las desviaciones típicas más altas. Esto puede estar reflejando la diversidad de experiencia entre los directivos en cuanto haber *recibido formación específica sobre el trabajo con los EP* (C6) y si considera que *se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP* (C7).

La *utilidad de los EP* es otra de las dimensiones estudiadas, en ella los directores son los que tienen una opinión levemente más favorable que los coordinadores, cuando se les pregunta por ejemplo: (U1) *Los EP son de gran utilidad en mi labor como Director o Coordinador de Departamento* ( $M = 4,1$ ;  $3,8$ ), también (U2) si en su labor como Director o Coordinador tienen claridad en las áreas que pueden utilizarlos ( $M = 4,6$ ;  $4,1$ ). De todas formas, ambos directivos expresan opiniones que reflejan una disposición favorable hacia la utilidad de los EP, como referente para orientar los procesos de enseñanza ( $M = 4,29$ ) y de evaluación ( $M = 4,12$ ), como así mismo guiar cambios curriculares ( $M = 4,24$ ).

Con respecto a la *actitud* de los directivos se aprecia que una de las medias más baja es ante la pregunta: (A1) *Apruebo las actuales políticas educativas relacionadas con la FID* ( $M = 3,35$ ), esta opinión mejora cuando se les consulta por una de estas políticas en particular como son los EP, (A8) *Es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la FID*, con una media de  $4,18$ . Se suma a esta favorable valoración de los EP, el hecho que como directivos consideran que (A9) *La universidad donde trabajo está en condiciones de integrar los EP* ( $M = 4,12$ ). Por lo tanto, existe en general una disposición favorable para integrar los EP en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía. Dentro de esta misma dimensión un aspecto que provoca opiniones heterogéneas y una menor media es cuando son consultados sobre la declaración de los EP y su influencia favorable en la autonomía de las instituciones formadoras de profesores ( $M = 3,35$ ;  $DT = 1,12$ ), carreras de pedagogía ( $M = 3,35$ ;  $DT = 1,12$ ) y en el quehacer de los formadores de profesores ( $M = 3,41$ ;  $DT = 1,12$ ).

La *intención de integrar los EP* en los proyectos formativos es positiva, pues al ser preguntados si (I1) *Los EP deben estar presentes en el perfil profesional de egreso de la carrera* y (I2) *programas formativos*, la media fue de  $4,18$  y  $4,47$  respectivamente. Estas respuestas evidencian la voluntad de integrarlos en los dos documentos oficiales que contienen el marco y las directrices de las propuestas formativas de las carreras. Además, esta integración en los programas formativos es percibida favorablemente, porque en el ítem (I4) *La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo profesional de los estudiantes* se obtiene una media de  $4,18$ . No obstante, existe una pregunta que tiene la media más baja dentro del conjunto de ítems de esta dimensión: (I9) *La declaración de los EP favorecerá la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza* ( $M = 3,71$ ). Esta situación refleja por una parte la intención favorable de integrar los estándares, pero con una posición menos clara sobre su influencia en los procesos de enseñanza.

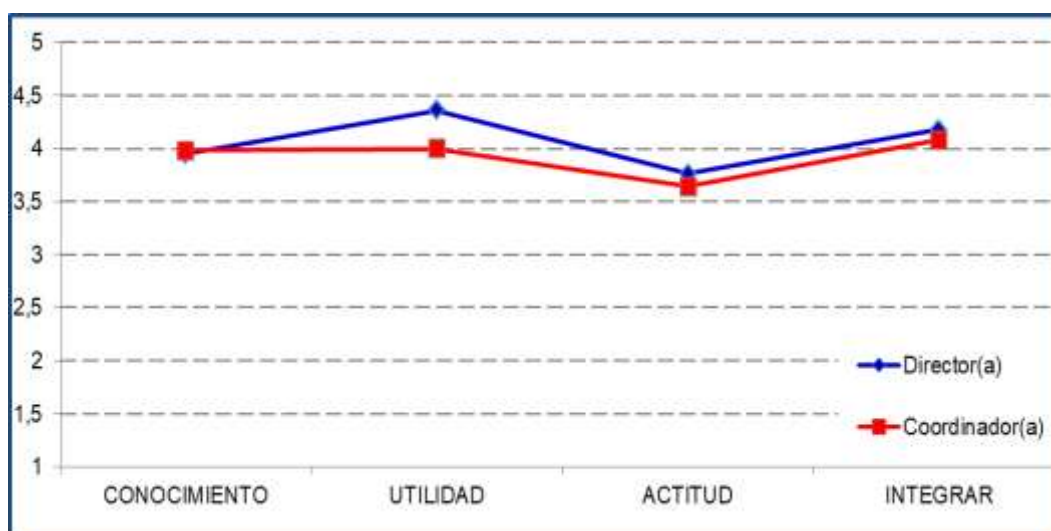
La siguiente figura presenta los perfiles de los directivos de acuerdo a las medias de sus respuestas, donde todas están sobre el rango 3, que podría interpretarse como una opinión de neutral a favorable hacia los distintos aspectos consultados.



**Figura 46.** Opinión sobre la integración de EP en la FID según Directivos de Departamento.

Desde esta visión general que se aprecia en la figura anterior destacan ítems presentes en la dimensión *conocimiento*, que reflejan opiniones opuestas, mientras por un lado Directores y Coordinadores en el ítem (C2) *Estoy informado sobre los EP de egreso*, posee la media más alta 4,9 y 4,8 respectivamente. Pero por otra parte están las medias más bajas, en el caso de los Directores en el ítem (C7) *En la carrera, se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP* ( $M = 3$ ) y los Coordinadores en el (C6) *He recibido formación específica sobre el trabajo con los EP* ( $M = 3,2$ ).

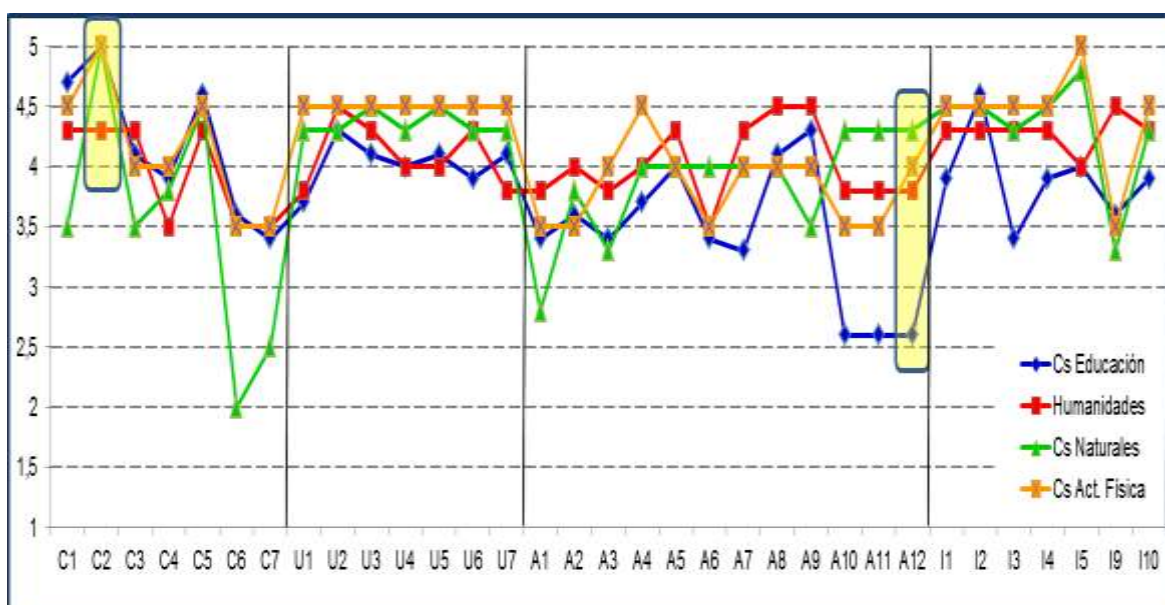
Las opiniones de los directivos difieren estadísticamente en el ítem (I5) *La integración de los EP favorecerá el alinear o sintonizar los programas de FID con las necesidades del medio escolar*, mientras los Directores están más próximos al rango estar muy de acuerdo, los Coordinadores levemente inferior al rango de acuerdo. Esto refleja percepciones distintas al momento de visualizar la relación entre los EP, los programas FID y las necesidades del medio escolar, interpretación que cada participante le puede estar otorgando desde la función que cumple en el departamento.



**Figura 47.** Opiniones agrupadas por dimensión según Directivos de Departamento.

A través de esta figura se muestran las respuestas agrupadas por dimensión. Todas las medias son mayores a 3,5 que reflejan tendencia favorable hacia los EP. Las opiniones entre ellos son bastante coincidentes principalmente en las dimensiones de *conocimiento*, *actitud* e *intención de integrar*. En la dimensión *utilidad* de los estándares, una de las que posee las medias más altas, aunque es donde existen mayores diferencias de opinión entre los directivos, sin que llegue a ser significativas. Siendo los Directores de Departamento los que expresan una mejor percepción ante esta dimensión.

Un segundo nivel de análisis considera las opiniones de los directivos según la facultad a la cual pertenecen. Se logró obtener la participación de cuatro facultades de las cinco que poseen carreras de pedagogía. Sus respuestas se representan en la siguiente figura.



**Figura 48.** Opinión sobre la integración de EP en la FID según facultad a la que pertenecen Directivos de Departamento.

Se observa en la figura anterior que el análisis por facultad permite identificar algunos ítems que tienen medias menores al rango 3 y realidades más heterogéneas que las descritas en el análisis por cargo directivo.

En la dimensión *conocimiento* surge nuevamente el ítem (C2) *Estoy informado sobre los EP de egreso*, que se destaca por tener las medias más altas, incluso en tres de las cuatro facultades la media es 5, que corresponde al valor máximo de respuesta y que representa estar *muy de acuerdo*. Esta situación refleja que los directivos están informados de manera transversal sobre la política de estándares y que no es exclusiva de una determinada facultad, condición inicial necesaria para adentrarse en los procesos de análisis, reflexión e implementación de los EP. A pesar de estos valores, las medias muestran diferencias estadísticamente significativas ( $p = ,011$ ) entre facultades de Humanidades < Educación y, Ciencias Naturales y Exactas (en adelante Cs. Naturales).

Sin embargo, este conocimiento que los directivos expresan tener pudo ser adquirido por iniciativa personal e individual, dado que las medias más bajas están en los ítems (C6) *He recibido formación específica sobre el trabajo con los EP* y (C7) *En la carrera se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP*. Ambos representan espacios de formación y aprendizaje de carácter colectivo y de profundización sobre la temática de estándares, de esta manera se produce un contraste por una parte reconocen tener información sobre los EP, pero por otra, no se han creado los espacios suficientes para favorecer su comprensión, además, de generar un clima de acción más individual que colectivo. Ejemplo de ello son las respuestas al ítem (C4) *Estoy informado cómo se evaluarán los EP por el Ministerio de Educación*, que indaga un aspecto en particular de la política de estándares como es su evaluación, tema que es menos conocido por los directivos (Director  $M = 3,5$  y Coordinador  $M = 4$ ).

En la dimensión *utilidad*, la mayoría de las preguntas tienen medias entre los rangos 4 (*de acuerdo*) y 5 (*muy de acuerdo*), que representan opiniones positivas hacia las aseveraciones presentadas. En este contexto, destacan las facultades de Cs. Naturales y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (en adelante Cs. Act. Física), pues en todas las preguntas las medias están sobre el rango 4. En cambio, en la Facultad de Educación las preguntas (U1) *Los EP son de gran utilidad en mi labor como Director o Coordinador de Departamento* y (U6) *La integración de los EP tendrá un impacto positivo en las prácticas de enseñanza de los profesores de la carrera*, ambas poseen una media menor a 4 ( $M = 3,7; 3,9$ ). Y en la Facultad de Humanidades la pregunta (U7) *La declaración de los EP significará algún cambio en la forma de evaluar de los docentes*, está bajo este rango ( $M = 3,8$ ). Estas respuestas presentan, en general, un panorama que es favorable hacia la integración de los EP en los proyectos curriculares de las carreras, porque sus directivos son conscientes de la utilidad que prestan como referente orientador para los distintos componentes que conforman el proceso formativo del estudiante de pedagogía.

Las preguntas relacionadas con la dimensión *actitud* hacia los estándares, revelan una realidad heterogénea, con medias altas en determinadas facultades, mientras que en otras son bajas. Algunos de los ítems que presentan esta oscilación son el (A9) *La universidad donde trabajo está en condiciones de integrar los EP*, donde los directivos de las facultades de Educación, Humanidades y Cs. Act. Física tienen una opinión favorable, con medias superiores a 4, en contraste con las

opiniones de los directivos de Cs. Naturales, quienes tienen una opinión dispar entre ellos ante este ítem, con una media de 3,5. Otro caso donde existe diversidad de opiniones se observa entre los directivos de las facultades de Educación y Cs. Naturales frente a los ítems (A10, A11 y A12), que relacionan la declaración de los EP y la autonomía de las instituciones formadoras de profesores, de las carreras y de los propios formadores, ya que mientras los participantes de Cs. Naturales consideran que esta declaración favorece la autonomía con media de 4,3 en los tres ítems, los participantes de Educación están en desacuerdo con una media de 2,6. Esta diferencia es estadísticamente significativa en la pregunta (A12) *La declaración de los EP favorecerá la autonomía de los formadores de profesores* ( $p = ,049$ ; Educación < Cs. Naturales).

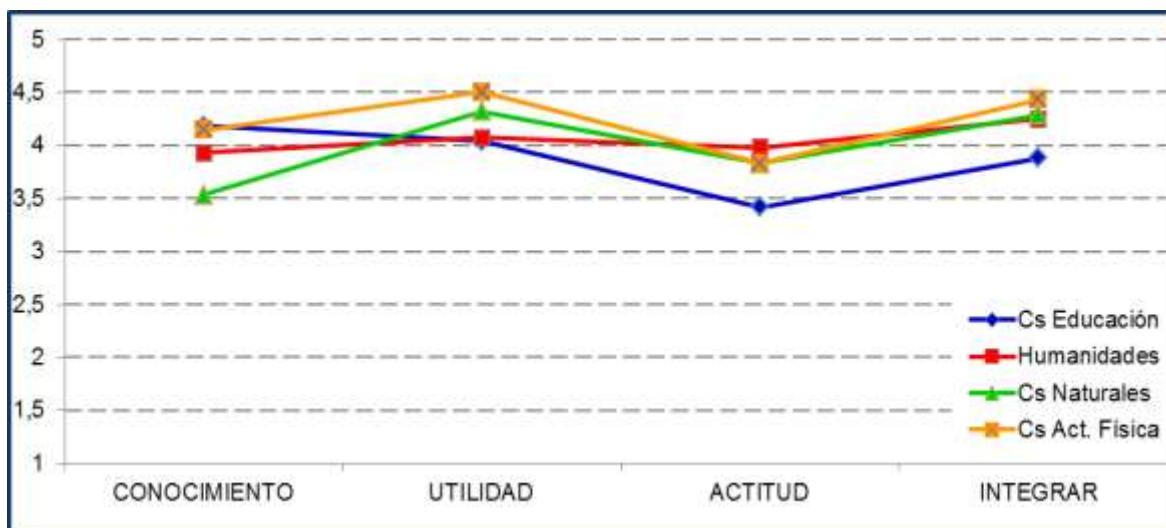
Las preguntas presentes en la dimensión *intención de integrar* los EP muestran semejanzas y diferencia entre las opiniones de los directivos pertenecientes a las facultades. Uno de los ítems que concentra mayor coincidencia entre los participantes es el (I2) *Los EP deben integrarse a los programas formativos de la carrera*, con medias que están entre 4,3 y 4,6 consideradas como una voluntad positiva hacia la integración de los EP, incluso es levemente mayor estas medias a las registradas cuando se les consultó (I1) *si los EP deben estar presentes en el perfil profesional de egreso de la carrera* (medias entre 3,9 y 4,5). Es decir, en ambos ítems hay una favorable disposición a integrar los EP, de igual los directivos lo visualizan más claramente en los programas formativos que en los perfiles de egreso.

Otro ítem para destacar es el (I5) *La integración de los EP favorecerá el alinear o sintonizar los programas de FID con las necesidades del medio escolar*. En él las medias varían desde el rango 4 al 5, siendo los directivos de las facultades de Cs. Naturales y Cs. Act. Física los que están muy de acuerdo con esta aseveración. Estas opiniones crean condiciones propicias para reflexionar y tomar decisiones que permitan establecer vínculos significativos entre la FID y los centros escolares.

Las diferencias de opinión las podemos encontrar al visualizar las medias de dos preguntas (I3) *La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo personal de los estudiantes* y (I4) *La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo profesional de los estudiantes*, para los Directores de Departamento pertenecientes a las facultades de Humanidades, Cs. Naturales y Cs. Act. Física, los EP favorecen el desarrollo y formación de ambas dimensiones en el estudiante de pedagogía, mientras que la opinión de los directivos de la Facultad de Educación está más de acuerdo a que favorecen el desarrollo profesional más que al personal.

Existen también diferencias en el ítem (I9) *La declaración de los EP favorecerá la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza*, aspecto valorado positivamente por los directivos pertenecientes a la Facultad de Cs. Naturales ( $M = 4,5$ ), pero en las otras tres facultades la media está entre 3,3 y 3,5. Esto podría estar reflejando las distintas concepciones que se tiene de los EP o la forma en que se visualiza su implementación por parte del MINEDUC.

La siguiente figura muestra los perfiles de los directivos según facultad a la cual pertenecen y las preguntas agrupadas en sus respectivas dimensiones.



**Figura 49.** Opiniones agrupadas por dimensión según facultad a la que pertenecen Directivos de Departamento.

Por medio de esta figura se puede visualizar que la media de las cuatro dimensiones está sobre el rango 3, es decir, desde una opinión de neutralidad a estar muy de acuerdo, en cuanto al *conocimiento* de los estándares, su *utilidad*, su *actitud* hacia esta política y voluntad de *integrarlos*. Entre ellas destacan, por sus valores de medias más altos las dimensiones *utilidad* e *integrar*.

El análisis por dimensión nos señala que los directivos de las facultades de Educación y Cs. Act. Física son los que mejor percepción tienen sobre el *conocimiento* de los estándares ( $M = 4,18$ ;  $4,14$ ). En el caso de la *utilidad*, todas las medias están sobre el rango 4, siendo las facultades de Cs. Naturales y Cs. Act. Física las que tienen las medias más altas ( $M = 4,32$ ;  $4,50$ ), situación inversa se presenta en la dimensión *actitud*, donde las medias están bajo el rango 4, principalmente la Facultad de Educación ( $M = 3,42$ ). Esta misma facultad es la única que tienen una media bajo el rango 4 en la dimensión *integrar*, las otras tres están sobre éste.

Esta descripción permite reconocer que ninguna facultad posee las medias más altas o bajas en todas las dimensiones, esto crea un escenario diverso en cuanto a opiniones, necesidades y proyecciones sobre la integración de los EP en las carreras pedagógicas de la universidad.

A continuación, se presenta la comparación entre variables que caracterizan a los participantes y sus opiniones sobre los EP, análisis basado en resultados obtenidos por medio de técnicas estadísticas de tipo inferencial.

**Tabla 39. Síntesis de inferencia de la opinión sobre EP y variables que caracterizan a Directivos de Departamento**

Código	Ítem	Edad	Grado	Años en FID	Cargo	Años Cargo	Facultad
C1	Conozco las actuales políticas educativas relacionadas con la FID en Chile						
C2	Estoy informado sobre los EP de egreso						H1*
C3	Conozco como ha sido el proceso de elaboración de los EP						
C4	Estoy informado cómo se evaluarán los EP por el Ministerio de Educación						
C5	Me interesa conocer más los EP de egreso						
C6	He recibido formación específica sobre el trabajo con los EP						
C7	En la carrera, se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP						
U1	Los EP son de gran utilidad en mi labor como Director o Coordinador de Departamento		H1*			H1*	
U2	En mi labor como Director o Coordinador de Departamento tengo claridad en las áreas que puedo utilizar los EP					H1*	
U3	Los EP orientarán favorablemente el proceso de enseñanza en los programas formativos						
U4	Los EP orientarán favorablemente qué evaluar en los programas formativos						
U5	La integración de los EP al proceso formativo de los estudiantes, significarán cambios curriculares						
U6	La integración de los EP tendrá un impacto positivo en las prácticas de enseñanza de los profesores de la carrera						
U7	La declaración de los EP significará algún cambio en la forma de evaluar de los docentes	H1*					
A1	Apruebo las actuales políticas educativas relacionadas con la FID						
A2	Considero que los EP de egreso, están debidamente explicados en la política educativa declarada			H1*			
A3	Los EP son representativos de lo que es una buena enseñanza						
A4	Los EP influirán en la representación que el estudiante construya de lo que es enseñar						
A5	Los EP permiten regular el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía						
A6	La declaración e integración de los EP en las carreras, hará que éstas sean más atractivas y mejor reconocidas socialmente						
A7	La declaración de los EP favorecerá el aseguramiento de la calidad en la FID						
A8	Es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la FID						
A9	La universidad donde trabajo está en condiciones de integrar los EP						
A10	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de las instituciones formadoras de profesores						
A11	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de la carrera						
A12	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de los formadores de profesores						H1*
I1	Los EP deben estar presentes en el perfil profesional de egreso de la carrera						
I2	Los EP deben integrarse a los programas formativos de la carrera						
I3	La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo personal de los estudiantes					H1*	
I4	La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo profesional de los estudiantes						
I5	La integración de los EP favorecerá el alinear o sintonizar los programas de FID con las necesidades del medio escolar				H1*		
I9	La declaración de los EP favorecerá la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza						
I10	Los EP influirán en el plan de formación de la carrera						

En la tabla anterior se puede observar que, de 33 preguntas, en 25 no muestran una diferencia significativa con alguna de las variables descriptivas de los directivos. Esto estaría reflejando un alto nivel de coincidencia en sus opiniones, tanto las que son favorables o desfavorables sobre la temática de los EP. Por ejemplo, en el ítem (C5) *Me interesa conocer más los EP de egreso*, muestran estar de acuerdo a muy de acuerdo ( $M = 4,47$ ) de manera transversal no existiendo diferencias significativas, aspecto que es positivo para adentrarse en el análisis y reflexión de los EP, que permita luego tomar decisiones sobre su integración en los proyectos curriculares de las carreras. Pero a la vez, la opinión en menos favorable, independiente de las características de los directivos, al ser consultados (C6) *He recibido formación específica sobre el trabajo con los EP* ( $M = 3,18$ ). Esta situación podría estar evidenciando la falta de instancias formativas dentro del marco institucional y desde el propio MINEDUC, para garantizar un plan de acción de mayor cobertura y la participación de agentes que lideren los procesos de integración de los EP como son los directivos de departamento.

Sólo en 8 preguntas se identificaron correlaciones estadísticamente significativas con una o dos de las variables descriptivas de los participantes. Desde el ámbito personal, la edad es una variable que establece diferencias significativas en el ítem U7 ( $r = ,557$ ;  $p = ,020$ ), referido a la influencia de los EP en la forma de evaluar de los docentes.

Con respecto a la variable grado académico, el ítem (U1) que trata sobre la utilidad que le prestan los EP para el desarrollo de sus funciones directivas, se diferencian estadísticamente de la siguiente manera: magíster < doctor. Este ítem, también muestra diferencias estadísticamente significativas con los años que llevan en el cargo de directivo los participantes, esta correlación es positiva y moderada ( $r_s = ,529$ ). El otro ítem donde difieren significativamente los directivos de acuerdo a los años en el cargo es: (I3) *La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo personal de los estudiantes* ( $r_s = ,496$ ;  $p = ,043$ ).

A su vez, la variable años vinculado a la FID está asociado con el ítem (A2) *Considero que los EP de egreso, están debidamente explicados en la política educativa declarada* ( $r_s = ,562$ ;  $p = ,019$ ). Este ítem posee una correlación moderada tanto con la variable edad como años en la FID. De modo que la variable años en el cargo directivo genera mayores diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los participantes, que los años en la FID.

Para cerrar este análisis de correlaciones por pregunta, se aborda la variable facultad a la cual pertenece el directivo existiendo diferencias estadísticamente significativas con los ítems (C2) *Estoy informado sobre los EP de egreso*, (Humanidades < Educación y Cs. Naturales). Y (A12) *La declaración de los EP favorecerá la autonomía de los formadores de profesores* (Educación < Cs. Naturales).

Acerca de la correlación entre las dimensiones y las variables que caracterizan la muestra de directivos, podemos señalar que no existen diferencias estadísticamente significativas.

El siguiente análisis se basa en las correlaciones estadísticamente significativa presente entre las 33 preguntas que indagaban en la opinión de los directivos en relación a las cuatro dimensiones del estudio: *conocimiento, utilidad, actitud e integración* de los EP.



	CONOCIMIENTO							UTILIDAD							ACTITUD							INTEGRAR										
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	I1	I2	I3	I4	I5	I9
<b>CONOCIMIENTO</b>																																
C2																																
C3																																
C4																																
C5																																
C6																																
C7																																
<b>UTILIDAD</b>																																
U1																																
U2																																
U3																																
U4																																
U5																																
U6																																
U7																																
<b>ACTITUD</b>																																
A1																																
A2																																
A3																																
A4																																
A5																																
A6																																
A7																																
A8																																
A9																																
A10																																
A11																																
A12																																
<b>INTEGRAR</b>																																
I1																																
I2																																
I3																																
I4																																
I5																																
I9																																
I10																																

Figura 50. Correlación entre las respuestas de los Directivos.

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). \*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Las correlaciones presentadas, en la figura anterior, indican tres aspectos a interpretar: “si existe una relación, la dirección de la relación y la fuerza de la relación” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 205). Considerando estos referentes se puede indicar que a nivel general se observan 81 correlaciones significativas de las 528 posibles (15%), lo cual podría evidenciar la escasa relación entre los distintos ámbitos de consulta.

Para determinar la fuerza de las 81 correlaciones se utilizan los rangos propuestos por Hernández et al. (2014). A través de éstos se clasificaron los valores identificando correlaciones débiles a muy fuerte. Apreciándose que la mayoría de las correlaciones son positivas de fuerza media, pues sólo tres de ellas presentan una correlación inversa.

**Tabla 40. Fuerza de relación entre los ítems de Directivos de Departamento**

Fuerza de la relación	Valores	Correlaciones observadas
Débil	,250 - ,499	6
Media	,500 - ,749	64
Considerable	,750 - ,899	8
Muy fuerte	,900 - 1,000	3
<b>Total</b>		<b>81</b>

En un análisis más particular donde existen correlaciones considerables a muy altas, se identifican los ítems que tratan el tema de la autonomía (A10, A11 y A12), los cuales se correlacionan de manera positiva y muy fuerte entre ellos. Esta situación puede interpretarse, que, si la declaración de los EP favorece la autonomía de la institución formadora de profesores y, a la vez, favorece la autonomía de las carreras y formadores de profesores, así mismo puede acontecer a la inversa, si esta declaración afecta desfavorablemente la autonomía de la institución, así lo hará en los otros niveles. De esta manera, se puede inferir que la declaración de los EP no incide o afecta a un solo componente de la institución, sino a la globalidad de ésta.

Otros ejemplos de correlaciones positivas, con niveles de fuerza considerable, son los observados entre el ítem (U3) *Los EP orientarán favorablemente el proceso de enseñanza en los programas formativos* y (U4) *Los EP orientarán favorablemente qué evaluar en los programas formativos*. Esta relación nos muestra que la utilidad que pueden prestar los EP es tanto para la enseñanza como a la evaluación de los estudiantes, transformándose de esta manera en un referente para los distintos momentos que componen el proceso de enseñanza (pre-activo, interactivo y post-interactivo).

El mismo ítem (U3) se relaciona significativamente con el (I2) *Los EP deben integrarse a los programas formativos de la carrera*. Esto demuestra lo planteado en párrafos anteriores, la relación entre *utilidad e integración*, porque mientras logren, en este caso los Directivos, visualizar estos estándares como un referente útil para el proceso de enseñanza, tendrán ellos una intención más favorable para que se integren a los programas formativos.

Las dimensiones *utilidad* e *integrar* son las que están más correlacionadas, al observar sus ítems la dirección es positiva, con fuerza media a considerada. A nivel global (ver tabla 52), el valor representa una correlación positiva considerada. Este panorama nos estaría indicando que, si existe una opinión positiva sobre la utilidad de los EP, también se tendría una opinión positiva para la integración de estos estándares. Por lo tanto, la claridad que se tenga en el uso específico y práctico de los EP es un factor clave en el proceso de integración.

UTILIDAD			
ACTITUD			
INTEGRAR		,871**	
	CONOCIMIENTO	UTILIDAD	ACTITUD

**Figura 51. Correlaciones entre dimensión según Directivos de Departamento.**

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

### 6.2.1.3 Preguntas sobre factores que facilitarían y dificultarían la integración de los EP

La tercera y última parte del cuestionario dirigido a los directivos de los departamentos disciplinares está conformada por cuatro preguntas abiertas donde podían expresar las respuestas con sus propias palabras:

- Factores que podrían facilitar la integración de los EP a los procesos formativos de las carreras.
- Factores que podrían dificultar la integración de los EP a los procesos formativos de las carreras.
- Beneficios o ventajas que representa la integración de los EP a los procesos formativos de las carreras.
- Aspectos externos a la universidad que dificultarían la integración de los EP a los procesos formativos de las carreras.

### **Factores que podrían facilitar la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras**

Esta pregunta tiene como objetivo identificar factores internos en la UPLA que facilitarían la integración de los EP y que podrían ser reconocidos como una fortaleza en la institución.

Tabla 41. Categorías y citas sobre factores que facilitarían la integración de EP según Directivos de Departamento

Categoría	Subcategoría	Cita relevante
<b>Conocimiento sobre los estándares</b>	Conocimiento claro de los docentes sobre los estándares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento de los estándares (D1)</li> <li>▪ Conocimiento y comprensión de ellos (D7)</li> <li>▪ Conocimiento y asimilación de los estándares pedagógicos de toda la comunidad (D9)</li> </ul>
	La difusión de los estándares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La difusión (D5)</li> <li>▪ Periodización de la información (D17)</li> </ul>
	Conocer marco curricular de la carrera	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer la malla curricular (D10)</li> <li>▪ Conocer los programas formativos de la carrera (D10)</li> <li>▪ Conocer Perfil de la carrera (D10)</li> </ul>
<b>Espacios de participación, reflexión y análisis de los EP</b>	Espacio con académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La participación de los académicos (Lo más difícil) (D11)</li> <li>▪ Tiempo para compartir con los docentes (seminarios, jornadas de reflexión) (D16)</li> </ul>
	Espacio con estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sociabilización con la carrera (estudiantes) (D11)</li> </ul>
	Espacio con personal del MINEDUC y otros expertos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicación fluida con el Ministerio de Educación, con las distintas Facultades dentro de la Universidad...(D14)</li> <li>▪ Expertos académicos externos, conocedores de la realidad y de la disciplina (D16)</li> </ul>
<b>Trabajo colectivo</b>	Cuerpo académico integrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajo cooperativo entre los académicos al interior de la Facultad de Educación y con las otras facultades, en un trabajo multidisciplinario (D6)</li> <li>▪ El trabajo por disciplina o dimensión del perfil de la carrera, por parte de los profesores que comparten los módulos (D2)</li> </ul>
	Integrado comunidad universitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analizar críticamente los estándares con los integrantes de la Comisión Curricular de la carrera (D3)</li> <li>▪ Trabajo cooperativo con los estudiantes de pedagogía y profesores egresados de la UPLA (D6)</li> </ul>
	Integrado Universidad y centros escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajo integrado con las Corporaciones de Educación Municipal o DAEM y sus equivalentes en las instituciones privadas (D6)</li> </ul>
<b>Revisión ámbito curricular</b>	EP como referente curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Su utilización como un referente curricular (D4)</li> <li>▪ La revisión de los estándares como referente (D11)</li> </ul>
	Revisión perfil de egreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Considerarlos en la definición del perfil de egreso y por tanto en las competencias que se declaren.(D8)</li> <li>▪ Revisión y evaluación del perfil (D12)</li> </ul>
	Alinear malla y estándares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revisar en la Comisión curricular, desarrollando un cuadro comparativo, las competencias que se esperan lograr con los graduados de la carrera y los requerimientos de los estándares para observar discrepancias (D3)</li> <li>▪ Mayor coherencia y progresión del plan de estudios (D4)</li> <li>▪ Autoevaluación permanente como base para la innovación (D7)</li> </ul>
	Revisión programas formativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La urgencia de considerar los estándares para la prueba inicial (diagnóstico de las FID), lo que lleva a que la competencia general o específica este tributando a los estándares (D2)</li> <li>▪ Evaluar el desempeño del estudiante fundamentalmente en las TIFP teniendo de referencia indicadores derivados de los estándares (D8)</li> </ul>
<b>Contexto institucional</b>	Gestión institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asignación de tiempo, para facilitar la integración (D9)</li> <li>▪ Reducir los obstáculos pedagógicos de gestión universitaria, en pos de la verdadera integración (D9)</li> <li>▪ Apoyo logístico permanente (D17)</li> </ul>
	Cuerpo docente consolidado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuerpo docente consolidado (D15)</li> </ul>

La anterior tabla contiene las categorías que han surgido de manera inductiva a partir de las respuestas de los directivos ante la pregunta: *Señale tres factores que podrían facilitar la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras.*

Uno de estos factores es el *conocimiento de los EP*, categoría vinculada con la primera dimensión del estudio, hecho que refuerza el principio que para favorecer la integración de los EP en el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía es fundamental una etapa inicial que les permita a los distintos actores involucrados en este proceso conocer de manera comprensiva los EP, como lo reflejan las siguientes citas: *“Conocimiento y comprensión de ellos”* (D7); *“Conocimiento y asimilación de los estándares pedagógicos de toda la comunidad”* (D9). Además, destacan dos aspectos que favorecerían el logro del conocimiento y posterior integración de los EP, uno de ellos es la importancia de la difusión de los EP (D5) y el otro, conocer el marco curricular de la carrera: *“Conocer la malla curricular; Conocer los programas formativos de la carrera; Conocer Perfil de la carrera”* (D10) Es decir, para iniciar un proceso de integración se requiere tanto conocer los EP como también el marco curricular de la carrera, lo cual facilitaría una visión integradora desde la propuesta formativa de la universidad y el referente externo de los estándares.

Un segundo factor es la *creación de espacios de participación, reflexión y análisis de los EP*. Algunos de ellos proponen espacios de participación de profesores: *“Consejos integrados con académicos de la Carrera”* (D16) Otros abren estos espacios hacia los estudiantes *“Sociabilización con la carrera (estudiantes)”* (D11) y personas desde el exterior de la universidad como representantes del MINEDUC y expertos en esta área: *“Comunicación fluida con el Ministerio de Educación, con las distintas Facultades dentro de la Universidad y las reuniones de trabajo regulares dentro de la Comisión Curricular”* (D14).

Un tercer factor que favorecería la integración de los EP tiene relación con el anterior, pues una de las características de los espacios de participación y reflexión debería ser el *trabajo colectivo*, donde se integre por ejemplo al cuerpo académico: *“Trabajo cooperativo entre los académicos al interior de la Facultad de Educación y con las otras facultades, en un trabajo multidisciplinario”* (D6). Aunque la mayoría de las respuestas considera a los profesores, hay quienes suman a la comunidad universitaria, por ejemplo, a través de las Comisiones Curriculares, órgano que forma parte de cada carrera, integrado por distintos representantes del ámbito académico, estudiantil, egresados y empleadores: *“Analizar críticamente los estándares con los integrantes de la Comisión Curricular de la carrera”* (D3). Así mismo surge la propuesta de un trabajo integrado entre la universidad y los centros de práctica: *“Trabajo integrado con las Corporaciones de Educación Municipal o DAEM y sus equivalentes en las instituciones privadas”* (D6).

El cuarto factor concentra el mayor número de respuestas y corresponde a la *revisión del currículo*. Un concepto transversal que utilizan algunos de los directivos es el *revisar*, haciendo alusión a revisar los distintos componentes del marco curricular de la carrera a partir de los EP, por lo tanto, una de las utilidades que prestan los EP es *“como un referente curricular”* (D4).

Uno de los componentes centrales del marco curricular es el perfil profesional de egreso, que de acuerdo a los directivos, los EP deberían ser *“considerados en la*

definición del perfil de egreso y por tanto en las competencias que se declaren” (D8). Otro señala que deberían ser utilizados para la “revisión y evaluación del perfil” (D12), de esta manera se identifica una de las áreas en las que pueden utilizar los EP, como referente para definir, revisar y evaluar el perfil de egreso.

Se debe agregar como un área más donde se visualiza la utilidad de los EP, la malla curricular considerada un instrumento que contiene de forma articulada e integrada los programas o cursos que estructuran el plan formativo de la carrera. Los directivos plantean el alinear la malla curricular con los EP, para lo cual proponen: “Revisar en la Comisión Curricular, desarrollando un cuadro comparativo, las competencias que se esperan lograr con los graduados de la carrera y los requerimientos de los estándares para observar discrepancias” (D3), a partir de esta acción concreta se podría buscar “mayor coherencia y progresión del plan de estudios” (D4), además, de “resolver las discrepancias proponiendo las modificaciones pertinentes”(D3) este proceso de revisión, ajustes y alineación está orientada a la “autoevaluación constante de la malla” (D12).

El siguiente componente del marco curricular son los programas formativos, donde también los directivos expresan la necesidad, de integrar los EP, por ejemplo: “Dejar claramente establecido en los módulos a qué estándar corresponde...” (D1). En esta misma dirección se menciona: “Explicitar en los programas formativos los estándares a los que contribuye” (D8). Este mismo directivo vincula el eje de práctica con los EP: “Evaluar el desempeño del estudiante fundamentalmente en las TIFP teniendo de referencia indicadores derivados de los estándares” (D8). Uno de los directivos visualiza esta integración como una urgencia al vincular los EP con la prueba INICIA (D2), la que es aplicada por el MINEDUC, a los estudiantes al momento de egresar de la carrera.

Por último, el factor contexto institucional se refiere a aspectos que la institución debería aportar para favorecer la integración de los EP. Uno de ellos es la necesidad de contar con una gestión institucional que se aboque a “reducir los obstáculos pedagógicos de gestión universitaria, en pos de la verdadera integración” (D9), brindar “apoyo logístico permanente” (D17), como podría ser la “asignación de tiempo, para facilitar la integración” (D9). El otro aspecto es el reconocimiento que realiza un directivo a los docentes al señalar que un factor a favor que tiene la carrera es contar con un “cuerpo docente consolidado” (D15).

### **Factores que podrían dificultar la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras**

Esta pregunta tiene como objetivo identificar factores internos en la UPLA que dificultarían la integración de los EP y que podrían ser reconocidos como una debilidad en la institución.

**Tabla 42. Categorías y citas sobre factores que dificultarían la integración de EP según Directivos de Departamento**

Categoría	Subcategoría	Cita relevante
<b>Características de los profesores</b>	Falta de información sobre los estándares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La falta de manejo del cuerpo académico referido a los estándares (D8)</li> <li>▪ Desconocimiento por parte de los docentes de la carrera de los estándares (D3)</li> </ul>
	Resistencia al cambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de interés del alumnado y de docentes en cuanto discutir estos temas (D12)</li> <li>▪ Poca disposición al trabajo en equipo respecto a los lineamientos de la carrera, incorporar sólo en el papel pero luego el proceder queda sumado a lo tradicional, poca operatividad (D15)</li> </ul>
	Visión crítica hacia la política de estándares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Homogeneidad curricular en la formación de Educadores en Chile, sin vislumbrar un sello característico de cada institución formadora (D4)</li> <li>▪ Considerar que la Universidad es la encargada de proponer alternativas ya que de lo contrario se estaría siendo reactivo y no proactivo (D3)</li> <li>▪ Tratar de imponer estandartes pedagógicos que son asimilados por los actores del proceso educativo.(D9)</li> </ul>
<b>Falta de trabajo en equipo</b>	Entre docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajo individual (D6)</li> <li>▪ Trabajo cerrado a las otras Facultades y al medio (Corporaciones, DAEM) (D6)</li> <li>▪ Que cada docente trabaje individualmente (D13)</li> </ul>
	Entre autoridades y académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La falta de colaboración entre las autoridades y los académicos(D14)</li> </ul>
<b>Desarticulación entre los componentes curriculares de la carrera y los EP</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de articulación en módulos (D7)</li> <li>▪ El no alineamiento entre los módulos al no considerar como base los estándares (D2)</li> <li>▪ La falta de definición de indicadores evaluativos alineados con los estándares (D8)</li> </ul>
<b>Condiciones contextuales de la institución</b>	Falta de espacio y tiempo para trabajar la integración	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que no haya instancias reales para que los docentes se reúnan (D13)</li> <li>▪ Posible incompatibilidad de contenido y/o de "tiempo" para incorporarlos por considerarse que hay otras prioridades curriculares (D3)</li> <li>▪ Falta de sistematicidad en las reuniones de Comisión Curricular (D12)</li> </ul>
	Escasos canales de participación y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ la ausencia de liderazgo de los académicos frente a esta materia (D16)</li> <li>▪ Que los integrantes de la Comisión o Directores no baje la información a las bases (D12)</li> </ul>
<b>Escasa vinculación con el sistema educativo</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de instancias prácticas para aprendizaje situado (D7)</li> </ul>

Esta tabla presenta las categorías y subcategorías que han surgido de manera inductiva a partir de las respuestas a la pregunta abierta número dos, presente en el cuestionario, que buscaba identificar *factores que podrían dificultar la integración de los EP a los procesos formativos de las carreras*.

Un primer factor que podría dificultar la integración son las *características de los profesores*. Una de ellas corresponde al ámbito formativo de los profesores, donde se aprecia la falta de información sobre los EP, así lo plantean algunos directivos: “*La falta de manejo del cuerpo académico referido a los estándares*” (D8) y “*Desconocimiento por parte de los docentes de la carrera de los*

estándares” (D3). La resistencia al cambio es otra de las características mencionadas de manera transversal entre los directivos, que está relacionada con cualidades personales de los docentes. La resistencia al cambio se evidencia, de acuerdo a los directivos, en que el *“trabajo centrado más bien en tener espacio laboral que pensando cómo se forman mejor los profesores”*(D6), a la *“falta de compromiso de los académicos del Departamento”* (D14) y la *“poca disposición al trabajo en equipo respecto a los lineamientos de la carrera, incorporar sólo en el papel, pero luego el proceder queda sumado a lo tradicional, poca operatividad”* (D15), estas conductas reflejan la actitud del docente más allá de la política de los estándares, aspectos que dificultan cualquier proceso de innovación o posibles ajustes acordados a nivel de Departamento.

Esta resistencia, en particular hacia los estándares, puede estar sustentada en una visión crítica hacia esta política, como las siguientes: *“Considerar que la Universidad es la encargada de proponer alternativas, ya que, de lo contrario se estaría siendo reactivo y no proactivo”* (D3); *“Homogeneidad curricular en la formación de Educadores en Chile, sin vislumbrar un sello característico de cada institución formadora”* (D4); *“Tratar de imponer estandartes pedagógicos que son asimilados por los actores del proceso educativo”* (D9). Desde estos planteamientos de los directivos se pueden identificar algunos conceptos claves que generarían esta disposición desfavorable o de rechazo hacia los estándares, por ejemplo, actuar reactivo y no proactivo; homogeneidad curricular; y el imponer estándares, que hacen ver a los profesores como agentes receptivos, pasivos y replicadores de lineamientos externos que buscan la generalización y no respetan la diversidad de los proyectos educativos de las instituciones.

Un segundo factor es la *falta de trabajo en equipo*. Los directivos señalan que dificultaría la integración de los EP, si en la labor docente predomina el *“trabajo individual”* (D6), o la presencia de equipos cerrados *“a otras Facultades y al medio (Corporaciones o DAEM)”* (D6). Un directivo hace referencia a *“la falta de colaboración entre las autoridades y los académicos”* (D14).

El tercer factor es la *desarticulación entre los componentes curriculares de la carrera y los EP*, situación que obstaculizaría el proceso de integración de los EP, al existir por ejemplo una *“falta de articulación en módulos”* (D7) haciendo referencia a los programas formativos, como también lo hace otro directivo: *“El no alineamiento entre los módulos al no considerar como base los estándares”* (D2). Además de los programas, un directivo focaliza esta desarticulación entre la evaluación y los EP: *“La falta de definición de indicadores evaluativos alineados con los estándares”* (D8).

Un cuarto factor considera las *condiciones contextuales de la institución*, tema planteado transversalmente por los directivos. El aspecto contextual que concentra mayor número de respuestas hace referencia a la falta de espacio y tiempo para trabajar la integración: *“La sobrecarga de tiempo de los académicos”* (D16); *“Que no haya instancias reales para que los docentes se reúnan”* (D13). También por el exceso de actividades que requieren ser atendidas con prioridad: *“Posible incompatibilidad de contenido y/o de tiempo para incorporarlos por considerarse que hay otras prioridades curriculares”* (D3). Sin embargo, se reconoce también que existiendo los espacios y tiempos no se utilicen: *“Falta de sistematicidad en las reuniones de Comisión Curricular”* (D12).



Los escasos canales de participación y comunicación, tanto a nivel macro como micro de la organización, por ejemplo, “*que los integrantes de la Comisión o Directores no baje la información a las bases*” (D12) y “*la ausencia de liderazgo de los académicos frente a esta materia*” (D16). Por lo tanto, la gestión del espacio, tiempo, participación y comunicación al interior de la globalidad institucional y en las distintas unidades académicas que la estructuran, como son carreras, departamentos, facultades, entre otras, inciden a favor o en contra de la integración de los EP.

Por último, el quinto factor mencionado por un directivo es la *escasa vinculación con el sistema educativo*: “*Falta de instancias prácticas para aprendizaje situado*” (D7). Esta respuesta refleja nuevamente la relación que puede existir entre el proceso de las prácticas con la integración y desarrollo de los EP.

### **Beneficios o ventajas que representa la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras**

Esta tercera pregunta tiene como objetivo identificar los beneficios que reconocen los directivos de departamento de la integración de los EP.

**Tabla 43. Categorías y citas sobre beneficios o ventajas de integrar los EP según Directivos de Departamento**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Cita relevante</b>
<b>EP como referente para la FID</b>	Utilidad como orientador y guía del currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uniformidad en el currículum como ejes orientadores, (aunque perfectibles) (D2)</li> <li>▪ Las instituciones de formación de profesores tienen un eje que los guía (D12)</li> <li>▪ Una evaluación permanente de la formación efectiva que se está logrando en los estudiantes (D6)</li> </ul>
	Utilidad para alinear las competencias con los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cada módulo de la carrera tributa a una competencia y queda claramente establecido a que estándar corresponde (D1)</li> <li>▪ Tener un plan de estudio más coherente (D10)</li> <li>▪ Hay una secuencia en los contenidos, lo que implica que éstos no se repitan en los diferentes módulos (D1)</li> </ul>
	Utilidad para alinear los programas a la realidad del sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obliga a pensar en los establecimientos educacionales (D6)</li> <li>▪ Alumnos capacitados para trabajar en cualquier establecimiento público o privado dentro del país (D14)</li> <li>▪ La alineación respecto a la formación docente, los criterios que debemos considerar en la formación de profesores para que tribute al sistema educativo (D15)</li> </ul>

	Utilidad para alinear proyectos formativos con las políticas educativas y evaluativas a nivel nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actualización en normativas nacionales (D7)</li> <li>▪ Alinear la formación en relación a los estándares contribuirá a mejorar los resultados de los estudiantes en mediciones vinculadas a la carrera docente que el ministerio realiza al término de la formación profesional (y desde el año pasado en el penúltimo año de formación) (D8)</li> <li>▪ Conocer lo que se requiere como mínimo enseñar a un docente (D12)</li> <li>▪ Sintonía con la FDI nacional (D7)</li> <li>▪ A partir del nuevo sistema de acreditación de Carreras Pedagógicas, es una obligación alinearse con los estándares, por tanto, los Perfiles y Planes de Estudio deben ser coherentes con ellos, lo que será valorado de manera positiva por la CNA (D8)</li> </ul>
	Utilidad para orientar a los estudiantes sobre aspectos profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los estudiantes saben desde primer año, que conocimientos deben manejar tanto a nivel de disciplina como pedagógico (D1)</li> <li>▪ Los alumnos interesados en estudiar pedagogía tendrán mayor información sobre los aspectos profesionales que la carrera engloba (D2)</li> </ul>
<b>Favorece la integración curricular</b>	Integración ejes nucleares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Genera una formación que obliga profesionalmente a integrar la formación disciplinaria con la formación pedagógica (D6)</li> <li>▪ La obligación de la Universidad de tomar en serio la integración horizontal y vertical en los planes de estudio. Esto significa dar cuenta del avance en esos procesos. Evaluación Inicial, de proceso y de resultado (D16)</li> <li>▪ Obliga a un trabajo más integrado al interior de los académicos que atienden una misma carrera (D6)</li> </ul>
	Integración eje de Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vinculación de los estándares en la grilla de prácticas tempranas a lo largo de toda la carrera (D2)</li> <li>▪ Relación con los establecimientos educacionales más coherentes por ejemplo en las prácticas (D3)</li> </ul>
<b>Incrementar la calidad de los procesos formativos</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El formar profesional con capacidad de análisis crítico, resolución de problema, pensamiento científico, etc. permitirá que ellos necesariamente llevarán a su vida profesional dichas habilidades, por lo que también implicará que formarán a niños y jóvenes en la misma sintonía (D13)</li> <li>▪ Podría contribuir en algún aspecto a los criterios de calidad (D4)</li> <li>▪ La mayor ventaja, es la coherencia entre la formación y la calidad profesional (D13)</li> </ul>

En la tabla se sistematizan las respuestas de los directivos a la tercera pregunta abierta: *Señale tres beneficios o ventajas que representa la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras*. Las preguntas se agruparon formando categorías y subcategorías las que se analizan a continuación.

La primera categoría corresponde: *EP como referente para la FID*, considerada así por 14 de los 17 directivos. Al ser referente, estos estándares prestan distintas utilidades, una de ellas orientador y guía del currículo: *“Uniformidad en el curriculum como ejes orientadores (aunque perfectibles)”* (D2) y *“Las instituciones de formación de profesores tiene un eje que los guía”* (D12), por ejemplo, para

“una evaluación permanente de la formación efectiva que se está logrando en los estudiantes” (D6).

Otra utilidad es para alinear las competencias declaradas en la carrera con los EP, permitiendo “tener un plan de estudio más coherente” (D10). Donde “cada módulo de la carrera tributa a una competencia y queda claramente establecido a que estándar corresponde” (D1), de esta manera colabora a que exista “una secuencia en los contenidos, lo que implica que éstos no se repitan en los diferentes módulos” (D1).

Además de ser útil los EP para alinear las competencias, se menciona la utilidad para alinear los programas formativos a la realidad del sistema educativo: “La alineación respecto a la formación docente, los criterios que debemos considerar en la formación de profesores para que tribute al sistema educativo” (D15). Un directivo denomina a los EP como “herramientas para el mejor desempeño en el contexto actual” (D7) que colabora a una formación del estudiante de pedagogía “para trabajar en cualquier establecimiento público o privado dentro del país” (D14). Esta vinculación de los EP con las prácticas en los centros escolares significa actualizar la “conexión con la realidad (docentes con la realidad)” (D12).

El aspecto que concentra el mayor número de respuesta de los directivos es considerar la utilidad de los EP para alinear los proyectos formativos con las políticas educativas y evaluativas a nivel nacional. Con respecto a la política educativa señalan: “Estar al día con las políticas del ministerio” (D14); “Conocer lo que se requiere como mínimo enseñar a un docente” (D12) y en “sintonía con la FDI nacional” (D7). Otro ámbito es el evaluativo: “Concordancia con lo que se evaluará en la prueba inicia hoy llamada de diagnóstico de la formación inicial docente” (D2) “Alinear la formación en relación a los estándares contribuirá a mejorar los resultados de los estudiantes en mediciones vinculadas a la carrera docente que el ministerio realiza al término de la formación profesional” (D8). En este mismo sentido evaluativo pero en un escenario distinto, los directivos relacionan los EP con el proceso de acreditación considerándolo como “un marco que permite realizar la acreditación de la carrera” (D5) y que “a partir del nuevo sistema de acreditación de Carreras Pedagógicas, es una obligación alinearse con los estándares, por tanto los Perfiles y Planes de Estudio deben ser coherentes con ellos, lo que será valorado de manera positiva por la CNA [Centro Nacional de Acreditación]” (D8).

Dos directivos centran sus respuestas en la utilidad que les puede otorgar los EP a quienes estén interesados en estudiar pedagogía, porque “tendrán mayor información sobre los aspectos profesionales que la carrera engloba” (D2) y a los que ya están estudiando pedagogía al permitirles saber “desde primer año, que conocimientos deben manejar tanto a nivel de disciplina como pedagógico” (D1).

La segunda categoría se focaliza en la oportunidad que ofrecen los EP para favorecer la integración curricular, en el caso particular de la UPLA la integración de los ejes Nuclear, Prácticas y Disciplinar: “Genera una formación que obliga profesionalmente a integrar la formación disciplinaria con la formación pedagógica” (D6); “La obligación de la Universidad de tomar en serio la integración horizontal y vertical en los planes de estudio” (D16). Ambos utilizan el concepto de obligación, considerado como una exigencia que se autoimponen desde sus concepciones de una formación integrada. Esto les significaría “un trabajo más integrado al interior de los académicos que atienden una misma

carrera” (D6). Entre los ejes curriculares hacen mención especial a las Prácticas proponiendo una “vinculación de los estándares en la grilla de prácticas tempranas a lo largo de toda la carrera” (D2) y una “relación con los establecimientos educacionales más coherentes...” (D3).

La tercera categoría plantea como beneficio o ventaja de los EP el *incremento de la calidad de los procesos formativos*, así lo declaran unos directivos: “Podría contribuir en algún aspecto a los criterios de calidad” (D4); “La mayor ventaja, es la coherencia entre la formación y la calidad profesional” (D13).

### Aspectos externos a la universidad que dificultarían la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras

La siguiente tabla contiene las categorías y subcategorías que surgieron de las respuestas de los directivos a la cuarta pregunta abierta: *Señale tres aspectos externos a la universidad que dificultarían la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras*. El propósito es reconocer dentro de este contexto de políticas nacionales, de instituciones y personas interrelacionadas aspectos que puedan influir en la integración de los EP.

**Tabla 44. Categorías y citas sobre aspectos externos a la universidad que dificultarían la integración de los EP según Directivos de Departamento**

Categoría	Subcategoría	Cita relevante
<b>Contexto político nacional</b>	Contexto político cambiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cambio de gobierno, cambio de estándares y personal a cargo de difundir las políticas públicas (D12)</li> <li>▪ Ad portas de una nueva elección, los (des)equilibrios políticos y decisiones pendulares del parlamento por sobre la política de los acuerdos resguardando principios elementales de la política (D16)</li> <li>▪ La incertidumbre respecto de la ley de educación superior (D16)</li> </ul>
	Necesidad de consenso país	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qué los procesos educativos debe ser un consenso del país, independiente de todo tipo intereses (D9)</li> </ul>
	Falta de recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El financiamiento de la Universidad por parte del estado que impide avanzar en reformas de esta naturaleza (D16)</li> </ul>
<b>Estrategias de acción centralizada del MINEDUC</b>	Escaso trabajo conjunto MINEDUC y universidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La poca participación de las Universidades en su elaboración, ya que sólo se participó como espectadores y no como consultores (D4)</li> <li>▪ Convocatorias centralizadas en Santiago por parte del MINEDUC (D5)</li> <li>▪ Que no haya representatividad de las universidades que forman profesores en la elaboración de los estándares y solo estén a cargo de las "grandes" universidades (D13)</li> </ul>
	Falta de trabajo en equipo entre docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Integración y trabajo técnico de especialistas de diferentes instituciones formadoras (D7)</li> </ul>
	No hay tiempo para la reflexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de tiempo para realizar este trabajo en los profesores de la Universidad (D6)</li> <li>▪ Los tiempos que se dispongan a nivel macro para su incorporación (D8)</li> </ul>

<b>Falta de información y formación</b>	Escasa información	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que las políticas en la formación inicial docente no sean claras (D13)</li> <li>▪ Falta de información proveniente del Ministerio de Educación (D14)</li> </ul>
	Falta de formación sobre los estándares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formación de los/as académicos/as formadores de Formadores (D7)</li> <li>▪ Escaso conocimiento respecto de los estándares (D15)</li> </ul>
	Vías de comunicación internas (UPLA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que la información no baje a tiempo lo cual es raro porque es la universidad la cual no la baja a sus autoridades intermedias (D11)</li> </ul>
<b>Disposición para la integración</b>	Que no sea una obligación integrar los	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como son sólo orientadores, no es obligación integrar los (D1)</li> <li>▪ Al no ser obligatorios, hay una disparidad en la formación del profesor de Educación Básica, va a depender de la institución y del valor de la carrera (D1)</li> </ul>
	Resistencia al cambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escasa adaptabilidad al cambio (D15)</li> </ul>
<b>Débil vinculación con establecimientos educacionales</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajar la formación de estudiantes de pedagogía sin coordinarse intensivamente con el medio escolar (D6)</li> <li>▪ Falta de tiempo en los profesores de los establecimientos educacionales para comprometerse en la formación inicial de profesores (D6)</li> </ul>
<b>Movilizaciones estudiantiles</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los continuos paros en que se ven envueltos las Universidades, lo que dificulta analizar todo lo previsto en el curriculum (D1)</li> </ul>

La primera categoría hace referencia al *contexto político nacional*, el cual puede afectar directamente a la integración de los EP, pues directivos consideran que un escenario político cambiante no favorecería a este tipo de iniciativas que son de mediano y largo plazo, que además van dirigidas a la globalidad de la FID: *“Cambio de gobierno, cambio de estándares y personal a cargo de difundir las políticas públicas”* (D12); *“ad portas de una nueva elección, los (des)equilibrios políticos y decisiones pendulares del parlamento por sobre la política de los acuerdos resguardando principios elementales de la política”* (D16). De esta manera se generaría un clima de incertidumbre y desconfianza, más aún si este tipo de políticas carecen de consenso: *“Qué los procesos educativos debe ser un consenso del país, independiente de todo tipo intereses”* (D9) y del financiamiento del Estado para sustentarlas en el tiempo: *“El financiamiento de la Universidad por parte del estado que impide avanzar en reformas de esta naturaleza”* (D16).

La segunda categoría, *Estrategias de acción centralizada del MINEDUC*, los directivos exponen el escaso trabajo conjunto MINEDUC y universidades: *“La poca participación de las Universidades en su elaboración, ya que sólo se participó como espectadores y no como consultores”* (D4); *“Baja consideración por parte del MINEDUC de las opiniones de la universidad”* (D5). Además de enfatizar la falta de participación señalan que el proceso de elaboración y revisión de los EP ha quedado limitado o *“restringido a quienes quieran incorporar las instituciones que se adjudicaron la licitación [para elaborar los estándares]... por tanto, puede ser una mirada sesgada de unos pocos y no representativa de un cuerpo global”* (D8); *“Convocatorias centralizadas en Santiago por parte del MINEDUC”* (D5); *“Que no haya representatividad de las universidades que forman profesores en la elaboración de los estándares y solo estén a cargo de las “grandes” universidades”* (D13).

Otros cuestionamientos hacia la estrategia que ha tenido el MINEDUC para impulsar la política de estándares en las instituciones formadoras de profesores es la falta de trabajo en equipo entre docentes: *“Integración y trabajo técnico de especialistas de diferentes instituciones formadoras”* (D7). Y la falta de tiempo para la reflexión sobre los EP: *“Falta de tiempo para realizar este trabajo”* (D6).

Estas percepciones de no sentirse partícipes desde la etapa inicial de elaboración de los EP, los escasos espacios y tiempos para realizar un trabajo de colaboración y reflexión entre especialistas de distintas instituciones, puede estar generando un clima de desinformación y una disposición, en este caso de los directivos, como actores pasivos hacia la integración de los EP, lo que se describe en las siguientes dos categorías.

La tercera categoría es la *falta de información y formación* sobre los EP, así expresan directivos la escasa información: *“Que las políticas en la formación inicial docente no sean claras”* (D13); *“Falta de información proveniente del Ministerio de Educación”* (D14). Por otra parte insuficientes espacios de formación sobre EP: *“Formación de los/as académicos/as formadores de Formadores”* (D7); *“Escaso conocimiento respecto de los estándares”* (D15). Dentro de esta misma categoría se ubica como punto que dificultaría la integración de los EP, la ausencia o limitadas vías de comunicación entre los distintos contextos y niveles: *“Que la información no baje a tiempo lo cual es raro porque es la universidad la cual no la baja a sus autoridades intermedias”* (D11).

Una cuarta categoría está relacionada con la *disposición a integrar los EP*, un directivo señala: *“...como son sólo orientadores, no es obligación integrarlos...al no ser obligatorios, hay una disparidad en la formación...”* (D1). Este directivo ejemplifica muy bien lo que podría producirse si desde los responsables a nivel ministerial implementan estrategias para la integración de los EP basada en una relación de verticalidad en cuanto a los roles y de escasa participación de quienes son los destinatarios de los EP, porque puede traer como consecuencia un sentimiento de imposición y obligatoriedad para su uso. Esta situación, también acrecentaría la resistencia al cambio, como lo expresa un directivo: *“Escasa adaptabilidad al cambio”* (D15). De esta manera, se evidencia la importancia de la actitud de los distintos agentes involucrados en la política de estándares y de quienes la integren. De la actitud puede depender el grado de significado que se le otorgue a los EP, por ejemplo, como un instrumento facilitador u obstaculizador de la FID; un instrumento de carácter normativo o formativo; que fortalece o debilita los proyectos curriculares de las carreras de pedagogía.

La quinta categoría hace referencia a la *débil vinculación con establecimientos educacionales*. El contexto que ofrecen los centros escolares para que los estudiantes realicen sus prácticas durante su proceso formativo es un aspecto que puede dificultar la integración de los EP, tanto por factores propios del centro como de la universidad, como lo describe un directivo: *“Trabajar la formación de estudiantes de pedagogía sin coordinarse intensivamente con el medio escolar”* (D6); *“Falta de tiempo en los profesores de los establecimientos educacionales para comprometerse en las formación inicial de profesores”* (D6).

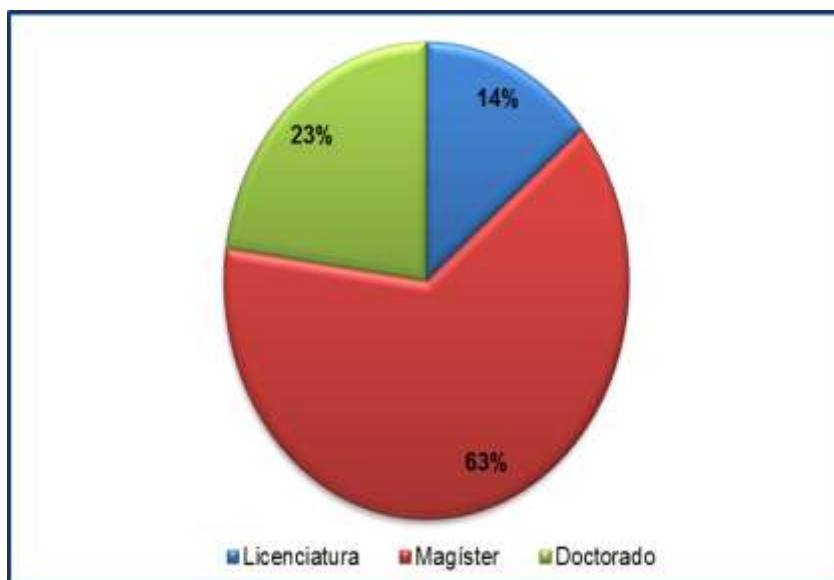
Finalmente, la sexta categoría se basa en la respuesta de un directivo que aborda el tema de las *Movilizaciones estudiantiles*: *“los continuos paros en que se ven envueltos las Universidades, lo que dificulta analizar todo lo previsto en el curriculum”* (D1).

## 6.2.2 Respuesta profesores eje Nuclear y de Prácticas

### 6.2.2.1 Caracterización muestra de profesores eje Nuclear y de Prácticas

Los 57 profesores que participaron en el estudio se caracterizan por tener una media de 52 años de edad ( $DT = 13$ ). A nivel profesional llevan en promedio 18 años ( $DT = 14$ ) trabajando en la FID y vinculados como formadores de profesores en la UPLA una media de 16 años ( $DT = 13$ ), con rangos mínimo de 1 año en la FID y la UPLA y máximo de 50 años en ambos contextos. Estos valores reflejan que la mayoría de los docentes se han iniciado o han realizado gran parte de su labor profesional relacionada con la FID en la UPLA.

Otro aspecto de su dimensión profesional es el último grado académico alcanzado



**Figura 52. Profesores distribuidos según grado académico.**

Desde esta figura se puede observar que la mayoría (63%) de los profesores tienen el grado de magíster, luego el 23% el grado de doctor y finalmente el menor porcentaje (14%) poseen el grado de licenciado. De manera que el 86% tiene estudios de postgrado.

Con respecto a su espacio laboral y responsabilidades docentes, los participantes pertenecen a una de las cinco facultades que imparten carreras de pedagogía, como se muestra en la siguiente figura.

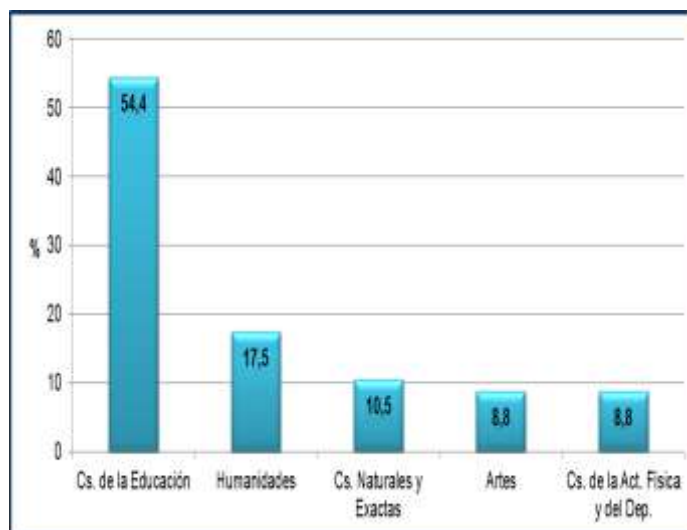


Figura 53. Profesores distribuidos por facultad.

Del grupo de docentes, la mayoría pertenecen a la Facultad de Educación (54,4%), entidad responsable de los programas del eje Nuclear o Pedagógico que se implementan en todas las carreras de pedagogía de la universidad. El porcentaje de los docentes en las otras cuatro facultades puede estar relacionado con el número de carreras que imparte, por ejemplo, Humanidades tiene cuatro carreras de pedagogía, en cambio Artes y Cs. Act. Física menos de tres carreras.

En la estructura de las facultades están presentes Departamento Disciplinares en los cuales se adscribe una carrera de pedagogía, con la excepción del Departamento de Educación y Pedagogía que es el responsable principal de la formación pedagógica de todas las carreras de pedagogía de la universidad, por ello, el mayor número de profesores (35,1%) que han participado en el estudio pertenecen a este departamento.

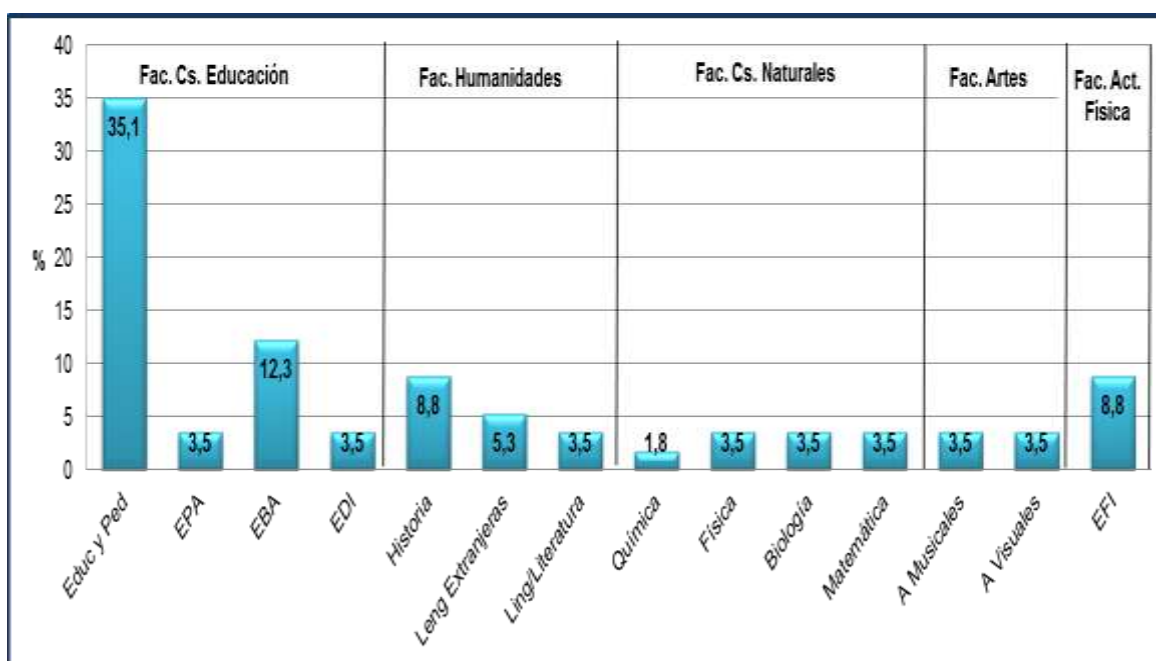
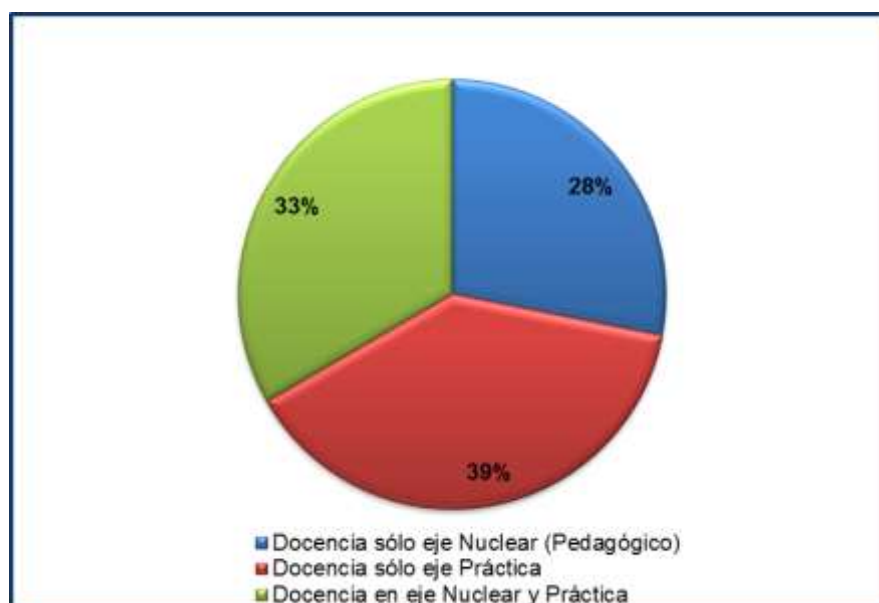


Figura 54. Distribución de los profesores por Departamento Disciplinar.



La figura anterior muestra la distribución de los profesores por departamento y a la vez su vinculación con la facultad. Se logró obtener información de profesores de todos los departamentos con carreras de pedagogía que tienen EP declarados. Entre ellas destacan por sus mayores porcentajes el Departamento de Educación y Pedagogía, al cual se hizo alusión anteriormente, las carreras de Educación Básica (en adelante EBA) con un 12,3% y con el mismo porcentaje (8,8%) las carreras de Pedagogía en Historia y Geografía (en adelante HyG), y Pedagogía en Educación Física (en adelante EFI). Las otras carreras tienen porcentajes similares, prevaleciendo el 3,5%.

Otro aspecto que caracteriza a los profesores es el eje curricular en el cual se desempeña, estos ejes surgen desde los procesos de innovación curricular de la FID en la UPLA, donde las competencias profesionales son clasificadas en cuatro núcleos o ejes transversales. Para este estudio se han seleccionado dos, el eje Nuclear que aborda las competencias de carácter pedagógicas y el de Prácticas constituido como un espacio de formación en el que convergen integradamente los distintos saberes, capacidades y desempeños profesionales.



**Figura 55.** Distribución de los profesores según eje curricular en que se desempeña.

Se aprecia en la figura tres grupos de profesores, dos que se desempeñan en un solo eje, sea el Nuclear (28%) o de Prácticas (33%) y un tercer grupo que tiene labores de docencia en cursos o programas formativos de ambos ejes (39%).

Estas labores de docencia las realizan en determinadas carreras de pedagogía, entre los participantes encontramos desde quienes están vinculados a una sola carrera hasta otros que imparten docencia en siete de ellas ( $M = 2,5$ ;  $DT = 1,8$ ), la moda aritmética nos indica que la mayoría realizan sus clases en dos carreras.

El número de programas formativos que imparten, considerando el 2° semestre del año 2016 y 1° semestre del año 2017, va desde quienes realizan un solo programa formativo a otros que llegan a nueve ( $M = 4$ ;  $DT = 1,9$ ), con una moda aritmética de cuatro programas. En la mayoría de los casos distribuidos dos en cada semestre ( $M = 2$ ;  $DT = 1$ ).

## 6.2.2.2 Resultados de las opiniones de profesores de la universidad sobre los estándares

Tabla 45. Opinión sobre la integración de EP en la FID según profesores de la universidad

Cód.	Ítem	M	DT
C1	Conozco las actuales políticas educativas relacionadas con la FID en Chile	4,28	0,62
C2	Estoy informado sobre los Estándares Pedagógicos (EP) de egreso	4,46	0,68
C3	Conozco como ha sido el proceso de elaboración de los EP	3,70	1,10
C4	Estoy informado cómo se evaluarán los EP por el Ministerio de Educación	3,63	1,03
C5	Me interesa conocer más los EP de egreso	4,35	0,77
C6	He recibido formación específica sobre el trabajo con los EP	2,86	1,19
C7	En la carrera se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP	2,89	1,15
C9	Hay EP que tienen relación con el programa formativo que enseño	4,26	0,72
U1	Los EP son de gran utilidad en mi labor como profesor	4,02	0,79
U2	En mi labor como profesor tengo claridad en las áreas que puedo utilizar los EP	4,25	0,61
U3	Los EP orientarán favorablemente el proceso de enseñanza en los programas formativos	4,04	0,71
U4	Los EP orientarán favorablemente qué evaluar en los programas formativos	4,00	0,68
U5	La integración de los EP al proceso formativo de los estudiantes, significarán cambios curriculares	3,95	0,77
U6	La integración de los EP tendrá un impacto positivo en las prácticas de enseñanza de los profesores de la carrera	3,98	0,83
U7	La declaración de los EP significará algún cambio en la forma de evaluar de los docentes	3,95	0,81
U8	La declaración de los EP significará algún cambio en las competencias presentes en los programas formativos que enseño	3,91	0,71
U9	La declaración de los EP significará algún cambio en el contenido que se desarrollan en las clases	3,77	0,80
U10 <sup>a</sup>	Los talleres de práctica en la universidad y las experiencias en los centros escolares permite al estudiante demostrar el nivel logro de los EP	3,93	0,99
U11 <sup>b</sup>	Los EP han sido un referente en la construcción de los instrumentos de evaluación de las prácticas	3,73	1,05
A1	Apruebo las actuales políticas educativas relacionadas con la FID	3,54	0,97
A2	Considero que los EP de egreso, están debidamente explicados en la política educativa declarada	3,53	0,95
A3	Los EP son representativos de lo que es una buena enseñanza	3,58	0,89
A4	Los EP influirán en la representación que el estudiante construya de lo que es enseñar	3,81	0,79
A5	Los EP permiten regular el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía	3,86	0,69
A6	La declaración e integración de los EP en las carreras, hará que éstas sean más atractivas y mejor reconocidas socialmente	3,60	0,92
A7	La declaración de los EP favorecerá el aseguramiento de la calidad en la FID	3,60	0,92
A8	Es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la FID	3,96	0,73
A9	La universidad donde trabajo está en condiciones de integrar los EP	3,81	1,03
A10	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de las instituciones formadoras de profesores	3,19	1,08
A11	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de la carrera	3,11	0,98
A12	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de los formadores de profesores	3,09	1,01
I1	Los EP deben estar presentes en el perfil profesional de egreso de la carrera	4,33	0,74
I2	Los EP deben integrarse a los programas formativos de la carrera	4,42	0,71
I3	La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo personal de los estudiantes	3,93	0,90
I4	La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo profesional de los estudiantes	4,19	0,69
I5	La integración de los EP favorecerá el alinear o sintonizar los programas de FID con las necesidades del medio escolar	3,86	0,83
I6	Estoy en condiciones de integrar los EP en los en los programas formativos que enseño	4,28	0,59
I7	He integrado EP en mi programa formativo	4,18	0,78
I8	El programa formativo que enseño, permite al estudiante lograr saberes que se declaran en alguno de los EP	4,23	0,63
I9	La declaración de los EP favorecerá la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza	3,60	0,94
I10	Los EP influirán en el plan de formación de la carrera	4,11	0,77

Nota: <sup>ab</sup> Preguntas destinadas a profesores que se desempeñan en el eje de prácticas.

En la tabla anterior se presenta la media y desviación típica de las respuestas del conjunto de profesores. En el primer bloque de preguntas relacionadas con el *conocimiento* de los EP se observan ítems que muestran distintas tendencias. Ante esta diversidad de opiniones destaca el ítem (C2) *Estoy informado sobre los EP de egreso*, con la media más alta ( $M = 4,46$ ;  $DT = 0,68$ ). Lo cual es muy favorable para adentrarse en procesos de análisis, reflexión y evaluación que puedan realizar los profesores sobre esta política de estándares. Al mismo tiempo de expresar este nivel positivo de conocimiento, ellos manifiestan (C5) su interés por conocer más los EP ( $M = 4,35$ ;  $DT = 0,77$ ). Esto podría interpretarse, que a pesar de conocer los EP, requieren de mayor profundización y manejo de aspectos más específicos sobre esta temática, como queda reflejado en las repuestas a los ítems (C3) y (C4) que abordan los ámbitos de la elaboración y evaluación de estos estándares, donde su apreciación de conocimiento es menor y más heterogénea.

No obstante, las medias más bajas presentes en los ítems (C6) *He recibido formación específica sobre el trabajo con los EP* y (C7) *En la carrera, se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP*, evidencian que los espacios para canalizar este interés y satisfacer las necesidades de información han sido escasos y heterogéneos en cuanto a quienes lo han vivido.

Cierra este primer grupo de preguntas la (C9) *Hay EP que tienen relación con el programa formativo que enseño* ( $M = 4,26$ ;  $DT = 0,72$ ); sus respuestas nos indican que estos estándares no están alejados o desvinculados de sus propuestas de programa, factor que podría favorecer la integración de los EP.

Las respuestas a las preguntas sobre la *utilidad* de los EP muestran opiniones desde la neutralidad a estar de acuerdo. Destaca entre ellas las dos primeras (U1) y (U2), donde los profesores expresan que los EP son de gran utilidad para su labor docente ( $M = 4,02$ ;  $DT = 0,79$ ) y a la vez consideran que tienen claridad en las áreas que pueden utilizarlos ( $M = 4,25$ ;  $DT = 0,61$ ). Los consideran referente para orientar el proceso de enseñanza (U3) y evaluación (U4) en los programas formativos. De igual modo, la percepción es más neutral ante preguntas sobre si el uso de los EP significaría cambios en las prácticas de enseñanza (U6), formas de evaluación (U7), de las competencias (U8) y contenidos (U9) declaradas en los programas formativos. En general, los profesores opinan positivamente en cuanto a la utilidad que le prestan los EP para su quehacer pedagógico, que a la vez son orientadores para realizar ajustes curriculares, cambios que no serían tan radicales para las actuales propuestas formativas.

En el caso particular de las dos preguntas que se contextualizan en los programas formativos de las prácticas (U10) y (U11) se observan opiniones diversas sobre el uso de EP, en especial si (U11) *los EP han sido un referente en la construcción de los instrumentos de evaluación de las prácticas* ( $M = 3,73$ ;  $DT = 1,05$ ). Esto puede significar que cada carrera y profesor ha decidido o no utilizar los EP, lo que estaría mostrando decisiones de carácter individual más que colectivo frente a un referente que afecta a todas las carreras de pedagogía.

En lo que respecta a las preguntas sobre la *actitud* hacia los EP, ninguna de ellas posee una media de respuesta igual o superior al rango 4 (*de acuerdo*), prevaleciendo una opinión neutral, pero que es heterogénea en algunas de ellas.

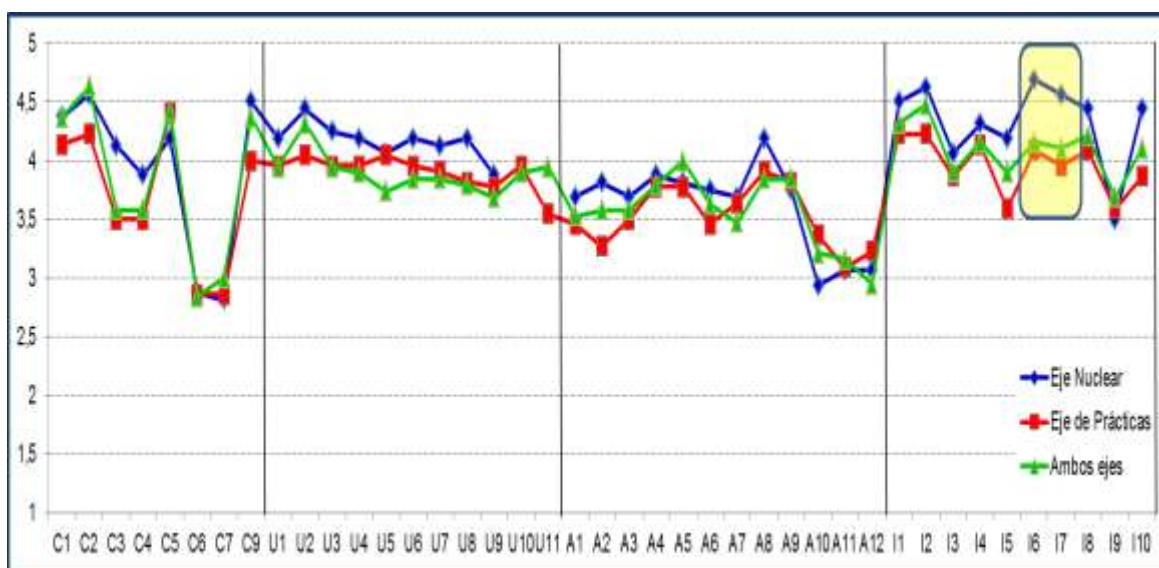
El ítem con la media más alta es el (A8) *Es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la FID* ( $M = 3,96$ ;  $DT = 0,73$ ), opinión que es positiva en comparación a otros aspectos consultados, como son el (A10), (A11) y (A12) que hacen alusión: los EP favorecen la autonomía, con medias de 3,09 a 3,19 y desviaciones típicas alrededor de 1. Por tanto, existe una predisposición aceptable hacia la declaración de los EP y a la vez con cuestionamientos por algunos de los profesores sobre la autonomía institucional y la labor docente.

Las intenciones de *integrar* los EP en los proyectos formativos de las carreras son favorables. La mayoría de las preguntas de esta dimensión poseen medias superiores al rango 4, que marca una tendencia propicia para que se concrete una integración formal e intencionada de estos estándares. Las dos primera preguntas de este bloque lo demuestran: (I1) *Los EP deben estar presentes en el perfil profesional de egreso de la carrera* ( $M = 4,33$ ;  $DT = 0,74$ ) y la (I2) *Los EP deben integrarse a los programas formativos de la carrera* ( $M = 4,42$ ;  $DT = 0,71$ ).

Además de esta voluntad de querer integrar los EP en los documentos oficiales de la carrera, los profesores señalan (I6) estar en condiciones de integrarlos en los programas formativos que enseña ( $M = 4,28$ ;  $DT = 0,59$ ), incluso algunos expresan (I7) ya haberlos integrado ( $M = 4,18$ ;  $DT = 0,78$ ). En esta misma dirección, opinan que (I8) el programa que enseña permite al estudiante lograr saberes declarados en alguno de los EP ( $M = 4,23$ ;  $DT = 0,63$ ). Desde estas respuestas se aprecia que existe un estado de avance en el proceso de integración de los EP y que se proyecta un clima favorable para seguir avanzado.

A su vez surgen, nuevamente, algunas aprensiones sobre el impacto o consecuencia que tendría la integración de los EP, como se observa en el ítem (I9) *La declaración de los EP favorecerá la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza* ( $M = 3,60$ ;  $DT = 0,94$ ). Al igual que cuando fueron consultados por el principio de autonomía, ahora el tema de la diversidad e innovación son aspectos que generan opiniones divergentes entre los profesores.

El siguiente análisis considera las opiniones de los profesores según eje curricular en el cual se desempeña, sea el eje Nuclear, de las Prácticas o en ambos.



**Figura 56. Opinión sobre integración de EP en la FID según profesores.**

Preguntas U10 y U11 respondidas sólo por profesores vinculados a las prácticas.

La figura muestra los perfiles de los profesores según el eje curricular en el cual se desempeña. Es así como, los tres grupos de profesores expresan (C2) estar informado sobre los EP, entre ellos levemente menor quienes trabajan sólo en el eje de Prácticas, pero a la vez, manifiestan (C5) su interés por conocer más los EP de egreso.

Considerando los ítems (C2), (C3) y (C4) que tratan sobre el conocimiento de los EP y aspectos particulares como su elaboración y evaluación, son los profesores del eje Nuclear quienes señalan estar más informados, aunque indistintamente del eje se aprecia heterogeneidad ante estos niveles de conocimiento.

Otro ítem con medias sobre el rango 4 (*de acuerdo*) es el (C9) *Hay EP que tienen relación con el programa formativo que enseño*, siendo los profesores del eje Nuclear y de Ambos quienes visualizan con mayor claridad la relación entre algunos de los EP con el programa formativo que enseña.

A pesar de estas altas valoraciones, los profesores de manera transversal opinan desde la neutralidad hacia rangos inferiores y de manera heterogénea, cuando se les consultó (C6) si habían recibido formación específica sobre el trabajo con los EP y (C7) si *en la carrera se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP*. Esta situación puede estar indicándonos que los profesores en general tienen el interés de profundizar sobre la temática de los EP, pero que a vez institucionalmente no se han generado los espacios suficientes para abordarlos de manera formal y colectiva, que favorezca la discusión y reflexión sobre esta política que afecta a la FID.

Con respecto a la *utilidad* de los EP, el primer ítem a destacar en esta dimensión por poseer las medias más altas es el (U2) *En mi labor como profesor tengo claridad en las áreas que puedo utilizar los EP*, siendo los profesores del eje Nuclear ( $M = 4,4$ ;  $DT = 0,7$ ) y de Ambos ( $M = 4,3$ ;  $DT = 0,5$ ) los que expresan una opinión más favorable que los profesores del eje de Prácticas ( $M = 4,0$ ;  $DT = 0,6$ ).

Por otra parte, desde el ítem (U3) hasta el (U9) se observa que son los profesores del eje Nuclear los que estarían más dispuestos a utilizarlos y asumir los cambios que significaría su integración, siendo (U9) los contenidos que desarrollan en las clases los que menos se verían afectados, según los tres grupos de profesores.

La *utilidad* de los EP en el eje de Prácticas es percibida de manera heterogénea entre los profesores, tanto los que trabajan sólo en este eje como los que se desempeñan en ambos ejes, evidenciando nuevamente la ausencia de lineamientos comunes hacia esta política de estándares.

El siguiente aspecto trata sobre la *actitud* hacia los EP, de estos tres grupos de profesores se observa coincidencia en los ítems de menor media, pero que internamente se muestra heterogeneidad en sus opiniones, ejemplo de ello son las preguntas (A10), (A11) y (A12) que tratan el tema de la autonomía, en ellas las medias se encuentran cercanas, entre 2,9 y 3,2, pero la desviación típica oscila entre 0,8 y 1,2, considerada como indicadores de diversidad en las opiniones.

Los ítems de medias ubicadas en el rango 4 son escasos, pues la mayoría se encuentran entre el 3,5 y 3,8, de igual manera es relevante señalar la pregunta (A6) *La declaración e integración de los EP en las carreras, hará que éstas sean más atractivas y mejor socialmente reconocidas*, los profesores que trabajan en ambos ejes tienen una mejor percepción ante este reactivo que los otros dos grupos. Por otro lado, los profesores del eje Nuclear tienen una mejor valoración

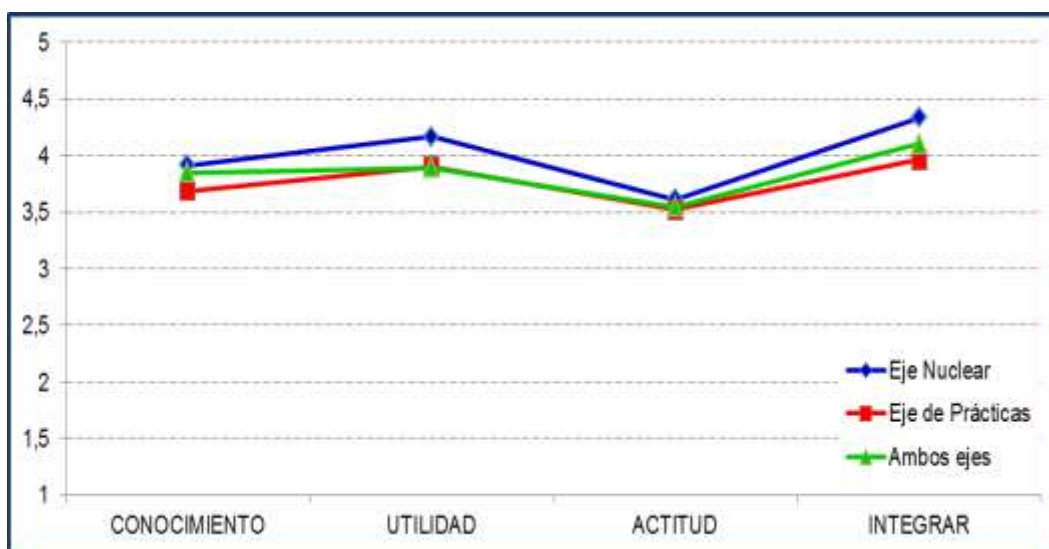
del ítem (A8) *Es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la FID* ( $M = 4,42$ ;  $DT = 0,7$ ). Estos ejemplos muestran la diversidad de opiniones que existen entre los profesores, hecho que debería convertirse en una oportunidad para generar espacios de reflexión y análisis que serían enriquecidos por estas distintas miradas sobre esta política de estándares y su influencia en los proyectos formativos de las carreras.

La intención de *integrar* los EP es bastante favorable en los tres grupos, ya que, la mayoría de las medias están sobre el rango 4. Por ejemplo, se observa esta disposición en los ítems donde son consultados (11) si deben integrarse los EP en los perfiles de egreso y (12) programas formativos. Así mismo, las medias se mantienen altas cuando son consultados por acciones más concretas como las descritas en los ítems (16) *Estoy en condiciones de integrar los EP en los programas formativos que enseño* y (17) *He integrado EP en mi programa formativo*. Sin embargo, en ambos ítems existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, donde los profesores del eje Nuclear tienen una mejor percepción que los profesores del eje de Prácticas, es decir sienten que están en mejor condición de integrar los EP e incluso expresan ya haberlos integrado en los programas formativos.

Otro ítem a considerar es el (15) *La integración de los EP favorecerá el alinear o sintonizar los programas de FID con las necesidades del medio escolar*, pues son los profesores vinculados con el eje de Prácticas los que expresan una opinión menos favorable, aspecto a tener presente, porque son ellos quienes tienen más posibilidades de conocer las necesidades del medio escolar a través de su presencia en los centros de prácticas y las reflexiones de sus estudiantes.

Finalmente, una pregunta en la cual coinciden los profesores de los tres grupos, con las medias más bajas, es el (19) *La declaración de los EP favorecerá la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza*, tema que provoca una disposición más negativa, causada en parte por opiniones heterogéneas entre los participantes.

La figura que se presenta a continuación muestra los perfiles de los tres grupos de profesores a partir de las opiniones agrupadas por dimensión.

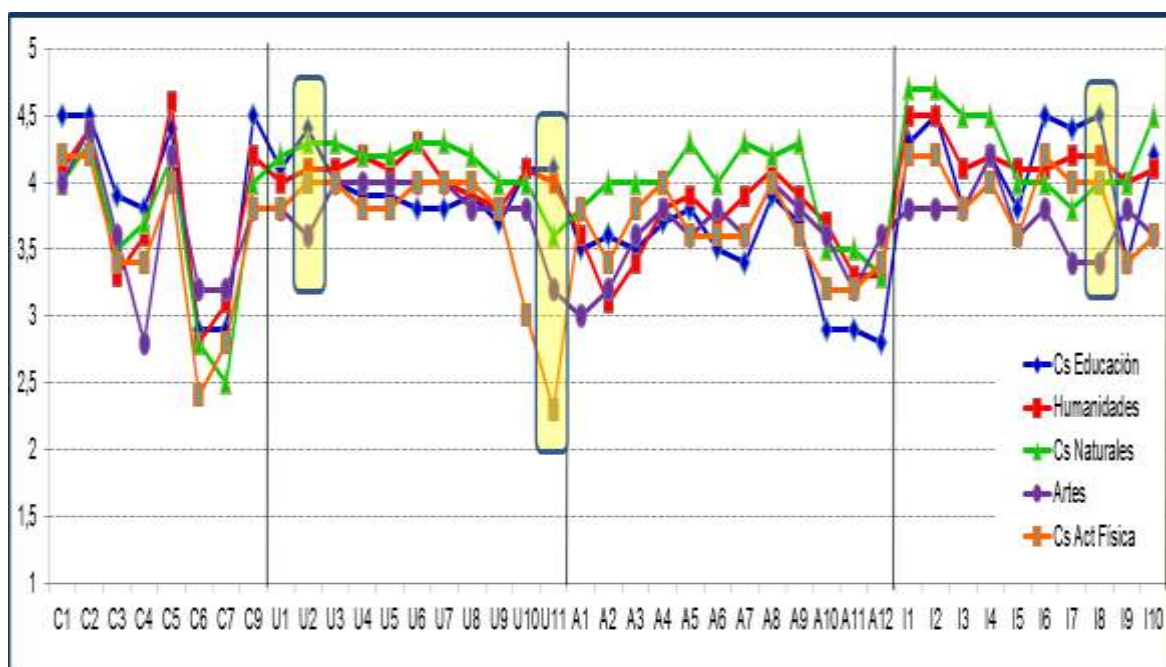


**Figura 57.** Opiniones agrupadas por dimensión según profesores de la universidad.

Se visualiza en la figura que las opiniones de los profesores agrupadas por dimensión fluctúan entre las medias 3,5 y 4,5, que representan posiciones de neutralidad a estar de acuerdo con los temas consultados.

En lo que respecta a las preguntas sobre el *conocimiento* de los EP las medias son similares entre los tres grupos, con valores bajo el rango 4, situación que se replica en la dimensión *actitud*. En cambio, en la dimensión *utilidad*, los profesores del eje Nuclear tienen una mejor percepción sobre el uso de los EP que los profesores vinculados en el eje de Prácticas. Esta diferencia también está presente en la dimensión *integración* de los EP, donde los profesores del eje Nuclear y de Ambos, expresan una mejor disposición a integrarlos que los profesores del eje de Prácticas.

El siguiente nivel de análisis considera las facultades a las cuales pertenecen los profesores, información que se representa en la siguiente figura.



**Figura 58. Opinión sobre integración de EP según facultad que pertenece el profesor.**  
Preguntas U10 y U11 respondidas sólo por profesores vinculados a las prácticas.

La figura representa los perfiles de los profesores según facultad a la que pertenecen, en ella se observa preguntas en las cuales existen opiniones coincidentes, mientras que en otras difieren, incluso en tres de ellas las diferencias son estadísticamente significativas.

Entre los ítems que muestran coincidencia en las opiniones de los profesores está el (C2) *Estoy informado sobre los EP de egreso*, la apreciación generalizada de los docentes es positiva, con medias entre 4,2 y 4,5; un factor diferenciador es la heterogeneidad de esta apreciación de los profesores de la Facultad de Cs. Act. Física ( $DT = 1,1$ ). En esta misma dirección se encuentran las opiniones plasmadas en el ítem (C5) *Me interesa conocer más los EP de egreso*, donde las medias oscilan entre el 4,0 y 4,6. Algunos aspectos a destacar es que la Facultad de Humanidades posee la mayor media ( $M = 4,6$ ;  $DT = 0,5$ ), evidenciado un alto

interés de sus docentes por profundizar en la temática de los estándares, esta situación es más heterogénea en las facultades de Cs. Naturales ( $M = 4,2$ ;  $DT = 1,2$ ) y Cs. Act. Física ( $M = 4,0$ ;  $DT = 1,2$ ).

La heterogeneidad está presente en las facultades ante las preguntas que indagan sobre el conocimiento de los profesores de aspectos más particulares de esta política de estándares, (C3) elaboración y (C4) evaluación de los EP, con media inferiores al rango 4, incluso en el ítem (C4) la Facultad de Artes tiene una media de 2,8 ( $DT = 0,8$ ).

El análisis de estas primeras preguntas muestra que los profesores ya tienen una base de conocimiento de los EP, pero que no es común por la heterogeneidad de las respuestas. Al mismo tiempo expresan su interés por tener mayor información, pues en áreas más específicas sus opiniones reflejan un menor conocimiento y a la vez ratifica lo heterogéneo de sus saberes sobre esta política de estándares.

Frente a las preguntas (C6) si han recibido formación sobre el trabajo con los EP y (C7) si se han generado en la carrera espacios de revisión, discusión y reflexión en torno a los EP, la media de sus respuestas está entre las más bajas de todo el cuestionario desde un 3,2 a un 2,4. Sin embargo, surge nuevamente la heterogeneidad en sus opiniones llegando a desviaciones típicas de 1,5. Esta situación puede llevarnos a inferir que algunos de los docentes han tenido la oportunidad de participar en espacios formativos, pero no han podido socializar esos aprendizajes y que en algunas carreras se han creado espacios para discutir sobre los EP, pero que han sido iniciativas de carácter particular y aislado más que institucional y colectivo, dificultando el flujo de información y el garantizar una base común de conocimiento sobre los EP.

Cierra este primer grupo de preguntas la (C9) *Hay EP que tienen relación con el programa formativo que enseño*, en tres de las cinco facultades las medias indican estar *de acuerdo a muy de acuerdo*, en cambio las facultades de Artes y Cs. Act. Física, las medias son levemente inferiores al rango 4.

En el tema de la *utilidad* de los EP para la labor docente se aprecia preguntas con opiniones diversas. Un ejemplo concreto de esta diversidad son las respuestas al ítem (U2) *En mi labor como profesor tengo claridad en las áreas que puedo utilizar los EP*, donde existen diferencias estadísticamente significativas ( $p = ,049$ ) entre las facultades de Educación y Cs. Naturales con medias sobre el rango 4, en contraste con la Facultad de Artes ( $M = 3,6$ ;  $DT = 0,5$ ).

También se aprecia, en particular las preguntas U4 a la U9, que las medias de los profesores de la Facultad de Educación son levemente inferiores a las otras facultades cuando fueron consultados si la declaración de los EP significará algún impacto positivo y generarán cambios en el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía, en cambio la opinión es más favorable en los profesores de las facultades de Humanidades y Cs. Naturales.

A nivel de facultades se perciben diferencias de cómo se han utilizado los EP en el contexto de las prácticas en los centros escolares, es así como Educación y Humanidades son las que presentan las medias más altas frente a las preguntas (U10) *Los talleres de práctica en la universidad y las experiencias en los centros escolares permite al estudiante demostrar el nivel logro de los EP* y (U11) *Los EP han sido un referente en la construcción de los instrumentos de evaluación de las prácticas*, mientras que la Facultad de Cs. Act. Física posee las medias más



bajas, existiendo en el ítem (U11) diferencias estadísticamente significativas ( $p = ,022$ ) Cs. Act. Física < Educación y Humanidades.

Una mirada general a los ítems relacionados con la *actitud* hacia los EP se observa que los profesores de la Facultad de Cs. Naturales tienen una predisposición más favorable que los profesores de las otras facultades, la mayoría de las medias están en el rango 4 o más, en cambio el panorama de la Facultad de Educación muestra una tendencia menos favorable (todas las medias bajo el rango 4).

En el análisis más específico de algunas preguntas se aprecia esta diferencia en el ítem (A2) *Considero que los EP de egreso están debidamente explicados en la política educativa declarada*, los profesores de Cs. Naturales en promedio están de acuerdo con esta aseveración ( $M = 4,0$ ;  $DT = 0,6$ ), pero los profesores principalmente de Humanidades ( $M = 3,1$ ;  $DT = 0,9$ ) y Artes ( $M = 3,2$ ;  $DT = 1,3$ ) expresan opiniones menor favorables con lo planteado.

Por otro lado, profesores de la Facultad de Cs. Naturales tienen una percepción positiva de los EP como instrumento para regular y asegurar la calidad de la FID (Preguntas A5 y A7), en cambio los profesores de Educación, Artes y Cs. Act. Física, no expresan una opinión tan favorable.

Donde se observa una mayor semejanza en las opiniones de los profesores, independiente de la facultad a la cual pertenezca, son en los ítems (A10), (A11) y (A12). Ellos coinciden en tener una postura neutral a estar en desacuerdo cuando se relaciona los EP como agente que favorece la autonomía de la institución, de la carrera y de los formadores de profesores, en sus respuestas surge una actitud menos favorable hacia los EP, pero que a la vez se presentan visiones heterogéneas que requieren ser consideradas en procesos de diálogo y reflexión entre los equipos docentes.

La voluntad de *integrar* los EP está mejor posicionada en los profesores de la Facultad de Cs. Naturales, porque las medias de sus respuestas en todas las preguntas vinculadas con esta dimensión están sobre el rango 4.

En lo concreto, los profesores de las facultades de Educación, Humanidades, Cs. Naturales y Cs. Act. Física están de acuerdo a muy de acuerdo que los EP deben integrarse en los perfiles de egreso (I1) y programas formativos (I2), en menor medida los profesores de la Facultad de Artes.

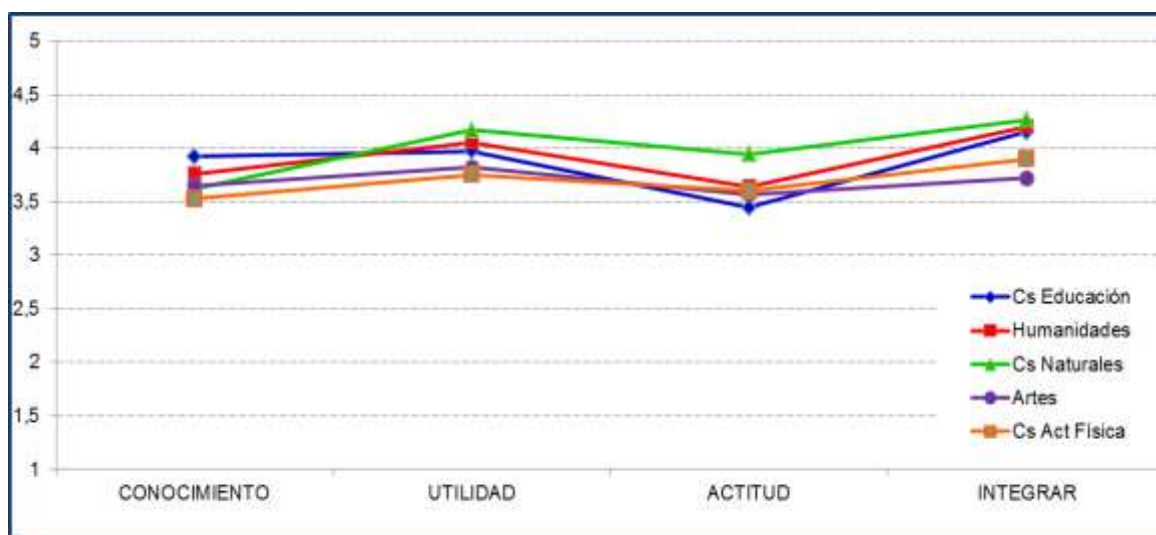
Existe mayor consenso entre los profesores de las distintas facultades en visualizar que (I4) la integración de los EP favorecerá el desarrollo profesional de los estudiantes, más que para (I3) su desarrollo personal.

Otro aspecto para destacar es la percepción positiva que tienen de sí mismo, principalmente de los profesores de la Facultad de Educación ( $M = 4,5$ ;  $DT = 0,6$ ), al señalar que (I6) están en condiciones de integrar los EP en los programas formativos que enseñan, esta percepción es levemente inferior en las otras facultades, siendo la más baja Artes ( $M = 3,8$ ;  $DT = 0,4$ ). Se debe agregar que se produce esta misma situación cuando son consultados (I7) si han integrado los EP en el programa formativo que implementa, la media más alta está en la Facultad de Educación ( $M = 4,4$ ;  $DT = 0,8$ ) y las menores en Cs. Naturales ( $M = 3,8$ ;  $DT = 1,0$ ) y Artes ( $M = 3,3$ ;  $DT = 0,5$ ).

Lo descrito en el párrafo puede estar relacionado con las diferencias estadísticamente significativas ( $p = ,012$ ) que se genera entre las facultades de Educación ( $M = 4,5$ ;  $DT = 0,6$ ) y Artes ( $M = 3,4$ ;  $DT = 0,5$ ) ante la pregunta (18) *El programa formativo que enseño, permite al estudiante lograr saberes que se declaran en alguno de los EP (Artes < Educación)*.

En los dos últimos ítems también se aprecian opiniones contrapuestas, mientras Humanidades y Cs. Naturales tienen una mejor opinión sobre el hecho que (19) *La declaración de los EP favorecerá la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza*, esta opinión es menos favorable en las facultades de Educación y Cs. Act. Física. Por otra parte, las facultades de Educación, Humanidades y Cs. Naturales tienen la opinión de estar de acuerdo en que (110) *Los EP influirán en el plan de formación de la carrera*, en cambio en Artes y Cs. Act. Física su postura es más neutral.

Para cerrar el análisis por facultades se presenta las medias por dimensión, que permite representar de manera global las tendencias de las respuestas a las preguntas.



**Figura 59.** Opiniones agrupadas por dimensión según facultad que pertenece el profesor.

En la figura se puede observar que las respuestas de los profesores se ubican entre los rangos superiores al de neutralidad. En la dimensión *conocimiento* la Facultad de Cs. Act. Física es la que presenta la media más baja ( $M = 3,53$ ;  $DT = 0,8$ ), de igual manera ninguna facultad supera el rango 4. Entre las facultades que opinan favorablemente sobre la *utilidad* de los EP se encuentra principalmente Cs. Naturales y luego Humanidades. La *actitud* hacia los EP es similar a lo acontecido con la dimensión *conocimiento*, medias bajo el rango 4, sin embargo, Cs. Naturales se aproxima bastante a este rango, con opiniones más favorable que el resto de las facultades. Con respecto a *integrar* los EP, las facultades de Educación, Humanidades y Cs. Naturales poseen las medias más altas, ubicadas preferentemente en los rangos de acuerdo a muy de acuerdo.

Del análisis de las dimensiones por facultad se puede señalar que los profesores de Cs. Naturales a pesar de expresar un *conocimiento* de nivel medio de los EP muestran a su vez opiniones más favorables en las otras tres dimensiones. En las

restantes facultades la realidad de cada dimensión varía desde tener disposiciones favorables a otras que no lo son, ejemplo de ello Educación con una media alta ( $M = 4,15$ ) en la *utilidad* de los EP, pero con una media más baja en *actitud* ( $M = 3,44$ ). En Humanidades la situación es similar, manifiestan la voluntad de integrar los EP ( $M = 4,20$ ), a pesar de mostrar una predisposición a evaluar esta política de estándares desde una postura neutral a estar en desacuerdo ( $M = 3,64$ ). Finalmente, Artes y Cs. Act. Física son las que presentan, a nivel general, las opiniones más neutrales en todas las dimensiones.

En la siguiente tabla se sistematizan las correlaciones que estadísticamente son significativas al comparar las respuestas a las preguntas según variables que caracterizan a los profesores. Este análisis determinó que los años vinculado a la UPLA, número de carreras en las cuales se desempeña, no son factores que establezcan diferencias entre ellos, en cambio otras variables si lo son.

**Tabla 46. Síntesis de inferencia de la opinión sobre EP y variables que caracterizan a los profesores**

Código	Ítem	Edad	Años FID	Grado	Facultad	Departamento	Eje	N° Tot Prog
C1	Conozco las actuales políticas educativas relacionadas con la FID en Chile							
C2	Estoy informado sobre los Estándares Pedagógicos (EP) de egreso							
C3	Conozco como ha sido el proceso de elaboración de los EP							
C4	Estoy informado cómo se evaluarán los EP por el Ministerio de Educación							
C5	Me interesa conocer más los EP de egreso							
C6	He recibido formación específica sobre el trabajo con los EP	H1*						
C7	En la carrera se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP			H1*				
C9	Hay EP que tienen relación con el programa formativo que enseño							
U1	Los EP son de gran utilidad en mi labor como profesor							
U2	En mi labor como profesor tengo claridad en las áreas que puedo utilizar los EP				H1*			
U3	Los EP orientarán favorablemente el proceso de enseñanza en los programas formativos	H1*						
U4	Los EP orientarán favorablemente qué evaluar en los programas formativos							H1*
U5	La integración de los EP al proceso formativo de los estudiantes, significarán cambios curriculares							
U6	La integración de los EP tendrá un impacto positivo en las prácticas de enseñanza de los profesores de la carrera							
U7	La declaración de los EP significará algún cambio en la forma de evaluar de los docentes							
U8	La declaración de los EP significará algún cambio en las competencias presentes en los programas formativos que enseño							
U9	La declaración de los EP significará algún cambio en el contenido que se desarrollan en las clases							
U10 <sup>a</sup>	Los talleres de práctica en la universidad y las experiencias en los centros escolares permite al estudiante demostrar el nivel logro de los EP							

U11 <sup>b</sup>	Los EP han sido un referente en la construcción de los instrumentos de evaluación de las prácticas				H1*		
A1	Apruebo las actuales políticas educativas relacionadas con la FID						
A2	Considero que los EP de egreso, están debidamente explicados en la política educativa declarada						
A3	Los EP son representativos de lo que es una buena enseñanza	H1*					
A4	Los EP influirán en la representación que el estudiante construya de lo que es enseñar						
A5	Los EP permiten regular el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía						
A6	La declaración e integración de los EP en las carreras, hará que éstas sean más atractivas y mejor reconocidas socialmente						
A7	La declaración de los EP favorecerá el aseguramiento de la calidad en la FID						
A8	Es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la FID	H1*					H1**
A9	La universidad donde trabajo está en condiciones de integrar los EP						
A10	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de las instituciones formadoras de profesores				H1*		
A11	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de la carrera	H1**					
A12	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de los formadores de profesores	H1**					
I1	Los EP deben estar presentes en el perfil profesional de egreso de la carrera						
I2	Los EP deben integrarse a los programas formativos de la carrera						
I3	La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo personal de los estudiantes						
I4	La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo profesional de los estudiantes						
I5	La integración de los EP favorecerá el alinear o sintonizar los programas de FID con las necesidades del medio escolar						
I6	Estoy en condiciones de integrar los EP en los en los programas formativos que enseño					H1*	
I7	He integrado EP en mi programa formativo		H1*				H1*
I8	El programa formativo que enseño, permite al estudiante lograr saberes que se declaran en alguno de los EP			H1*			
I9	La declaración de los EP favorecerá la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza						
I10	Los EP influirán en el plan de formación de la carrera						

Nota: \*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). \*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla anterior se presentan las correlaciones que estadísticamente son significativas entre las preguntas de opinión y las variables que caracterizan a los profesores, en general son coeficientes bajos, que de igual manera ayudan a explicar el vínculo entre las variables (Hernández et al., 2014). Una de las variables que está relacionada con más preguntas es la edad, cinco en total, de las cuales tres son de la dimensión *actitud*.

En particular la *edad* se relaciona con los ítems, (C6) el haber recibido formación específica sobre el trabajo con los EP ( $r_s = ,339^*$ ;  $p = ,012$ ), también tiene relación con la opinión (U3) *Los EP orientarán favorablemente el proceso de enseñanza en los programas formativos* ( $r_s = ,278^*$ ;  $p = ,042$ ). Se observa mayor número de diferencias en las opiniones presentes en las preguntas de la dimensión *actitud*,

por ejemplo, (A3) si los EP son representativos de lo que es una buena enseñanza ( $rs = ,271^*$ ;  $p = ,047$ ); (A8) si se considera necesaria la declaración de los EP para la calidad de la FID ( $rs = ,302^*$ ;  $p = ,026$ ) y preguntas que abordan el principio de autonomía de (A11) la carrera ( $rs = ,349^{**}$ ;  $p = ,010$ ) y (A12) de los formadores de profesores ( $rs = ,358^{**}$ ;  $p = ,008$ ).

La *facultad* a la cual pertenece el profesor también es una variable que diferencia estadísticamente a los participantes. En el ítem (U2) *En mi labor como profesor tengo claridad en las áreas que puedo utilizar los EP* ( $p = ,049$ ), son los profesores de las facultades de Educación y Cs. Naturales los que expresan tener mayor claridad en el uso de los EP en comparación a los de Artes. Estas diferencias se aprecian en el contexto de las prácticas como lo evidencian las respuestas a la pregunta (U11) *Los EP han sido un referente en la construcción de los instrumentos de evaluación de las prácticas* ( $p = ,022$ ). Esto significa que los profesores de las facultades de Educación y Humanidades han utilizado en mayor medida los EP para la evaluación de las prácticas de los estudiantes que los profesores de la Facultad de Cs. Act. Física.

Las respuestas al ítem (A8) *Es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la FID* ( $p = ,012$ ), también se diferencia por facultad, quienes tienen una opinión más favorable hacia esta aseveración, como son los profesores de la Facultad de Educación, siendo los de Artes quienes difieren.

Se debe agregar a este análisis la variable, *eje curricular* en el cual se desempeña el profesor que está relacionada con más de una pregunta del cuestionario. Esta relación es estadísticamente significativa en los ítems (I6) *Estoy en condiciones de integrar los EP en los programas formativos que enseño* ( $p = ,004$ ; Eje de Prácticas, Ambos ejes < Eje Nuclear) y (I7) *He integrado EP en mi programa formativo* ( $p = ,045$ ; Eje de Prácticas < Eje Nuclear). Esto significa que los profesores vinculados al eje Nuclear están en mejores condiciones para integrar los EP en los programas formativos que los profesores del eje de Prácticas.

La variable, *número total de programas* realizados en dos semestres se relaciona de manera inversa con las opiniones de los siguientes ítems (U4) *Los EP orientarán favorablemente qué evaluar en los programas formativos* ( $rs = -,325$ ;  $p = ,014$ ). Y (A8) *Es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la FID* ( $rs = -,353$ ;  $p = ,007$ ). Por lo tanto, mientras más programas formativos realicen su opinión frente a estos dos ítems será más desfavorable.

Otra dirección de este análisis es visualizar los ítems relacionados con más de una variable, como es el caso del (A8) *Es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la FID*, índice como variable diferenciadora la edad y el número total de programas que realiza en dos semestres. En el ítem (I7) *He integrado EP en mi programa formativo*, sus respuestas se diferencian significativamente según los años vinculados a la FID y el eje curricular en el cual se desempeña.

Cabe señalar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las cuatro dimensiones y las variables que caracterizan la muestra de profesores.

El siguiente análisis se basa en las correlaciones estadísticamente significativas presente entre las 41 preguntas que indagaban en la opinión de los profesores en relación a las cuatro dimensiones del estudio: conocimiento, utilidad, actitud e integración de los EP.



A partir de los datos organizados en la figura anterior se puede señalar que a nivel general se observan 547 correlaciones significativas de las 820 posibles (66%), lo cual está evidenciando que más de la mitad de las variables presente en los ítems están relacionadas significativamente de manera positiva. Las fuerzas de estas relaciones se clasifican de acuerdo a lo planteado por Hernández et al. (2014), las que se presentan a continuación.

**Tabla 47. Fuerza de relación entre los ítems de profesores de la universidad**

Fuerza de la relación	Valores	Correlaciones observadas
Débil	,250 - ,499	385
Media	,500 - ,749	151
Considerable	,750 - ,899	11
<b>Total</b>		<b>547</b>

En esta tabla se aprecia que las correlaciones van desde débiles a considerable, siendo el mayor número de una fuerza débil, que de igual manera ayudan a explicar el vínculo entre variables.

En un análisis más particular, focalizado en correlaciones considerables, como se producen entre ítem (U3) *Los EP orientarán favorablemente el proceso de enseñanza en los programas formativos*, el cual se correlaciona positivamente con el (U4) *Los EP orientarán favorablemente qué evaluar en los programas formativos*. Y (U6) *La integración de los EP tendrá un impacto positivo en las prácticas de enseñanza de los profesores de la carrera*. Estas relaciones nos indican que, si los EP son considerados como referentes para orientar el proceso de enseñanza, también lo serán para el proceso evaluativo. Además, la orientación que prestan los EP no sólo está limitada a aspectos declarativos, sino que tendrían un impacto positivo en las prácticas de los docentes.

Otro grupo de ítems relacionados son los que indagan el tema de la autonomía institucional, de carrera y quehacer docente (A10, A11 y A12) los cuales se correlacionan de manera positiva. Esta situación es coincidente con los planteamientos de los directivos, al reafirma que la declaración de los EP no incide o afecta a un solo componente de la institución, sino a la globalidad de ésta.

En cuanto a las correlaciones a nivel de dimensiones, la siguiente tabla muestra que entre todas ellas existen relaciones estadísticamente significativas y positivas, estando las más fuertes entre la *utilidad* de los EP y la *actitud* hacia éstos, por lo tanto, la interpretación que podría plantearse sería: a mayor utilidad que se perciba hacia los EP, mayor será la tendencia o predisposición a evaluarlos favorablemente.

La correlación más alta está en las dimensiones *utilidad e integrar*, lo que estaría confirmando que, si existe una opinión positiva sobre la utilidad de los EP, no sólo incide en la actitud, sino también en una disposición positiva para la integración de estos estándares.

Finalmente, otra relación para destacar por su alta fuerza de correlación es la que se produce entre *actitud* e *integrar*, en este caso a mayor actitud, reflejada en predisposición favorable hacia los EP, mayor será la intención de integrarlos en el proceso formativo.

<b>UTILIDAD</b>	,518**		
<b>ACTITUD</b>	,357**	,719**	
<b>INTEGRAR</b>	,486**	,784**	,731**
	<b>CONOCIMIENTO</b>	<b>UTILIDAD</b>	<b>ACTITUD</b>

**Figura 61. Correlaciones entre dimensión según profesores de la universidad.**

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

### 6.2.2.3 Preguntas sobre factores que facilitarían y dificultarían la integración de los EP

La tercera y última parte del cuestionario dirigido a los profesores está conformada por cuatro preguntas abiertas para que puedan expresar las respuestas con sus propias palabras:

- Factores que podrían facilitar la integración de los EP a los procesos formativos de las carreras.
- Factores que podrían dificultar la integración de los EP a los procesos formativos de las carreras.
- Beneficios o ventajas que representa la integración de los EP a los procesos formativos de las carreras.
- Aspectos externos a la universidad que dificultarían la integración de los EP a los procesos formativos de las carreras.

### Factores que podrían facilitar la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras

Esta pregunta tiene como objetivo identificar factores internos en la UPLA que facilitarían la integración de los EP y que podrían ser reconocidos como una fortaleza en la institución.



**Tabla 48. Categorías y citas sobre factores que facilitan la integración de los EP según profesores de la universidad**

Categoría	Subcategoría	Cita relevante
<b>Conocimiento sobre los EP</b>	Conocimiento comprensivo de los EP por parte de los profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que el docente formador de futuros profesores tenga conocimiento claro de los estándares pedagógicos y disciplinarios que debe integrar en el proceso de formación de sus estudiantes (P19)</li> <li>▪ Que los docentes UPLA manejen los estándares pedagógicos y disciplinares del MINEDUC (P36)</li> </ul>
	Conocimiento comprensivo de los EP por parte de los Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que el docente en formación también conozca los estándares pedagógicos y disciplinarios de su respectiva carrera (P19)</li> <li>▪ El manejo de las seis áreas en que se organizan los estándares por parte del profesorado y alumnado (P44)</li> </ul>
	Conocimiento comprensivo de los EP por parte de las autoridades	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que las autoridades académicas logran comprender el sentido que tienen (P42)</li> </ul>
	Conocer otros dispositivos o instrumentos del sistema educativo chileno	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La valoración del manual de convivencia escolar y del Marco de la Buena Enseñanza (P12)</li> <li>▪ Conocer el Marco de la Buena Enseñanza (P36)</li> </ul>
<b>Formación para los profesores sobre EP</b>	Formación sobre los estándares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Debiese haber un programa de inducción para docentes formadores de docentes que considerase el análisis de los estándares (P1)</li> <li>▪ La preparación de los docentes para aplicar estos estándares en las planificaciones de su semestre (P44)</li> <li>▪ Talleres prácticos para docentes, con buenas prácticas respecto a la integración de los EP en las clases (P31)</li> </ul>
	Profundización base teórica de los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manejo conceptual de los estándares pedagógicos (P11)</li> <li>▪ Una revisión permanente de los contenidos de los estándares, así como los marcos de referencia en que se sustentan (P16)</li> <li>▪ Habría que revisar y analizar los fundamentos de los estándares en forma exhaustiva (P57)</li> </ul>
<b>Espacios de participación, reflexión y análisis, sobre los EP</b>	Entre profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La reflexión del cuerpo de profesores sobre las fuentes del curriculum, donde los estándares son uno de los ejes a considerar (P29)</li> <li>▪ ...el análisis y reflexión de los estándares pedagógicos en conjunto con los y las profesoras de la Facultad de Educación y otras facultades que imparten pedagogía (P32)</li> </ul>
	Con estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reuniones en las que se invite a los alumnos participantes de TIFPs para que entreguen sus puntos de vista acerca de sus procesos formativos (P5)</li> <li>▪ Reuniones de reflexión con estudiantes (P28)</li> </ul>
	Con todos los estamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sensibilización hacia la comunidad educativa acerca de la importancia de integrar los estándares pedagógicos al proceso formativo de los estudiantes (P31)</li> <li>▪ Su análisis en los consejos de carrera y comisión curricular (P49)</li> </ul>
	Con representantes UPLA y sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizar actividades de reflexión en cada departamento disciplinario y diferentes modalidades y actores sistema Educativo de la región (P32)</li> </ul>
	Con personal del MINEDUC	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reuniones con integrantes del ministerio (P28)</li> </ul>

	Análisis personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>El análisis personal de los estándares (P17)</li> </ul>
<b>Trabajo colectivo</b>	Cuerpo académico en general	<ul style="list-style-type: none"> <li>La existencia de integración profesional de los docentes (P21)</li> <li>Que se trabajara en equipo en saber cómo se implementa y surgiera como una necesidad (P42)</li> <li>Desarrollar equipos de trabajo (P18)</li> </ul>
	Entre docentes por área	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formación de equipos docentes por áreas o disciplinas que trabajen los estándares (P8)</li> <li>Que el programa de estudio sea elaborado por un equipo de profesionales que imparten la docencia (P19)</li> <li>Integrar los estándares pedagógicos en las reuniones de práctica (P24)</li> </ul>
	Entre integrantes de departamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>El trabajo articulado entre los integrantes del departamento (P13)</li> <li>Diseñar en conjunto y en trabajo en equipo un modelo por carrera para la consecución de los estándares (P20)</li> </ul>
	Entre UPLA y sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo en equipo entre pares y profesionales del sistema (P50)</li> </ul>
<b>Gestión curricular de la carrera</b>	Conocer perfil de egreso y relacionarlo con los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer el perfil de egreso de la carrera (P6)</li> <li>Incorporarlos al perfil de egreso de la carrera (P11)</li> <li>Definir claramente el perfil del egresado (P26)</li> </ul>
	Alinear malla y estándares	<ul style="list-style-type: none"> <li>Debiese haber una revisión de las mallas curriculares en el sentido de alinearlas con los estándares (P1)</li> <li>Propender a una integración entre la dimensión disciplinaria, la pedagógica y la práctica durante toda la formación profesional (P40)</li> </ul>
	Revisión e integración en programas formativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asociar los estándares con los contenidos y habilidades que en cada módulo se dictan (P10)</li> <li>La planificación de competencias y actividades por cada estándar (P17)</li> <li>Que en el diseño de cada módulo que se imparte, se incluyen los estándares pedagógicos (P14)</li> </ul>
	Innovación en metodología y evaluación en los programas formativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integrar los estándares pedagógicos en las evaluaciones de los alumnos de práctica (P24)</li> <li>Cambio en la metodología de enseñanza (P41)</li> <li>Autoevaluación semestral de los procesos formativos desde la perspectiva de los estándares (P48)</li> </ul>
	Relevancia del eje de práctica para integrar los estándares	<ul style="list-style-type: none"> <li>Facilita la integración de los EP a los procesos formativos, son las prácticas desde primer año de la carrera (P14)</li> <li>Declarar y ejemplificar los estándares a lo largo de todo el eje de las prácticas (P15)</li> <li>La vinculación de las carreras con las necesidades y requerimientos del sistema escolar (P3)</li> </ul>
<b>Contexto institucional</b>	Gestión de recursos institucionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valoración por parte de la autoridad de espacios físicos u horarios comunes de reuniones (P8)</li> <li>Disponibilidad horaria para un trabajo conjunto (P53)</li> </ul>
	Gestión curricular a nivel institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas institucionales alineadas con las nacionales en FDI (P39)</li> <li>El trabajar el curriculum por competencias es coherente con el paradigma de donde nacen los estándares (P38)</li> <li>Incorporación de un proceso de validación institucional de los estándares (P53)</li> </ul>
<b>Disposición positiva de los profesores</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>La disposición de los académicos a incorporar los estándares en sus enseñanza (P3)</li> <li>Cultura de disposición a la innovación (P9)</li> <li>Disposición de profesores (P43)</li> </ul>

La tabla anterior presenta la información que surgió de la categorización de las respuestas a la primera pregunta abierta respondida por los profesores, en la cual se solicitó que señalaran *tres factores que podrían facilitar la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras*. De este proceso se identificaron siete categorías que se analizan a continuación.

La primera categoría trata sobre el *conocimiento de los EP*, siendo un aspecto a considerar el conocimiento comprensivo de los estándares por parte de los profesores: “*Que el docente formador de futuros profesores tenga conocimiento claro de los estándares pedagógicos y disciplinarios que debe integrar en el proceso de formación de sus estudiantes*” (P19); “*Que los docentes UPLA manejemos los estándares pedagógicos y disciplinares del MINEDUC*” (P36). Ambos profesores hacen alusión a un nivel de conocimiento que no se limita a sólo estar informados o conocerlos superficialmente, sino que especifican la necesidad de un conocimiento claro y que deben manejar, es decir, lograr mayores niveles de comprensión y profundidad de esta temática.

Los profesores consideran relevante que otros miembros de la comunidad educativa de la universidad, también tengan un conocimiento comprensivo de los EP, por ejemplo, los estudiantes: “*Que el docente en formación también conozca los estándares pedagógicos y disciplinarios de su respectiva carrera*” (P19), por otra parte surge el planteamiento que involucra a las autoridades de la universidad: “*Que las autoridades académicas logran comprender el sentido que tienen*” (P42). Estas propuestas orientadas a facilitar la integración de los EP, se sustenta en la necesidad de un conocimiento compartido entre los distintos actores que se ven afectados por esta política de estándares.

Por último, en esta categoría enfocada en el conocimiento de los EP se decidió agregar una subcategoría que trata sobre el conocimiento de otros dispositivos o instrumentos presentes en el sistema educativo chileno, que podría facilitar la comprensión de estos estándares y su integración. Una de estos instrumentos es el Marco para la Buena Enseñanza, el cual mencionan dos profesores (P12 y P36), marco elaborado por el MINEDUC, el año 2004, considerando la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, y se contó con la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares.

A partir de la respuesta de los profesores surge un segundo factor: *Formación para profesores sobre EP*. Ellos expresan la necesidad de conocer más detenidamente los EP en un contexto formativo, por ejemplo: “*Debiese haber un programa de inducción para docentes formadores de docentes que considerase el análisis de los estándares*” (P1). Formación dirigida tanto a conocer los EP y sus alcances (P31), como para la aplicación de estos estándares en las planificaciones de su semestre (P44). Es decir, se deberían considerar instancias de formación teórica-práctica, con énfasis en ésta última, como lo señala un profesor: “*Talleres prácticos para docentes, con buenas prácticas respecto a la integración de los EP en las clases*” (P31).

En esta misma dirección de dar relevancia a espacios de formación, otros grupos de profesores concentran sus respuestas en la necesidad de profundizar en las bases teóricas de los estándares que les permita no sólo tener un conocimiento general, sino también en profundidad: “*revisar y analizar los fundamentos de los estándares en forma exhaustiva*” (P57); los contenidos de los estándares, así como

los marcos de referencia en que se sustentan (P16); discutir si los estándares son pertinentes a la realidad histórica (P35); las formas de evaluar estos estándares y las representaciones del ser profesor que ellos implican (P16); y comprender la estandarización como orientación y no como mínimo (P9). Lo anterior se puede transformar en una guía que oriente procesos formativos desde los propios intereses de los profesores.

Un tercer factor que facilitaría la integración de los EP es la *creación de espacios para la participación, reflexión y análisis* de estos estándares, los cuales pueden reunir a profesores de un mismo eje curricular: *“Reuniones periódicas entre docentes que imparten TIFPs [Taller Integrado de Formación en la Práctica] en las cuales se informe acerca de los estándares pedagógicos...”* (P5). También a profesores de una misma facultad: *“Reuniones por Facultad”* (P43), o encuentros entre facultades: *“...el análisis y reflexión de los estándares pedagógicos en conjunto con los y las profesoras de la Facultad de Educación y otras facultades que imparten pedagogía”* (P32).

Así mismo, en sus respuestas hacen alusión a las características de estos espacios, los cuales tendrían un formato de seminarios o charlas (P5), jornadas (P20), un trabajo grupal (P17) y *“reuniones periódicas entre los distintos docentes que participan en los procesos formativos”* (P28). Como propósitos de estos encuentros señalan: *“Una discusión más amplia y abierta, con altura de miras, sobre la forma de evaluar el nivel de logro de los estándares”* (P29) y *“Las decisiones de qué incluir en ellos y qué excluir en la declaración de estándares”* (P16). De esta manera el objetivo es formarse para lograr una base de conocimiento de los EP, que les permita discutir, reflexionar y tomar decisiones sobre las condiciones en las cuales se integrarían los EP en el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía.

Al igual como surgió en el análisis de la importancia de lograr un conocimiento comprensivo de los EP, el cual no debe estar circunscrito sólo a nivel de profesores, sino abierto a la comunidad educativa, sucede una situación similar con la participación en estos espacios de reflexión, es así como profesores mencionan: *“Reuniones en las que se invite a los alumnos participantes de TIFPs para que entreguen sus puntos de vista acerca de sus procesos formativos”* (P5); *“reuniones de reflexión con estudiantes”* (P28). Otros hacen referencia a la comunidad en general: *“Reflexión con todos los estamentos”* (P6); *“sensibilización hacia la comunidad educativa acerca de la importancia de integrar los estándares pedagógicos al proceso formativo de los estudiantes”* (P31). Presenta la opción de abrir estos espacios a participantes externos a la universidad: *“Realizar actividades de reflexión en cada departamento disciplinario y diferentes modalidades y actores sistema educativo de la región”* (P32); *“reuniones con integrantes del ministerio”* (P28); y *“trabajo en equipo entre pares y profesionales del sistema”* (P50). En definitiva, se plantean como características fundamentales de estos espacios el rol protagónico de los profesores, donde están convocados los distintos integrantes de la comunidad universitaria, entre ellos los estudiantes, uno de los destinatarios directos de estos estándares, además de agentes externos colaboradores en el proceso formativo.

El cuarto factor ha estado en parte ya presente en los puntos anteriores, cuando se valora el trabajo con otros para conocer los EP en los espacios de formación y participación. Es decir, prevalece el sentido de conjunto más que de partes

aisladas, conforme a este principio surge la categoría *trabajo colectivo*, tanto en la etapa inicial para conocer comprensivamente los EP, como al momento integrarlos. Una de las características observadas en el perfil de los profesores que expresan la necesidad de un contexto colaborativo para la integración de los estándares es la transversalidad a nivel de facultades, departamentos, años vinculados con la FID y en el eje que se desempeña.

Una de las subcategorías considera al trabajo colectivo del cuerpo académico en general, en ella son representativas respuestas como: “*La existencia de integración profesional de los docentes*” (P21); “*Que se trabajara en equipo en saber cómo se implementa y surgiera como una necesidad*” (P42). Para este trabajo colectivo proponen distintos criterios para conformar los equipos, uno es docentes por área: “*Formación de equipos docentes por áreas o disciplinas que trabajen los estándares*” (P8). Otro que reúna a los integrantes por departamento: “*Diseñar en conjunto y en trabajo en equipo un modelo por carrera para la consecución de los estándares*” (P20), también entre profesores del eje de Prácticas: “*Integrar los estándares pedagógicos en las reuniones de práctica*” (P24), y por último a nivel institucional: “*Generar un equipo central de monitoreo*” (P18).

El quinto factor es la *gestión curricular* a nivel de carrera de pedagogía, este concentra el mayor número de respuestas y es considerado transversalmente entre los profesores transformándolo en uno de los más relevantes para facilitar la integración de los EP.

Es así como, un aspecto curricular que facilitaría la integración de los EP es conocer el perfil de egreso y relacionarlo con los estándares, uno de los profesores expresa: “*Incorporarlos al perfil de egreso de la carrera*” (P11). Otra acción que destacan es alinear la malla curricular y los EP: “*Debiese haber una revisión de las mallas curriculares en el sentido de alinearlas con los estándares*” (P1). Estas primeras respuestas permiten apreciar que la integración de estos estándares se produce desde los dos componentes que estructuran el plan formativo de la carrera, el perfil de egreso y malla curricular, documentos que deberían ser revisado junto con los EP.

También, los programas formativos son visualizados como una de las opciones más concretas para favorecer la integración de los EP, a través de un trabajo intencionado para el logro de dichos estándares (P13). Entre las acciones sugeridas por los profesores destacan: “*Asociar los estándares con los contenidos y habilidades que en cada módulo se dictan*” (P10); “*la planificación de competencias y actividades por cada estándar*” (P17); “*estructura formal del programa formativo en donde se vea Estándares tributando al programa desde lo disciplinar*” (P27). De esta forma se busca articular desde las competencias, contenidos y actividades que se declaran en los programas formativos con los EP. Este proceso de revisión de los programas sería una oportunidad para “*actualizar módulos del plan innovado*” (P32). Lo que podría permitir que cada profesor elaborara una propuesta de integración de los estándares en su programa (P1).

Además de ver la integración de los EP como una oportunidad de actualizar los programas, también consideran algunos profesores una oportunidad para “*la innovación en las metodologías de enseñanza y evaluación*” (P3), por ejemplo, plantean: “*hacer uso de la pedagogía de proyectos integrados*” (P48); “*integrar los estándares pedagógicos en las evaluaciones de los alumnos de práctica*” (P24); “*revisar coherencia con el tipo de clases impartidas, metodologías, didáctica y*

evaluación” (P54). De esta manera se determinan dos vías para concretar aún más esta integración de los EP, como son la metodología de enseñanza y la evaluación, permitiendo de esta manera que los estándares estén declarados en los programas, y a la vez, se vivencien y desarrollen en el quehacer mismo de la clase articulando estos tres componentes: competencias, metodología y evaluación.

Entre el conjunto de programas formativos organizados en cuatro ejes curriculares que estructuran en plan formativo de las carreras, los profesores hacen especial referencia a los programas del eje de Prácticas que tienen como nombre *Taller de Integración de Formación en la Práctica* (TIFP), los cuales serían “*un factor importante que facilita la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos*” (P14). Para concretizar el aporte que puede realizar este eje curricular se plantea como propuesta: “*Declarar y ejemplificar los estándares a lo largo de todo el eje de las prácticas*” (P15). Otro aspecto, dentro de este mismo contexto de las prácticas como eje que facilitaría la integración “*es que los alumnos de pedagogía vayan a establecimientos educacionales y logren comprender en plenitud la carrera docente, estas visitas que son aumentadas paulatinamente durante su carrera*” (P23). Más aún cuando “*los futuros docentes tienen prácticas en diversas escuelas de diferentes realidades, lo que permite a los futuros egresados tener contacto y experiencias con diversos tipos de alumnos*” (P14). A partir de estas respuestas se puede señalar que el eje de Prácticas es un espacio propicio para la integración de los EP, por un lado, por su transversalidad en el plan de formación y la vinculación con los centros escolares que se transforman para los estudiantes en una realidad escolar concreta, heterogénea, donde visualizan en el profesor guía del curso y en ellos mismo el conjunto de desempeños que se requieren diariamente poner en acción en los distintos momentos del proceso de enseñanza, los cuales pueden o no estar en sintonía con los EP, por este motivo un profesor resalta en su respuesta “*la vinculación de las carreras con las necesidades y requerimientos del sistema escolar*” (P3), de esta manera el proyecto formativo de las carreras podrían retroalimentarse de estos dos referentes externos, los estándares y la realidad del sistema escolar.

El sexto factor considera el *contexto institucional*, que corresponde a las condiciones que debería facilitar la institución para propiciar la integración de los estándares, por ejemplo: “*Valoración por parte de la autoridad de espacios físicos u horarios comunes de reuniones*” (P8). La variable común es el tiempo para poder concretar actividades orientadas a la integración de los EP, aspecto relacionado con la gestión de recursos institucionales.

En este mismo contexto se debe agregar la dimensión gestión curricular a nivel institucional, siendo componentes claves el modelo educativo de la UPLA (P39), un currículo por competencia que es coherente con el paradigma de donde nacen los estándares (P38) y otras políticas institucionales que deberían estar alineadas con las nacionales (P39), para lo cual se requiere un “*proceso de validación institucional de los estándares*” (P53). A través de estas respuestas los profesores hacen visible otro ámbito, uno mayor que los descritos anteriormente como han sido las carreras, departamentos y facultades, ahora se implica a unidades académicas con responsabilidades de gestionar la institución como globalidad. De esta manera se podría interpretar que la integración de los EP no sólo les compete a determinadas unidades, sino al sistema en su conjunto.

Para cerrar este análisis de los factores que facilitarían la integración de los EP, está la *disposición positiva de los profesores a incorporarlos en su enseñanza* (P3 y P43), aspecto relacionado con la dimensión actitud orientada a la voluntad y predisposición de evaluar favorablemente los estándares. Sin embargo, entre las cuatro dimensiones del estudio: conocimiento, utilidad, actitud e intención de integrar, se podría decir que el tema de la actitud es la que menos está presente de manera explícita entre las respuestas de los profesores.

### Factores que podrían dificultar la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras

Tabla 49. Categorías y citas sobre factores que dificultarían la integración de los EP según profesores de la universidad

Categoría	Subcategoría	Cita relevante
<b>Desconocimiento de los estándares</b>	Falta de formación sobre los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La presencia de docentes formadores que no tienen capacitación en los estándares (P1)</li> <li>▪ No existe un perfeccionamiento continuo que ayude a integrar los estándares pedagógicos con cada área de formación (P14)</li> <li>▪ Debe haber una preparación específica dentro de la universidad con respecto a los estándares. De hecho, me pasó haber conocido un profesor de TIFP que ni siquiera sabía lo que eran los estándares, ni el MBE, esto no puede ocurrir (P15)</li> </ul>
	Desinformación de los estándares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de claridad o manejo de información con respecto a los estándares pedagógicos (P5)</li> <li>▪ El desconocimiento de los estándares pedagógicos (P19)</li> <li>▪ La desinformación sobre los estándares (P32)</li> </ul>
<b>Falta de trabajo colectivo</b>	Falta de trabajo en equipo entre docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La falta de trabajo en equipo entre los docentes formadores de docentes (P1)</li> <li>▪ Mantenerse aislado, sin compartir con los demás integrantes del proceso formativo (P28)</li> <li>▪ Trabajo no coordinado, cátedras aisladas (P30)</li> </ul>
	Falta de espacio para trabajar la integración	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qué no existan los espacios apropiados para trabajar integrando (P8)</li> <li>▪ ...disponer del tiempo suficiente como para integrar estos estándares en las diferentes asignaturas y carreras (44)</li> </ul>
	Falta de espacio y tiempo para socializar los estándares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausencia de espacios y tiempos para socializar los estándares (10)</li> <li>▪ Los profesores no tienen un tiempo regulado para reunirse y reflexionar sobre cómo se está dando el proceso formativo en la disciplina que imparte (P14)</li> <li>▪ Falta de tiempo para planificar, reflexionar y resignificar nuestras prácticas docentes dentro de cada carrera (P36)</li> </ul>
<b>Condiciones contextuales de la institución</b>	Desinformación a nivel institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Políticas institucionales desinformadas (P7)</li> <li>▪ Política que no considera estándares pedagógicos (P11)</li> <li>▪ No ser fomentados desde las autoridades universitarias (P49)</li> </ul>
	Falta de articulación entre unidades académicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausencia de instancias de alineación institucional (P7)</li> <li>▪ Articulación Departamento de Practicas con los Departamentos Disciplinarios para el proceso formativo de los estudiantes (P25)</li> </ul>

	Condiciones contractuales de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Carga horaria con media jornada o contratos por horas de los docentes que atienden los TIFP (P20)</li> <li>▪ Dificultad contractual para profesores a honorarios y por horas (P36)</li> <li>▪ Condiciones en la carga de los académicos (P39)</li> </ul>
<b>Desarticulación marco curricular y EP</b>	Desconocimiento marco curricular de la carrera	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desconocimiento del perfil de egreso (P6)</li> <li>▪ Desconocimiento de competencias y sub competencias (P6)</li> </ul>
	Desarticulación perfil de egreso y EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No ser considerados en el análisis del perfil de cada carrera (P49)</li> </ul>
	Desarticulación entre programas y EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La falta de integración horizontal entre aquéllos disciplinarios y los pedagógicos y las prácticas (P40)</li> <li>▪ La no integración de contenidos ligados con los estándares de los programas de asignatura (P24)</li> </ul>
	Falta de innovación en las metodologías	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Profesores que no cambian sus metodologías (P18)</li> <li>▪ ...nos cuesta integrar nuevas formas de enseñar y aprender (P21)</li> <li>▪ Que los profesores siguieran considerando que sus práctica antiguas son excelentes (P42)</li> </ul>
	Dificultades en el desarrollo de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El trato de los estudiantes de pedagogía con sus establecimientos educacionales (P12)</li> <li>▪ La falta de acompañamiento de los docentes en los centros educativos de práctica (P17)</li> </ul>
<b>Actitud de los docentes hacia el cambio y los EP</b>	Resistencia al cambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resistencia por parte de algunos docentes a integrar los cambios que sugiere la integración de estos nuevos estándares pedagógicos (P5)</li> <li>▪ La negación a generar cambios en la programación y planificación de los programas formativos (P19)</li> <li>▪ Carreras no dispuestas al cambio (P26)</li> </ul>
	Visión crítica hacia los estándares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La percepción de que es una decisión unilateral de ciertos actores del entorno político educativo del país (P16)</li> <li>▪ Algunas autoridades educacionales que hace sospechar que puedan ser utilizados como mecanismos de control, más que instrumento de mejoría continua (P29)</li> <li>▪ Sensación de pérdida de autonomía por parte de los docentes (P31)</li> </ul>
<b>Características de los estudiantes</b>	Actitudes de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los prejuicios personales del futuro profesional (P12)</li> <li>▪ Alumnos no comprometidos con su formación (P41)</li> </ul>
	Estudiantes sin las competencias necesarias	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes sin las competencias necesarias (P26)</li> <li>▪ Bajos puntajes de ingreso (P39)</li> <li>▪ Las necesidades de nuestros estudiantes (condición de vulnerabilidad) (P52)</li> </ul>
	Dificulta los paros de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Un factor que dificulta, son los paros de estudiantes, ya que impide que las clases se realicen con normalidad y regularidad (P14)</li> </ul>
<b>Escasa vinculación con el sistema educativo</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El desconocimiento de los requerimientos y necesidades que se le presentan a los docentes en las aulas actuales de los establecimientos educacionales (P19)</li> <li>▪ La desvinculación de los docentes con las bases curriculares (P24)</li> <li>▪ Profesores a cargo de las TIFP que no tengan o tengan poca experiencia en los establecimientos educacionales (P15)</li> </ul>

En la tabla se presentan las categorías y subcategorías que han surgido de manera inductiva a partir de las respuestas a la pregunta abierta número dos que buscaba



identificar factores que podrían dificultar la integración de los EP a los procesos formativos de las carreras.

El primer factor es el *desconocimiento de los EP*, que se puede deber a la falta de formación sobre los EP, como lo expresan unos profesores: *“Debe haber una preparación específica dentro de la universidad con respecto a los estándares. De hecho, me pasó haber conocido un profesor de TIFP que ni siquiera sabía lo que eran los estándares ni el MBE [Marco para la Buena Enseñanza], esto no puede ocurrir”* (P15); *“No existe un perfeccionamiento continuo que ayude a integrar los estándares pedagógicos con cada área de formación”* (P14). Además de la falta de formación, los profesores manifiestan que la desinformación sobre la política de estándares es un aspecto que también originaría la dificultad futura de la integración de los EP, pues existe una *“falta de claridad o manejo de información con respecto a los estándares pedagógicos”* (P5). A lo cual habría que agregar *“la falta de recursos materiales como de acceso a la información o guía durante el proceso”* (P44). En suma, el desconocimiento de los EP producido por la desinformación de los profesores y la ausencia de posibilidades para formarse en esta área se transforma en el factor inicial que habría que abordar al momento de planificar un proceso orientado a la integración de los EP.

Un segundo factor es la *falta de trabajo colectivo*, en particular entre los profesores, por ejemplo: *“La falta de trabajo en equipo entre los docentes formadores de docentes”* (P1). En particular, *“la falta de enfoques integradores en la formación profesional (carencias en lo inter y transdisciplinarias)”* (P3). Una de las causas de esta falta de trabajo en equipo es el *“mantenerse aislado, sin compartir con los demás integrantes del proceso formativo”* (P28) y un *“trabajo no coordinado, cátedras aisladas”* (P30). Otra de las causas y la que más se reitera es la falta de espacio y tiempo para trabajar la integración de los EP, así se observa en las respuestas de algunos profesores: *“Ausencia de espacios y tiempos para socializar los estándares”* (10); *“Falta de tiempo para planificar, reflexionar y resignificar nuestras prácticas docentes dentro de cada carrera”* (P36).

El tercer factor son las *condiciones que ofrece el contexto institucional*, las que pueden facilitar la integración o dificultarla, en este caso las respuestas de los profesores identifican los aspectos que la dificultarían. Una de las más mencionadas es la desinformación a nivel institucional sobre la política de estándares: *“Políticas institucionales desinformadas”* (P7); *“No ser fomentados desde las autoridades universitarias”* (P49). Esta situación se puede presentar a nivel general, como también a nivel particular en determinadas unidades académicas: *“Poca claridad del Departamento de Prácticas en este ámbito”* (P25). Además de la desinformación, se presenta la desarticulación entre unidades académicas: *“Ausencia de instancias de alineación institucional”* (P7), por ejemplo, a nivel de departamentos: la *“articulación Departamento de Prácticas con los Departamentos Disciplinarios para el proceso formativo de los estudiantes”* (P25). También, entre unidades de carácter curricular institucional y unidades académicas como las facultades, departamentos y carreras, pues los profesores perciben: *“Ausencia de orientaciones curriculares”* (P7), un *“liderazgo autoritario en lo curricular”* (P37) y la *“falta de coherencia entre los Estándares Pedagógicos declarados y el modelo de innovación curricular por competencias, modular de la Universidad”* (P50).

Las condiciones contractuales de los profesores es otro aspecto señalado, que podría generar dificultades para integrar los EP y otras labores que requieran tiempo para su realización: *“Carga horaria con media jornada o contratos por horas de los docentes que atienden los TIFP”* (P20); *“Dificultad contractual para profesores a honorarios y por horas”* (P36); y *“Condiciones en la carga de los académicos”* (P39).

El cuarto factor es la *desarticulación del marco curricular y los EP*, este es uno de los que concentra mayor número de respuesta de los profesores, por lo tanto, debe ser un tema tratado con especial atención al momento de planificar procesos de integración de los EP. Entre los aspectos a considerar se menciona el desconocimiento de algunos profesores del marco curricular de la carrera: *“Desconocimiento del perfil de egreso”* (P6) y de las *“...competencias y sub competencias”* (P6).

Uno de los componentes del marco curricular donde se puede apreciar esta desarticulación es en el perfil de egreso, al cual hace alusión un profesor: *“No ser considerados en el análisis del perfil de cada carrera”* (P49).

La otra desarticulación está presente entre el plan formativo propuesto en las mallas curriculares y los EP: *“Falta de integración en la malla curricular”* (P11); *“Disgregar el conocimiento disciplinar del pedagógico”* (P38) y *“la falta de integración horizontal entre aquéllos disciplinarios y los pedagógicos y las prácticas”* (P40). Estas respuestas de los profesores evidencian que una de las dificultades para integrar los EP pasa por las problemáticas curriculares que ya existen en las propias instituciones, que luego al sumar la búsqueda de articular los EP ésta se complejiza aún más: *“La no integración de contenidos ligados con los estándares de los programas de asignatura”* (P24).

Esta última cita puede tener relación con la rigidez de los programas formativos decretados que unos profesores manifiestan: *“...los módulos [programas formativos] del plan innovado que, al ser decretados, no permiten modificaciones”* (P32); *“La inflexibilidad que poseen los actuales programas formativos, ya que para realizar modificaciones hay que esperar ciertos años de funcionamiento”* (P33); y el hecho de ser considerados *“programas centralizados”* (P18). Esto reafirma que para planificar procesos de integración de los EP se debe conocer y abordar este tipo de problemáticas presente en las instituciones para crear las condiciones propicias que permitan una futura articulación entre el marco curricular de las carreras y los EP.

En esta misma dirección de identificar aspectos curriculares presentes en las instituciones que dificultarían la integración de los EP está la falta de innovación en el desarrollo de los programas formativos: *“Profesores que no cambian sus metodologías”* (P18); *“Que los profesores siguieran considerando que sus prácticas antiguas son excelentes!”* (P42); y un *“trabajo pedagógico individual y asignaturista basado en contenidos y objetivos más que en competencias”* (P36).

Para cerrar este factor relacionado con el ámbito curricular, se presentan dos citas que se focalizan en el eje de las Prácticas: *“El trato de los estudiantes de pedagogía con sus establecimientos educacionales”* (P12) y *“La falta de acompañamiento de los docentes en los centros educativos de práctica”* (P17). Este escenario educativo que ofrece situaciones reales y concretas puede afectar tanto la integración de los EP en el plan formativo de la carrera, como su desarrollo y logro por parte de los estudiantes.

El quinto factor reafirma la dimensión *actitud* como un componente clave en todo proceso de innovación e integración de nuevos lineamientos sean externos o internos a la institución. En este caso, la *actitud hacia el cambio y los EP* como un aspecto que dificultaría la integración de los estándares. Así hacen referencia los profesores a la resistencia al cambio: “*La negación a generar cambios en la programación y planificación de los programas formativos*” (P19); “*Resistencia por parte de algunos docentes a integrar los cambios que sugiere la integración de estos nuevos estándares pedagógicos*” (P5). Incluso un profesor hace alusión que la resistencia no necesariamente es sólo a nivel de docentes, sino a nivel de carreras: “*Carreras no dispuestas al cambio*” (P26). *Esto se podría deber al “temor a los cambios y desconocimiento de los estándares”* (P29) y “*que los profesores no lo encuentren válido y no los integren*” (P42).

Esta última cita refleja otro aspecto a analizar, que trata sobre la visión crítica que se pueda tener hacia los EP. Algunas de estas visiones críticas que se expresan los profesores son: “*Necesidad excesiva de buscar indicadores cuantitativos que poco muestran las realidades evaluadas*” (P16); “*La percepción de que es una decisión unilateral de ciertos actores del entorno político educativo del país*” (P16). Desde estas respuestas se aprecia la tensión que se genera entre el contexto externo y el interno; entre los planteamientos ministeriales y los proyectos educativos institucionales; y los roles que se asumen en esta relación. Esto podría generar sentimiento de desconfianza al considerar que “*la actitud de algunas autoridades educacionales que hace sospechar que puedan ser utilizados como mecanismos de control, más que instrumento de mejoría continúa*” (P29); “*La desconfianza de las decisiones que subyacen al planteamiento de estándares*” (P29); y la “*sensación de pérdida de autonomía por parte de los docentes*” (P31). Estas emociones y sentimientos que expresan los profesores condicionan su disposición a integrar los EP. De esta manera, la actitud es un componente clave que debe ser trabajado en cualquier proceso de innovación.

El sexto factor gira en torno a las *características de los estudiantes de pedagogía*, algunas de ellas son expuestas como una preocupación por parte de los profesores: “*alumnos no comprometidos con su formación*” (P41) y “*los prejuicios personales del futuro profesional*” (P12) sobre este tipo de políticas. Desde el punto de vista académico los “*bajos puntajes de ingreso*” (P39); “*estudiantes sin las competencias necesarias*” (P26); y “*las necesidades de nuestros estudiantes (condición de vulnerabilidad)*” (P52). Complejiza esta situación “*...los paros de estudiantes, ya que impide que las clases se realicen con normalidad y regularidad*” (P14). De esta manera las actitudes de profesores y estudiantes es un tema a considerar como agentes facilitadores u obstaculizadores de este proceso de integración de los EP.

Por último, el séptimo factor es la *escasa vinculación con el sistema educativo*, considerándola por ejemplo una “*vinculación ocasional o casual con el sistema educativo*” (P3), lo que puede causar “*el desconocimiento de los requerimientos y necesidades que se le presentan a los docentes en las aulas actuales de los establecimientos educativos*” (P19). Es decir, propuestas formativas alejadas de las necesidades propias del sistema educativo, evidenciada por “*la desvinculación de los docentes con las bases curriculares*” (P24) y por “*profesores a cargo de las TIFP que no tengan o tengan poca experiencia en los establecimientos educacionales (por ejemplo: solo profesores universitarios)*” (P15).

## Beneficios o ventajas que representa la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras

Tabla 50. Categorías y citas sobre factores beneficios y ventajas de la integración de los EP según profesores de la universidad

Categoría	Subcategoría	Cita relevante
<b>EP como referente y orientadores para la FID</b>	Son orientaciones y guías para la FID	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Son faros orientadores (P2)</li> <li>▪ Establecer lineamientos claros para guiar el actuar docente (P10)</li> <li>▪ Distinguir entre enseñanzas y aprendizajes fundamentales de aquellos que no lo son (P57)</li> </ul>
	Referente de lo que se espera de un egresado de pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los estándares pedagógicos entregan lineamientos claros sobre lo que se espera de los egresados (P14)</li> <li>▪ Los estándares muestran las metas que deben alcanzar las instituciones dedicadas a la educación de docentes que se integrarán al sistema escolar de nuestro país (P32)</li> </ul>
	Utilidad para alinear el perfil de egreso con los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aunar criterios en relación al perfil de egreso (P6)</li> <li>▪ Orientación para la definición de perfiles de egreso (P9)</li> <li>▪ Ir desarrollando un proceso de ajuste en relación al logro del perfil por parte de los estudiantes (P52)</li> </ul>
	Utilidad para alinear las competencias con los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Articular desde primer año los contenidos solicitados como competencias mínimas para ser profesor (P24)</li> <li>▪ Egresados con competencias declaradas y necesarias (P7)</li> <li>▪ Conocer las competencias a desarrollar en los estudiantes en cada área de procesos formativos (P10)</li> </ul>
	Utilidad para alinear los programas a la realidad del sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nuestros alumnos de pedagogías podrán sentirse mejor preparados para enseñar a sus alumnos en las aulas, lo que mejoraría la forma en como enseñarían los contenidos (P5)</li> <li>▪ Inserción del profesorado en el medio laboral con las competencias a desempeñar que se exigen en el sistema educativo (P10)</li> </ul>
	Utilidad para alinear proyectos formativos con las políticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las evaluaciones de MINEDUC a los profesores se basan principalmente en los estándares, si estos son trabajados durante la carrera, los estudiantes al ejercer los conocerán y los considerarán en sus prácticas naturalmente (P15)</li> <li>▪ Poder alinearse con las políticas del ministerio (P18)</li> <li>▪ Mayor calidad y seguridad de acreditación de las carreras pedagógicas de la UPLA por parte del estado (P36)</li> </ul>
	Utilidad para orientar procesos evaluativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluar de acuerdo a los estándares (P6)</li> <li>▪ Objetividad en los criterios evaluativos (P26)</li> <li>▪ Permite detectar necesidades de mejora en los procesos formativos (P39)</li> </ul>
	Utilidad para orientar a los estudiantes sobre aspectos profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Permite al estudiante saber qué se espera de él; qué le ofrece el programa de estudio y qué le ofrece la institución formadora (el espacio de formación) para el alcance de esos estándares, e identificar las eventuales deficiencias en esos 3 aspectos (P40)</li> <li>▪ Para el estudiante en formación, promueve la autoevaluación de sus debilidades y fortalezas (P48)</li> <li>▪ Instrumento clave para el desarrollo de la docencia en relación a las habilidades profesionales (P20)</li> </ul>
<b>Favorece al currículo FID</b>	Homogenizar currículo FID	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Permite estandarizar algunos mínimos necesarios para la formación pedagógica (P1)</li> <li>▪ Establecer un piso común en la formación pedagógica (P49)</li> <li>▪ La movilidad estudiantil (P9)</li> </ul>

	La valoración hacia las carreras de pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La valoración de la educación (P12)</li> <li>▪ La valoración de la carrera (P12)</li> <li>▪ Reconocimiento (P43)</li> </ul>
	Proceso de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificación y evaluación de los cursos (P17)</li> <li>▪ Mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas (P5)</li> <li>▪ Se promueve en los alumnos una formación integral que les permita estar preparados para enfrentar diversas situaciones en el ámbito escolar (P14)</li> </ul>
	Integración eje de Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El que los alumnos tengan prácticas permanentes, permiten la integración del proceso formativo con los estándares pedagógicos (P14)</li> <li>▪ La diversidad de lugares donde se desempeñó el estudiante en su formación inicial también es una ventaja, ya que debió hacer su práctica en diversas realidades, las cuales fueran compartidas con sus compañeros de curso durante los talleres (P23)</li> <li>▪ Intervención en aula real (P51)</li> </ul>
	Reflexión sobre proceso formativo en la FID	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mantener vigente la discusión sobre los modelos paradigmáticos que afectan la formación inicial docente (P16)</li> <li>▪ Promover la integración de preguntas sobre las que se debe reflexionar en la formación inicial docente (P16)</li> <li>▪ Plantear instancias de discusión y reflexión sobre los estándares (P29)</li> </ul>
	Trabajo colectivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Podría apuntar a una formación en que para un determinado logro haya conciencia en el equipo de profesores que todos son potencialmente colaboradores del mismo (P49)</li> <li>▪ Trabajo transdisciplinario (P50)</li> </ul>
<b>Aseguramiento de la calidad de los procesos formativos</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incremento en la calidad de los procesos formativos (P3)</li> <li>▪ Aseguramiento de alcanzar los estándares de calidad de la educación (P11)</li> <li>▪ Asegurar la formación de un profesional que dará respuesta a las necesidades educativas de la enseñanza en los niveles de educación parvularia, básica y media (P57)</li> </ul>

La tabla presenta las categorías y subcategorías que agrupan las respuestas de los profesores a la tercera pregunta: *Señale tres beneficios o ventajas que representa la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras.* Para comenzar cabe mencionar que un profesor manifiesta: *“Con los actuales estándares es difícil encontrar beneficios”* (P35). Aunque sea minoritaria esta opinión muestra que existen distintos puntos de vista sobre los aportes que puedan otorgar los EP a la FID. Sin embargo, la mayoría plantean aspectos que consideran beneficioso, como los descritos a continuación.

Los profesores visualizan como uno de los beneficios de la declaración de EP el ser *referentes y orientación para la FID*, esta categoría es la que concentra el mayor número de respuestas.

Los EP son considerados como orientación, porque los profesores ven en ellos la utilidad de orientar y guiar el proceso formativo en la FID: *“Son faros orientadores”* (P2) *“Permiten orientar el nivel deseado de formación profesional”* (P13) o *“Establecer lineamientos claros para guiar el actuar docente”* (P10). Otros profesores delimitan aún más los ámbitos en los que pueden ser utilizados los EP como referente, uno de ellos es clarificar lo que se espera de un egresado de pedagogía, por ejemplo: *“Los estándares pedagógicos entregan lineamientos*

claros sobre lo que se espera de los egresados” (P14); “Los estándares muestran las metas que deben alcanzar las instituciones dedicadas a la educación de docentes que se integrarán al sistema escolar de nuestro país” (P32).

Considerando estas últimas ideas de unos EP que describen las competencias que se esperan tengan logradas los estudiantes que egresan de las carreras de pedagogía permite dar sentido a la relevancia de utilizar los EP para alinearlos con el perfil de egreso de la carrera, como lo expresan algunos profesores: “Aunar criterios en relación al perfil de egreso” (P6) “Orientación para la definición de perfiles de egreso” (P9); “Ir desarrollando un proceso de ajuste en relación al logro del perfil por parte de los estudiantes” (P52). De esta manera se comienzan a especificar acciones concretas en las cuales se pueden utilizar los EP, que se transformarían en beneficios para el proceso formativo que ofrecen las carreras.

En este mismo sentido, profesores de las cinco facultades consideran un beneficio alinear las competencias y contenidos declarados en el plan formativo de la carrera con los EP: “Articular desde primer año los contenidos solicitados como competencias mínimas para ser profesor” (P24), organizadas de manera “gradual e incremental de los procesos de formación pedagógica” (P3). Esta alineación, también ofrece la oportunidad del “aprendizaje de nuevas competencias” (P7) que permitan formar “egresados con competencias declaradas y necesarias” (P7) y “mantener a los alumnos en conocimiento actualizado de lo que ocurre en su especialidad...” (P21).

Otro aspecto es la utilidad de los EP para alinear los programas formativos a la realidad y requerimientos del sistema educativo: “Posibilidad de adecuar los programas a las realidades de los alumnos que actualmente son parte de nuestro sistema educativo” (P5). De esta forma los estudiantes ingresan “al mundo laboral con claridad de las exigencias...” (P23). El beneficio de esta alineación tripartita entre los EP, el plan formativo de la carrera y la vinculación con los centros escolares, les permite estar a los “estudiantes/profesionales mejor preparados para la vida laboral” (P36); “desarrollar competencias necesarias en el docente en formación para facilitar la enseñanza en sus estudiantes” (P19); y la “inserción del profesorado en el medio laboral con las competencias a desempeñar que se exigen en el sistema educativo” (P10). Para lograr esta alineación se requiere de los profesores de la universidad una enseñanza más realista y situada con el quehacer pedagógico de las aulas de los centros de prácticas (P24, P42 y P 43), contextos que representan el medio laboral al cual se integrará el estudiante una vez que egrese de la FID, porque el cumplimiento de los EP “permitiría el acceso a la carrera profesional docente” (P49).

Además de reconocer la utilidad que pueden prestar los EP para beneficiar la alineación de los procesos formativos con contextos externos a la universidad como son los centros de prácticas, un grupo de profesores de las distintas facultades consideradas en el estudio expresan la utilidad de los EP para alinear los proyectos formativos con las políticas educativas y evaluativas a nivel nacional: “Poder alinearse con las políticas del ministerio” (P18); “vincular a los alumnos con los requisitos que solicita el estado para la práctica pedagógica” (P24). De esta forma se podría lograr una “coordinación nacional de la FID” (P17). El otro ámbito es la evaluación, como lo expresa un profesor: “Las evaluaciones de MINEDUC a los profesores se basan principalmente en los estándares, si estos son trabajados durante la carrera, los estudiantes al ejercer los conocerán y los considerarán en

*sus prácticas naturalmente*" (P15). De esta manera, los profesores visualizan en los EP un instrumento que aporta a los procesos formativos de los estudiantes de pedagogía, al favorecer la alineación del plan curricular de la carrera con las necesidades y requerimientos del sistema escolar, junto con las políticas educativas relacionadas con la FID: *"Coherencia con la evaluación docente, sistema educativo, agencia de la calidad y formación docente"* (P38); *"estaremos triangulados como universidad con los establecimientos educacionales y con los requerimientos de MINEDUC"* (P15). Estas respuestas reflejan la relevancia de considerar los proyectos formativos de las carreras como estructuras abiertas y flexibles, tanto para influir en el medio como para retroalimentarse de los distintos contextos.

Profesores plantean la utilidad de los EP para orientar procesos evaluativos internos y no sólo los externos, ya mencionados anteriormente. La connotación que le otorgan a los EP es ser fuente de información que ofrece *"objetividad en los criterios evaluativos"* (P26); *"permite detectar necesidades de mejora en los procesos formativos"* (P39). También, favorecer en los estudiantes la *"reflexión sobre su práctica docente..."* (P20), *"...sobre qué hago bien y qué no"* (P22). Un profesor lo resume así: *"De estas instancias surgen reflexiones y acciones que tienden a la revisión y enriquecimiento de los procesos formativos"* (P29). De esta manera los EP ofrecen la ventaja de ser un referente para los procesos evaluativos que se planifiquen, tanto si sus propósitos son diagnóstico, formativo o de resultado; según quién lo realice, sea una autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación; para un contexto micro como puede ser un programa formativo, meso una carrera y macro la facultad o universidad.

Un grupo de profesores centran sus respuestas en la utilidad que tendrían los EP para los estudiantes de pedagogía, quienes lo podrían usar para su desarrollo profesional, porque estos estándares son un referente que les permite saber *"con claridad las competencias que deben desarrollar para ser buenos profesores/as"* (P15), el *"conocimiento real de la función docente"* (P41), y *"...promueve la autoevaluación de sus debilidades y fortalezas"* (P48). De esta manera le permite al estudiante *"saber qué se espera de él; qué le ofrece el programa de estudio y qué le ofrece la institución formadora (el espacio de formación) para el alcance de esos estándares, e identificar las eventuales deficiencias en esos 3 aspectos"* (P40).

Este último profesor reafirma y resume tres beneficios, ya analizados anteriormente que sería conveniente fuesen parte del proceso de reflexión y análisis en la unidad educativa: los EP como referente de la FID; alineación entre los EP y los componentes del marco curricular de la carrera; y orientador de procedimientos de evaluación interna.

La segunda categoría concentra las respuestas que destacan aspectos donde los EP *favorecen al currículo de la FID*. El primero de estos aspectos plantea lo favorable que podría ser homogenizar el currículo de la FID: *"Permite estandarizar algunos mínimos necesarios para la formación pedagógica"* (P1); *"los parámetros establecidos podrían contribuir a establecer desde el diálogo con la teoría y la práctica situada, a proporcionar orientaciones sobre los saberes disciplinarios y saberes pedagógicos mínimos que todo profesor y profesora debe dominar al finalizar su formación profesional"* (P32); *"establecer un piso común en la formación pedagógica"* (P49). *El homogenizar buscaría establecer un marco mínimo y común entre las carreras de pedagogía a nivel nacional, otorgando como beneficio o*

ventaja que: *“Todos remando hacia el mismo puerto”* (P30) y la *“la movilidad estudiantil”* (P9).

En lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje, hay profesores que coinciden en expresar que la integración de los EP beneficiaría el proceso de enseñanza, por ejemplo, en la *“planificación y evaluación de los cursos”* (P17), en el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, reflexivo y de trabajo colaborativo (P51). Asimismo, los relacionan con ofrecer *“aprendizajes holísticos en los estudiantes”* (P8); *“se promueve en los alumnos una formación integral que les permita estar preparados para enfrentar diversas situaciones en el ámbito escolar”* (P14). Entonces, visualizan en los EP competencias que abarcan distintas dimensiones de la formación que les permite a los estudiantes lograr *“una formación integral y experiencial”* (P50).

Profesores relacionan los EP y el eje de Prácticas, los cuales se pueden beneficiar mutuamente, pues *“que los alumnos tengan prácticas permanentes, permiten la integración del proceso formativo con los estándares pedagógicos”* (P14). Junto a *“la diversidad de lugares donde se desempeñó el estudiante en su formación inicial también es una ventaja, ya que debió hacer su práctica en diversas realidades, las cuales fueran compartidas con sus compañeros de curso durante los talleres”* (P23). Se aprecia nuevamente la vinculación que establecen los participantes entre la integración y desarrollo de los EP con el proceso de prácticas de los estudiantes.

Para cerrar esta categoría se hace referencia a lo planteado por algunos profesores, quienes señalan que la declaración de los EP se puede transformar en una oportunidad que propicie la reflexión sobre el proceso formativo en la FID: *“Mantener vigente la discusión sobre los modelos paradigmáticos que afectan la formación inicial docente”* (P16); *“promover la integración de preguntas sobre las que se debe reflexionar en la formación inicial docente”* (P16); *“plantear instancias de discusión y reflexión sobre los estándares”* (P29). A pesar que este aspecto se plantea al cerrar esta categoría, en la práctica debería ser de las primeras actividades a desarrollar, el generar espacios de diálogo donde se pueda exponer las distintas opiniones sobre esta política de estándares, espacios desde el cual se pueda construir conocimiento para tomar decisiones contextualizadas. En este mismo sentido profesores expresan que sería una oportunidad para concretar *“un trabajo transdisciplinario”* (P50), que *“podría apuntar a una formación en que para un determinado logro haya conciencia en el equipo de profesores que todos son potencialmente colaboradores del mismo”* (P49).

Por último, está la categoría: *Aseguramiento de la calidad de los procesos formativos*, la cual contiene las respuestas de profesores que ponen énfasis en el concepto de calidad: *“Incremento en la calidad de los procesos formativos”* (P3); *“mayor equidad y calidad en la formación inicial docente”* (P31); *“aseguramiento de la calidad de los procesos de formación”* (P25). Se aprecia la estrecha relación que perciben entre la integración de los EP en los proyectos formativos de las carreras y el fortalecimiento de la calidad de estos procesos, lo que permitiría *“garantizar en parte la adecuada formación del estudiante”* (P13) y *“asegurar la formación de un profesional que dará respuesta a las necesidades educativas de la enseñanza en los niveles de educación parvularia, básica y media”* (P57).



**Señale tres aspectos externos a la universidad que dificultarían la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras**

**Tabla 51. Categorías y citas sobre aspectos externos a la universidad que dificultarían la integración de los EP según profesores**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Cita relevante</b>
<b>No visualizan aspectos externos que dificulten la integración</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No veo dificultades, por el motivo que somos una Universidad Pública (P27)</li> <li>▪ Me cuesta ponerme en ese lugar pues creo que es fundamental para la Universidad integrar los estándares pedagógicos en los procesos formativos de las carreras (P36)</li> </ul>
<b>Políticas del MINEDUC</b>	Contexto de políticas cambiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las exigencias cambiantes de entidades relacionadas con la educación como el MINEDUC (P2)</li> <li>▪ Cambios desde las autoridades de la Educación en relación a la consecución de los estándares pedagógicos (P20)</li> </ul>
	Base neoliberal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La percepción de estar instalando un modelo más bien bancario en la formación inicial docente, con mayor énfasis en aspectos relacionados con el ámbito político y económico, que pedagógico y didáctico (P16)</li> <li>▪ Políticas educativas centradas en productos más que en procesos formativos (P39)</li> <li>▪ Continuar con la idea de educación de mercado (P41)</li> </ul>
	Necesidad de consenso país	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La falta de vinculación con la realidad y con los actores sociales y con las problemáticas del mundo de la educación y la cultura, la política, la economía y la sociedad.... (P54)</li> </ul>
	Falta de recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recursos económicos (P38)</li> <li>▪ Recursos destinados a la formación de profesores (P39)</li> <li>▪ Factor económico, la Universidad requiere más aportes para proyectos integradores (P48)</li> </ul>
<b>Estrategias Centralizada del MINEDUC</b>	Escaso trabajo conjunto MINEDUC y universidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las estrategias de acción centralizadas (P9)</li> <li>▪ Toma de decisiones a nivel solo de directivos y autoridades (P6)</li> <li>▪ Inexistencia de trabajo en conjunto con los organismos que diseñan los estándares (P10)</li> </ul>
<b>Falta de información y formación</b>	Escasa información	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Poca información y difusión (P6)</li> <li>▪ Falta de claridad en la relevancia que posee para nuestro sistema educativo (P44)</li> <li>▪ Desconocimiento de los estándares (P56)</li> </ul>
	Falta de formación sobre los estándares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escasa oferta educativa en formación sobre estándares pedagógicos (P7)</li> </ul>
<b>Actitud hacia los EP y su integración</b>	Resistencia institucional al cambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resistencia por parte de ciertas instituciones educacionales más " tradicionales" a aplicar los cambios propuestos de los actuales estándares pedagógicos (P5)</li> <li>▪ Resistencia al cambio (P31)</li> <li>▪ Que los mismos profesores le restaran importancia por su difícil implementación, en un clima complejo (P42)</li> </ul>
	Crítica a los estándares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consideración de los estándares de egreso como ley sagrada que debe ser cumplida en la formación (P29)</li> <li>▪ Formulación de Estándares Pedagógicos ajenos a nuestra realidad, parciales o atomizados, no respondiendo a una visión integral del educando (P50)</li> <li>▪ Que se tome como lo absoluto o rígido y no le permita ver otras formas de trabajo (P46)</li> </ul>
	Tensión entre el principio de autonomía	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La existencia de una cultura educativa en el país que fomenta la libertad de enseñanza (P1)</li> <li>▪ Autonomía en sello de la formación según casa de estudio (P25)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El hecho que los estándares emanen del Ministerio de Educación, y que la Universidad a través de los docentes tenga que imponerlos a los estudiantes en formación, produce la no visualización de la autonomía tanto del estudiante de la Universidad, como también la de los alumnos del sistema educativo (P57)</li> </ul>
<b>Débil vinculación con los centros escolares</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A veces, los profesores guías de los centros de práctica, no están preparados para orientar y retroalimentar las prácticas pedagógicas (P14)</li> <li>▪ Los aspectos externos a la universidad que dificultarían la integración de los estándares pedagógicos podrían ser que los establecimientos educativos no le brinden un espacio a nuestros estudiantes para poner en práctica las competencias necesarias que debe poseer un futuro profesor (P19)</li> <li>▪ El desconocimiento de estos estándares en los centros de práctica (P33)</li> </ul>
<b>Movilizaciones estudiantiles</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La movilizaciones de los estudiantes a nivel nacional y regional (P8)</li> <li>▪ Paros frecuentes de los estudiantes (P20)</li> <li>▪ La paralización de las actividades académicas por parte de las autoridades por temor a las tomas de las dependencias universitarias (P8)</li> </ul>

La tabla contiene las categorías y subcategorías que surgieron de las respuestas de los profesores a la cuarta pregunta abierta: *Señale tres aspectos externos a la universidad que dificultarían la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras*. Ante esta pregunta tres profesores de distintas facultades señalan *no visualizar aspectos que dificulten la integración*, uno de ellos se sustenta por el tipo de universidad: *“No veo dificultades, por el motivo que somos una Universidad Pública”* (P27), el otro por la relevancia que le otorga a los EP: *“Me cuesta ponerme en ese lugar pues creo que es fundamental para la Universidad integrar los estándares pedagógicos en los procesos formativos de las carreras...”* (P36). Sin embargo, el resto de los profesores a través de sus respuestas identifican aspectos externos que dificultarían esta integración, las que se analizan a continuación.

Una de las categorías que concentra un alto número de preguntas reconoce a las *Políticas del MINEDUC* como aspecto que dificultaría la integración de los EP en la FID. Es así como, profesores plantean que a nivel ministerial se crea un contexto de políticas cambiantes que dificulta visualizar la consecución de las iniciativas que se impulsan a nivel central: *“Cambios en las políticas de formación docente”* (P3); *“cambios en las políticas públicas de educación”* (P41). Algunos de ellos especifican que los cambios están en las exigencias: *“Las exigencias cambiantes de entidades relacionadas con la educación como el MINEDUC”* (P2).

Dentro de este mismo ámbito de las políticas ministeriales se aprecian cuestionamientos hacia la orientación neoliberal, de mercado que asumen estas políticas: *“La percepción de estar instalando un modelo más bien bancario en la formación inicial docente, con mayor énfasis en aspectos relacionados con el ámbito político y económico, que pedagógico y didáctico”* (P16); *“Las prácticas profesionales de las carreras de pedagogía en Chile, en mayor o menor medida, siguen focalizadas en preparar a los futuros profesores para que se adapten a las lógicas institucionales y a las exigencias de un sistema educativo arrojado a las leyes del mercado”* (P32). Esto trae como consecuencias *“políticas educativas*

centradas en productos más que en procesos formativos” (P39) y la competitividad entre instituciones y carreras de pedagogía (P11 y P25). La cita de un profesor permite cerrar estas ideas cuando señala: “Los puntos anteriores, dan lugar a un Ministerio que más obstaculiza que facilita la formación y desarrollo de los estándares pedagógicos” (P45).

Otras problemáticas circunscritas a las políticas ministeriales es la necesidad de consensos a nivel país sobre temas de educación: “La falta de vinculación con la realidad y con los actores sociales y con las problemáticas del mundo de la educación y la cultura, la política, la economía y la sociedad en general” (P54) y la falta de recursos económicos destinados a las instituciones formadoras de profesores: “recursos destinados a la formación de profesores” (P39); “factor económico, la Universidad requiere más aportes para proyectos integradores” (P48).

Un segundo aspecto que dificultaría la integración de los EP sería la propia estrategia que impulse el MINEDUC para desarrollar este objetivo, la cual es considerada por un grupo de profesores como una *estrategia centralizada del MINEDUC*, producto del escaso trabajo conjunto entre el ministerio y las universidades: “Elaboración de los EP a puerta cerrada” (P31); “inexistencia de trabajo en conjunto con los organismos que diseñan los estándares” (P10); “toma de decisiones a nivel solo de directivos y autoridades” (P6). Con escaso “...debate académico sobre los potenciales de una nueva educación de personas jóvenes y adultas junto con el diseño de políticas públicas de nueva generación” (P24). Esta situación es percibida por algunos profesores como “falta de confianza que se promueve respecto a las universidades en tanto entidades formadoras y los procesos formativos implementados” (P16).

El tercer aspecto a ser analizado es la *falta de información y formación sobre los EP*, como lo expresan profesores: “Poca información y difusión” (P6); “desconocimiento de los estándares” (P56). En cuanto a la formación: “Escasa oferta educativa en formación sobre estándares pedagógicos” (P7). De esta manera, la desinformación y falta de espacios formales de formación sobre EP afectarían su integración en los proyectos curriculares de las carreras, porque podría generar en los usuarios y destinatarios de estos estándares sentimientos de “falta de claridad en la relevancia que posee para nuestro sistema educativo” (P44). Es decir, no le encontrarán un sentido o significado tanto teórico como práctico a los estándares declarados por el MINEDUC.

El cuarto aspecto se refiere a la *actitud hacia los EP y su integración*, tema planteado por profesores de las cinco facultades. Un grupo de las respuestas destacan la resistencia institucional al cambio como una conducta que dificultaría la integración de los EP: “Resistencia por parte de ciertas instituciones educacionales más tradicionales a aplicar los cambios propuestos de los actuales estándares pedagógicos” (P5) y “que los mismos profesores le restaran importancia por su difícil implementación, en un clima complejo” (P42).

Por lo tanto, la resistencia al cambio puede estar relacionada con los aspectos tratados anteriormente: el contexto político, las estrategias que impulsa el MINEDUC para la integración de los EP y el desconocimiento de los profesores sobre esta política, crean un clima complejo que dificulta la implementación que incidiría en una actitud de resistencia.

Este escenario también genera críticas de los profesores hacia los EP: *“Formulación de Estándares Pedagógicos ajenos a nuestra realidad, parciales o atomizados, no respondiendo a una visión integral del educando”* (P50); *“la diversidad de enfoques pedagógicos y teóricos que subyacen en los planteamientos de los estándares”* (P29); *“fijar la formación sólo bajo la mirada de perspectivas parametrales podría tener el riesgo de gibarizar aún más la formación de profesores, bajo una lógica instrumental y técnica y no un conocimiento profundo y reflexivo del ejercicio del educar”* (P32). Estas críticas pueden estar influenciadas por una resistencia al cambio, pero también, por alguno de los tres aspectos ya comentados en el párrafo anterior, que colaboran en ir creando en los profesores las siguientes ideas: *“Consideración de los estándares de egreso como ley sagrada que debe ser cumplida en la formación”* (P29); *“...que se tome como lo absoluto o rígido y no le permita ver otras formas de trabajo”* (P46); *“las formas exclusivas de evaluarlos, que responden a representaciones de la educación que son particulares”* (P29).

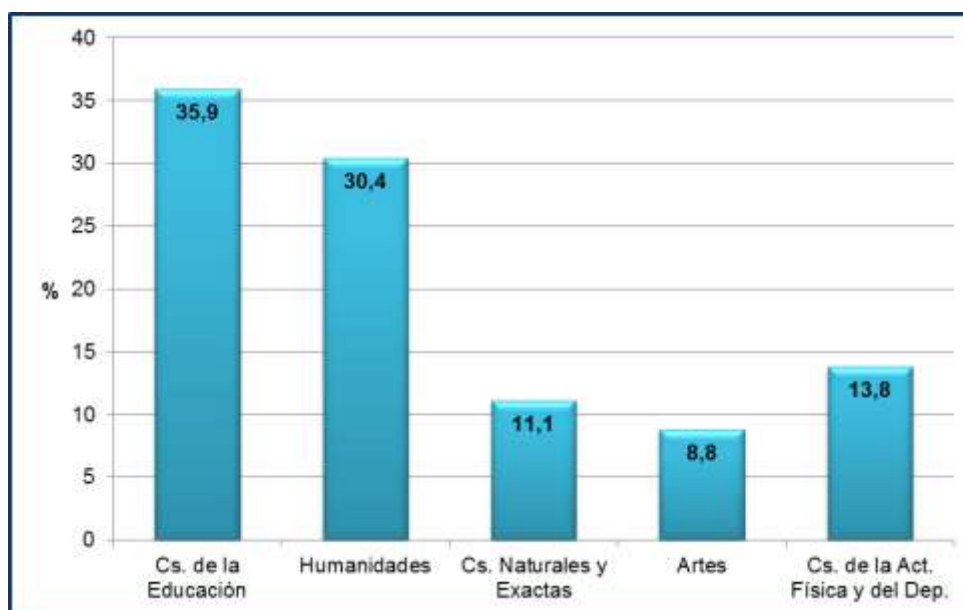
A esta actitud hacia los EP se suma la tensión entre el principio de autonomía y control, porque las respuestas de los profesores contrastan por un lado *“la existencia de una cultura educativa en el país que fomenta la libertad de enseñanza”* (P1) y la *“autonomía en el sello de la formación según casas de estudio”* (P25). Pero que a la vez *“el hecho que los estándares emanen del Ministerio de Educación, y que la Universidad a través de los docentes tenga que imponerlos a los estudiantes en formación, produce la no visualización de la autonomía, tanto del estudiante de la Universidad”* (P57), o que *“la misma estandarización que no responde al sello formativo de cada institución”* (P39). Por lo tanto, comienzan a prevalecer los conceptos de estandarización, uniformidad de criterios, entre otros, que deben convivir con la libertad de enseñanza, sello formativo y libertad de cátedra.

El quinto aspecto externo a la universidad que podría dificultar la integración de los EP es la *débil vinculación con los centros escolares*, situación que se evidencia por el actuar del profesor guía que recibe a los estudiantes de pedagogía en los centros escolares: *“A veces, los profesores guías de los centros de práctica, no están preparados para orientar y retroalimentar las prácticas pedagógicas”* (P14) y los escasos espacios de comunicación que puede llevar a provocar *“el desconocimiento de estos estándares en los centros de práctica”* (P33). Así mismo se presenta otra dificultad que son los espacios para que los estudiantes se desempeñen profesionalmente de acuerdo las competencias esperadas desde la universidad: *“En algunos centros de práctica, no permiten que el futuro docente intervenga como lo requiere cada módulo”* (P14); *“...dificultarían la integración de los estándares pedagógicos podrían ser que los establecimientos educativos no le brinden un espacio a nuestros estudiantes para poner en práctica las competencias necesarias que debe poseer un futuro profesor”* (P19). El desconocimiento de los proyectos formativos de las carreras y la falta de coordinación para asegurar los espacios mínimos para la realización de la práctica se estaría produciendo según un profesor por la *“poca o deficitaria articulación entre los espacios de formación intrauniversitaria y extrauniversitaria (centros de práctica en sus diversos niveles)”* (P40).

### 6.2.3 Respuesta de estudiantes de pedagogía

#### 6.2.3.1 Caracterización de la muestra de estudiantes de pedagogía

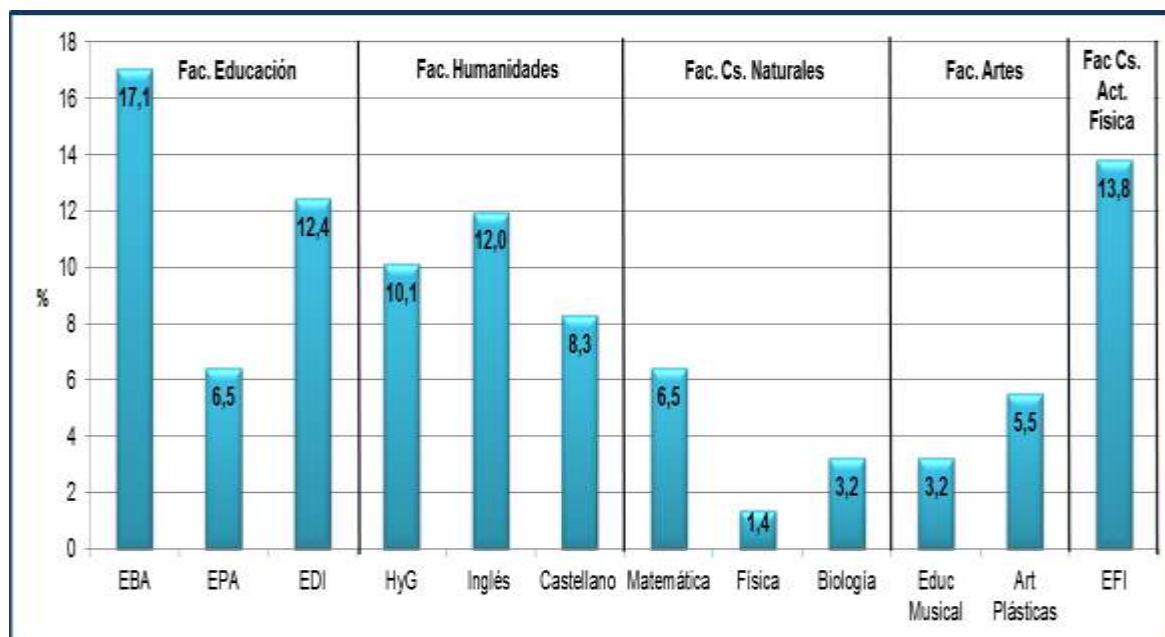
Los 217 estudiantes que participaron en el estudio corresponden al 78,3% de la población. Pertenecen a carreras que cuentan con EP declarados por el MINEDUC, se encuentran en el penúltimo semestre de su formación inicial y la edad promedio es de 23 años ( $DT = 3,74$ ).



**Figura 62.** Distribución de los estudiantes por facultad.

En la figura anterior se observa que los mayores porcentajes de estudiantes pertenecen a las facultades de Educación (35,9%) y Humanidades (30,4%), en menor medida a las otras tres facultades. Esta situación se puede deber a tres factores: al número de carreras de pedagogía consideradas en el estudio adscrita en cada facultad, al número de estudiantes matriculados en el penúltimo semestre de su formación y a hechos circunstanciales del momento de la aplicación del cuestionario, inasistencia a clase o carrera con estudiantes movilizados.

En relación con la vinculación de los estudiantes a las carreras se observa en la siguiente figura.



**Figura 63.** Distribución de los estudiantes según carrera a la cual pertenece.

La figura muestra que se logró obtener la participación de estudiantes de todas las carreras de pedagogía que tienen declarados EP. El mayor porcentaje de participantes son de las carreras de pedagogía en Educación Básica (en adelante EBA), Educación Diferencial (en adelante EDI), Inglés y Educación Física (en adelante EFI). Las diferencias en los porcentajes, se debe principalmente al número de estudiantes matriculados en el penúltimo semestre de su formación inicial.

## 6.2.3.2 Resultados de las opiniones de estudiantes de pedagogía sobre los EP

Tabla 52. Opinión sobre la integración de EP en la FID según estudiantes

Cód	Ítem	M	DT
C1	Conozco las actuales políticas educativas relacionadas con la FID en Chile	3,01	0,94
C2	Estoy informado sobre los EP de egreso.	3,28	1,06
C4	Estoy informado cómo se evaluarán los EP por el Ministerio de Educación	3,00	1,16
C5	Me interesa conocer más los EP de egreso.	4,49	0,81
C6	He recibido formación específica sobre el trabajo con los estándares	2,64	1,07
C7	En la carrera se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP.	2,62	1,11
C8	En clases se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP	3,03	1,09
U1	Los EP son de gran utilidad para mi formación docente	3,67	0,98
U2	Tengo claridad en las áreas que puedo utilizar los EP durante mi formación en la universidad.	2,79	1,03
U5	La integración de los EP al proceso formativo de los estudiantes, significarán cambios curriculares.	3,67	0,76
U6	La integración de los EP tendrá un impacto positivo en las prácticas de enseñanza de los profesores de la universidad	3,59	0,89
U7	La declaración de los EP significará algún cambio en la forma de evaluar de los docentes	3,59	0,91
U9	La declaración de los EP significará algún cambio en el contenido que se desarrollan en las clases	3,36	0,73
U10	Los talleres de práctica en la universidad y las experiencias en los centros escolares me permitieron demostrar el nivel de logro de los EP	3,37	1,03
A1	Apruebo las actuales políticas educativas relacionadas con la FID	2,55	0,82
A2	Considero que los EP de egreso, están debidamente explicados en la política educativa declarada.	2,82	0,80
A3	Los EP son representativos de lo que es una buena enseñanza	2,88	1,00
A4	Los EP me ayudan en construir la representación de lo que es enseñar	3,16	0,95
A5	Los EP permiten regular el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía.	3,40	0,99
A6	La declaración e integración de los EP en las carreras, hará que éstas sean más atractivas y mejor reconocidas socialmente	3,29	1,02
A7	La declaración de los EP favorecerá el aseguramiento de la calidad en la formación inicial docente	3,18	1,06
A8	Es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la Formación Inicial Docente	3,72	0,95
A10	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de las instituciones formadoras de profesores	3,28	0,87
A11	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de la carrera	3,31	0,85
A12	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de los docentes formadores de profesores	3,27	0,93
I1	Los EP deben estar presentes en el perfil profesional de egreso de la carrera	3,98	0,90
I2	Los EP deben integrarse a los programa formativo de la carrera	4,19	0,84
I3	La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo personal de los estudiantes	3,43	0,88
I4	La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo profesional de los estudiantes	3,60	0,84
I5	La integración de los EP favorecerá el alinear o sintonizar los programas de FID con las necesidades del medio escolar	3,52	0,90
I7	Los EP están integrados en los programas formativos que he cursado	2,93	0,96
I8	Los programas formativos me permitieron lograr saberes que se declaran en EP	3,09	0,86
I9	La declaración de los EP favorecerá la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza en la carrera	3,47	0,99
I10	Los EP influirán en los programa formativo	3,59	0,82

La tabla anterior contiene las respuestas de los estudiantes a las preguntas sobre la opinión que tienen de los EP y su integración en el proceso formativo.

Del primer bloque de preguntas relacionadas con el *conocimiento* de los EP se aprecia heterogeneidad en el grado de información que tienen sobre estos estándares (C2) y (C3), existiendo mayor consenso en manifestar un alto nivel de interés (C5) por conocerlos más ( $M = 4,49$ ;  $DT = 0,81$ ).

En cambio, las medias más bajas están presentes al ser consultados si (C6) había recibido formación específica sobre el trabajo con los estándares ( $M = 2,64$ ;  $DT = 1,07$ ) y si (C7) en la carrera ( $M = 2,62$ ;  $DT = 1,11$ ) o (C8) en clases ( $M = 3,03$ ;  $DT = 1,09$ ) se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los estándares pedagógicos de egreso. Estos valores nos pueden estar indicando que espacios formales para informarse sobre los EP han sido escasos, de igual manera entre estas opciones, los estudiantes tienen la percepción de haber tratado más este tema en las clases junto a sus profesores. Ahora bien, estas experiencias son heterogéneas que se pudieron haber logrado por medio de acciones implementadas por iniciativas individuales de directivos de carreras y profesores, más que por un planteamiento institucional de carácter colectivo.

Acerca de la *utilidad* de los EP, los estudiantes en general tienen una opinión principalmente neutral, que puede estar reflejando cierto distanciamiento entre esta política y su formación, por ejemplo, en el ítem (U2) *Tengo claridad en las áreas que puedo utilizar los estándares pedagógicos durante mi formación en la universidad*, la media es de 2,79 ( $DT = 1,03$ ) que representa estar en desacuerdo con esta afirmación. Además, esta posible desvinculación entre los EP y el proceso formativo de los estudiantes se evidencia en las respuestas a la pregunta (U10) *Los talleres de práctica en la universidad y las experiencias en los centros escolares me permitieron demostrar el nivel de logro de los EP* ( $M = 3,37$ ;  $DT = 1,03$ ), donde no perciben de manera patente la relación entre sus experiencias de prácticas y los EP. La respuesta en estos dos ítems puede estar indicándonos que no hay una clara tendencia a utilizar por parte de los estudiantes los EP, ni tampoco esta tendencia está presente en el proceso formativo liderado por directivos y profesores.

Por otra parte, la *actitud* de los estudiantes hacia los EP es desde la neutralidad a estar en desacuerdo con las aseveraciones presentadas. Las medias más bajas nos indican que los estudiantes consideran (A2) que los EP no están debidamente explicados en el contexto de la política educativa y (A3) que no son representativos de lo que es una buena enseñanza.

De todas formas, existe una diferencia en la opinión los estudiantes sobre (A1) las actuales políticas educativas relacionadas con la FID ( $M = 2,55$ ;  $DT = 0,82$ ) y la política de estándares ( $M = 3,72$ ;  $DT = 0,95$ ), siendo esta última percibida de manera más favorable.

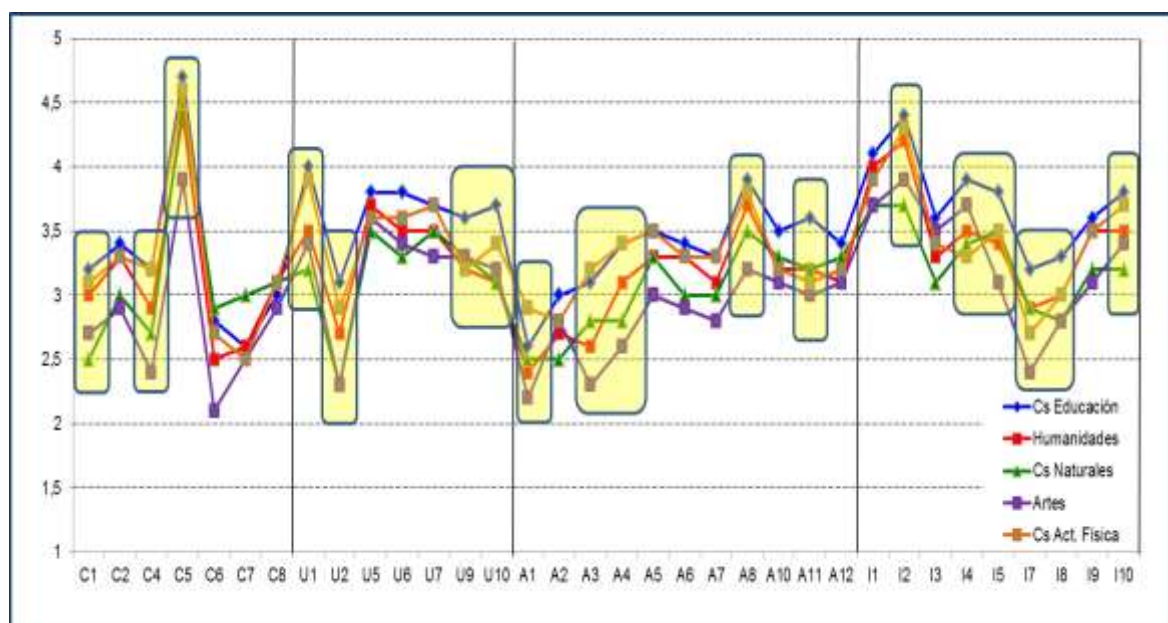
Por lo que se refiere a la intención de *integrar* los EP, los estudiantes están desde de acuerdo a muy de acuerdo que los (I1) *Los EP deben integrarse a los programas formativos de la carrera* ( $M = 4,19$ ;  $DT = 0,84$ ), más que en (I1) los perfiles de egreso ( $M = 3,98$ ;  $DT = 0,90$ ).

Según la opinión de los estudiantes, no estarían de acuerdo con la afirmación (I7) *Los EP están integrados en los programas formativos que he cursado* ( $M = 2,93$ ;  $DT = 0,96$ ), a esto se suma una opinión neutral (I8) *Los programas formativos me*



permitieron lograr saberes que se declaran en los estándares pedagógicos ( $M = 3,09$ ;  $DT = 0,86$ ). Por lo tanto, según la experiencia de los estudiantes en los respectivos cursos o programas formativos, estos estándares no estarían tan integrados a los programas y por lo tanto, no aportan a lograr su desarrollo.

El siguiente análisis es a nivel de facultades, se observa en la figura los perfiles de los grupos de estudiantes por facultad.



**Figura 64. Opinión sobre integración de los EP en la FID según facultad que pertenece el estudiante.**

La tabla muestra las medias de cada pregunta y al interior de las regiones las diferencias estadísticamente significativas marcadas por la facultad a la cual pertenece el estudiante.

Acerca del *conocimiento* de los EP se aprecia en el ítem (C2) *Estoy informado sobre los EP de egreso*, que los estudiantes se ubican desde la neutralidad (rango 3) hacia el estar en desacuerdo con la afirmación. Esta situación es transversal entre las facultades, además los valores de la desviación típica nos indica que al interior de las facultades se obtienen opiniones heterogéneas (en cuatro de las cinco facultades el  $DT$  es 1,0 y más). Ante esta baja percepción de información, los estudiantes expresan a la vez que (C5) les interesa conocer más los EP, sin embargo, existen diferencias estadísticamente significativas ( $p = ,007$ ) entre Educación ( $M = 4,7$ ;  $DT = 0,7$ ) y Artes ( $M = 3,9$ ;  $DT = 1,1$ ).

Donde no existen estas diferencias significativas es en los ítems (C6) *He recibido formación específica sobre el trabajo con los estándares*; (C7) *En la carrera, se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los estándares pedagógicos de egreso*; y (C8) *En clases se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP*, en estos las opiniones se ubican desde el rango 3 al 2, que marca una tendencia de respuesta desfavorable, pero que nuevamente se evidencia a través de las desviaciones típicas, que los espacios de formación, discusión, reflexión, etc. no han sido masivos, ni generalizado dentro de las propias

facultades, creando un ambiente de desinformación a pesar de que hubiesen existido instancias para el estudio de los EP.

El siguiente aspecto trata de la *utilidad* de los EP, siendo los estudiantes de la Facultad de Educación los que tienen la opinión más favorable en el ítem (U1) *Los estándares pedagógicos son de gran utilidad para mi formación docente* ( $M = 4,0$ ;  $DT = 0,9$ ), existiendo una diferencia estadística significativa ( $p = ,001$ ) con las facultades de Cs. Naturales y Humanidades.

A pesar de ser considerado, en general por los estudiantes, útiles los EP, las medias de sus respuestas nos indican que sus percepciones son desfavorables al ser consultados (U2) si tenía claridad en las áreas que pueden utilizarlos durante su formación en la universidad. Entre las facultades existen diferencias estadísticamente significativas, en Educación con opiniones en rango de neutralidad ante la pregunta ( $M = 3,1$ ;  $DT = 1,1$ ) en contraste con Cs. Naturales y Artes con medias de 2,3 que señala una postura de estar en desacuerdo.

En el ítem (U10) *Los talleres de práctica en la universidad y las experiencias en los centros escolares me permitieron demostrar el nivel de logro de los estándares pedagógicos*, existe diferencias significativas entre la Facultad de Humanidades ( $M = 3,1$ ;  $DT = 1,1$ ) y Educación ( $M = 3,7$ ;  $DT = 0,9$ ). Esto puede indicar que las prácticas de los estudiantes de Educación están más vinculadas con los EP que las vivenciadas por los de Humanidades.

Por lo que se refiere a las *actitudes* hacia los EP, los estudiantes muestran una predisposición a evaluarlos desde una postura neutral a estar en desacuerdo, por ejemplo en el ítem (A3) *Los estándares pedagógicos son representativos de lo que es una buena enseñanza*, donde las medias oscilan entre 3,2 y 2,3, existiendo diferencias estadísticamente significativas entre las facultades de Humanidades ( $M = 2,4$ ;  $DT = 0,8$ ) y Artes ( $M = 2,3$ ;  $DT = 1,2$ ), que difieren con las opiniones de la Facultad de Cs. Act. Física ( $M = 3,2$ ;  $DT = 0,8$ ).

Sin que exista una clara tendencia de opinar favorablemente de los EP, los estudiantes expresan tener una mejor percepción de esta política particular de estándares que de las políticas educativas relacionadas con la FID. Esto se observa al analizar las medias de las preguntas (A1) *Apruebo las actuales políticas educativas relacionadas con la Formación Inicial Docente*, medias entre 2,2 a 2,9; en cambio la pregunta (A8) *Apruebo las actuales políticas educativas relacionadas con la Formación Inicial Docente*, los valores de las medias aumentan levemente 3,2 a 3,9. En este ítem los estudiantes de Educación tienen una opinión más favorable que los de Artes, diferencia que estadísticamente es significativa.

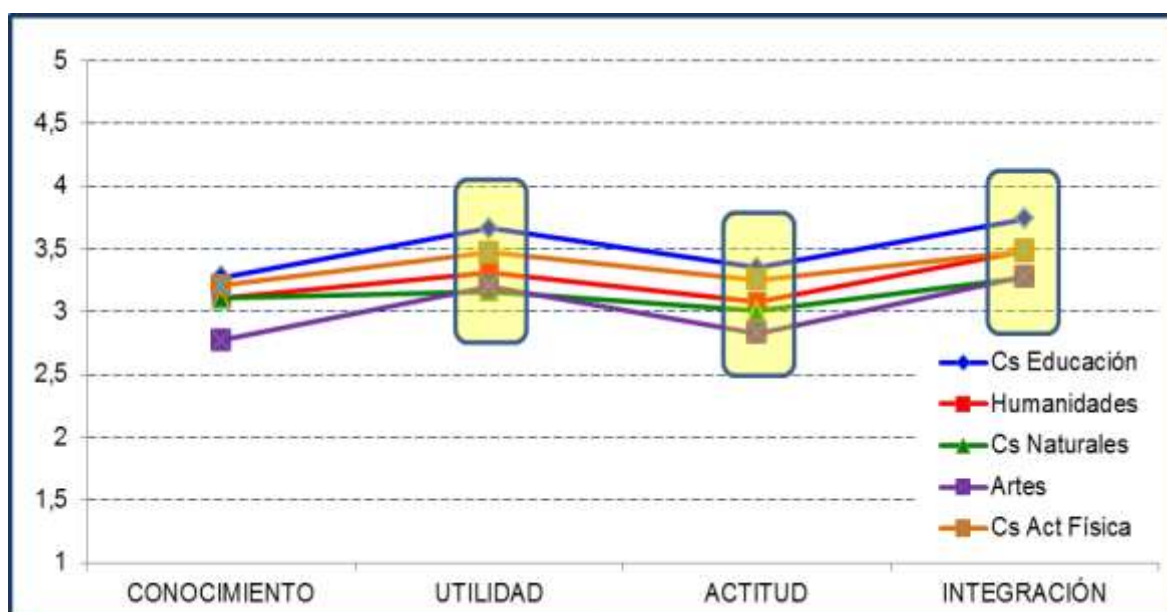
Un aspecto a tener presente para la difusión de los EP es la opinión que los estudiantes manifiestan en el ítem (A2) *Considero que los EP están debidamente explicados en la política educativa declarada*, con medias semejantes que varían entre 3,0 y 2,5; esto significaría, que en general, opinan que la información es escasa y confusa, más aún en el contexto de las políticas destinadas para la FID, las cuales tienen distintos ámbitos de acción.

En la dimensión intención de *integrar* los EP, los estudiantes señalan estar más de acuerdo que se integren en los programas formativos que en el perfil de egreso, como se aprecia al responder a las preguntas (I1) *Los EP deben estar presentes en el perfil profesional de egreso de la carrera*, con medias de 4,1 a 3,7. En cambio en el ítem (I2) *Los EP deben integrarse a los programas formativos de la carrera*, las

medias aumentan levemente alcanzando valores sobre 4,0 en las facultades de Educación, Humanidades y Cs. Act. Física, difieren las facultades de Cs. Naturales ( $M = 3,7$ ;  $DT = 0,9$ ) y Artes ( $M = 3,9$ ;  $DT = 0,8$ ), existiendo una diferencia estadísticamente significativa entre Educación y Cs. Naturales.

En relación con la opinión del estudiante (17) sobre si los EP están integrados en los programas formativos que han cursado, las medias bajan considerablemente (entre 3,2 y 2,4) en comparación a los dos ítems analizados anteriormente; es decir, al momento de contestar el cuestionario no perciben de manera evidente la integración. Esta situación acontece principalmente en los estudiantes de Artes más que los de Educación ( $p = 005$ ). Ahora los estudiantes tampoco opinan tan favorablemente a que (18) los programas formativos le permitieron lograr saberes que se declaran en los EP, en particular en las facultades de Cs. Naturales y Artes.

Como una forma de síntesis se agrupa las preguntas por dimensión, proyectándose en la siguiente figura los perfiles de los estudiantes según facultades.



**Figura 65.** Opiniones agrupadas por dimensión según facultad a la que pertenecen los estudiantes.

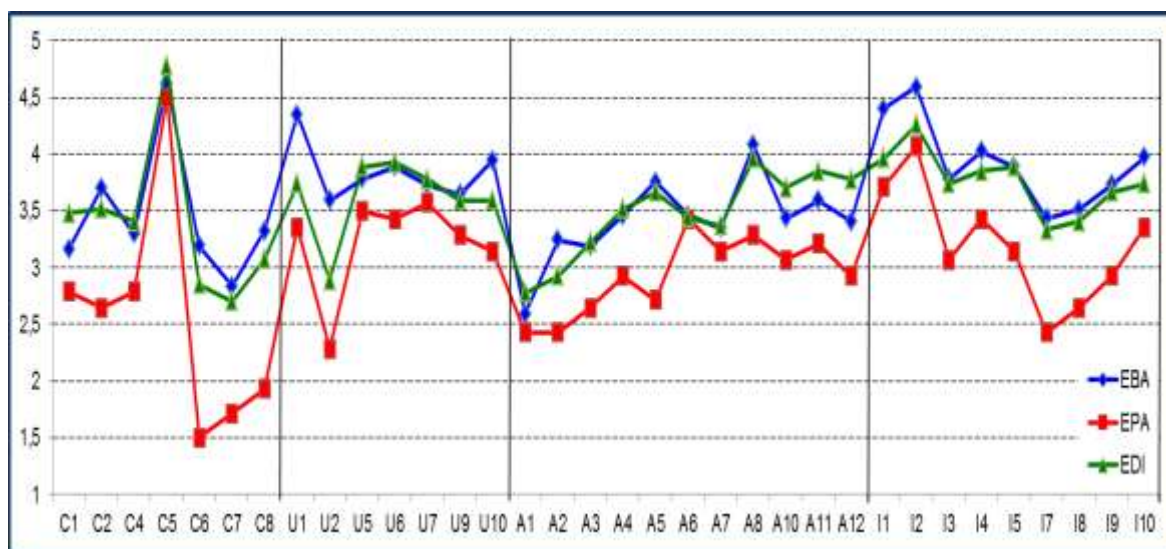
A partir de esta figura se puede apreciar que las dimensiones se ubican preferentemente entre el rango 3,0 y 3,5, que representa opiniones de neutralidad, de estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con las aseveraciones presentadas en el cuestionario.

En el análisis por dimensión se observa que, en el *conocimiento* de los EP, las opiniones de los estudiantes no difieren significativamente entre ellas, reflejando que este estado de neutralidad es generalizado entre las facultades, sin embargo, es en Artes donde se expresa mayor desconocimiento de estos estándares ( $M = 2,77$ ;  $DT 0,76$ ). En las otras tres dimensiones sigue estando presente la neutralidad, pero con diferencias estadísticamente significativa entre las facultades, en el caso de la *utilidad* de los EP, la mejor percepción la tienen los estudiantes de Educación ( $M = 3,66$ ;  $DT = 0,61$ ), en comparación a las facultades de Humanidades, Cs. Naturales y Artes. La *actitud* hacia los EP es más favorable en

Educación ( $M = 3,35$ ;  $DT = 0,70$ ) que en Artes ( $M = 2,83$ ;  $DT = 0,43$ ). Finalmente, la intención de *integrar* los EP es más positiva en Educación ( $M = 3,74$ ;  $DT = 0,60$ ) a diferencia de Cs. Naturales ( $M = 3,27$ ;  $DT = 0,58$ ).

Desde análisis particular por dimensiones se reconoce que los estudiantes de la Facultad de Educación están levemente mejor posicionados ante la temática de los EP, luego están los de Cs. Act. Física y Humanidades, siendo los de Cs. Naturales y Artes los que presentan una opinión menos favorable.

Para profundizar en este análisis por facultades, las siguientes cuatro figuras muestran las respuestas según carrera de pedagogía.



**Figura 66.** Opinión sobre integración de los EP en la FID según carrera de pedagogía adscrita a la Facultad de Educación.

Esta figura reúne las respuestas de los estudiantes de las tres carreras que pertenecen a la Facultad de Educación. De ellas se destaca el ítem (C2) *Estoy informado sobre los estándares pedagógicos de egreso*, donde la realidad es heterogénea (con  $DT$  de 1,0 a 1,2), siendo la carrera de Educación Parvularia (en adelante EPA) la que muestra el mayor nivel de desinformación sobre los EP ( $M = 2,6$ ;  $DT = 1,2$ ), las otras dos carreras se ubican en rangos intermedios, que representan neutralidad en sus respuestas. Sí se aprecia coincidencia en el ítem (C5) *Me interesa conocer más los EP de egreso*, con media igual o superiores a 4,5, es decir, que están muy de acuerdo con esta aseveración. Un valor a considerar es la desviación típica presente en EPA ( $DT = 1,2$ ), que estaría indicando que dentro del grupo de estudiantes existen distintos niveles de interés sobre esta temática. En cuanto a si se han generado espacios para formarse (C6), analizar y reflexionar en torno a los EP (C7 y C8), los estudiantes en general expresan opiniones de estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, principalmente los de EPA, con medias entre 1,5 y 1,7. De todos modos se observa en las carreras de EBA y EDI que las clases han sido los espacios más utilizados para abordar este tema, pues en el ítem (C8) las medias alcanzan 3,3 y 3,1 respectivamente.

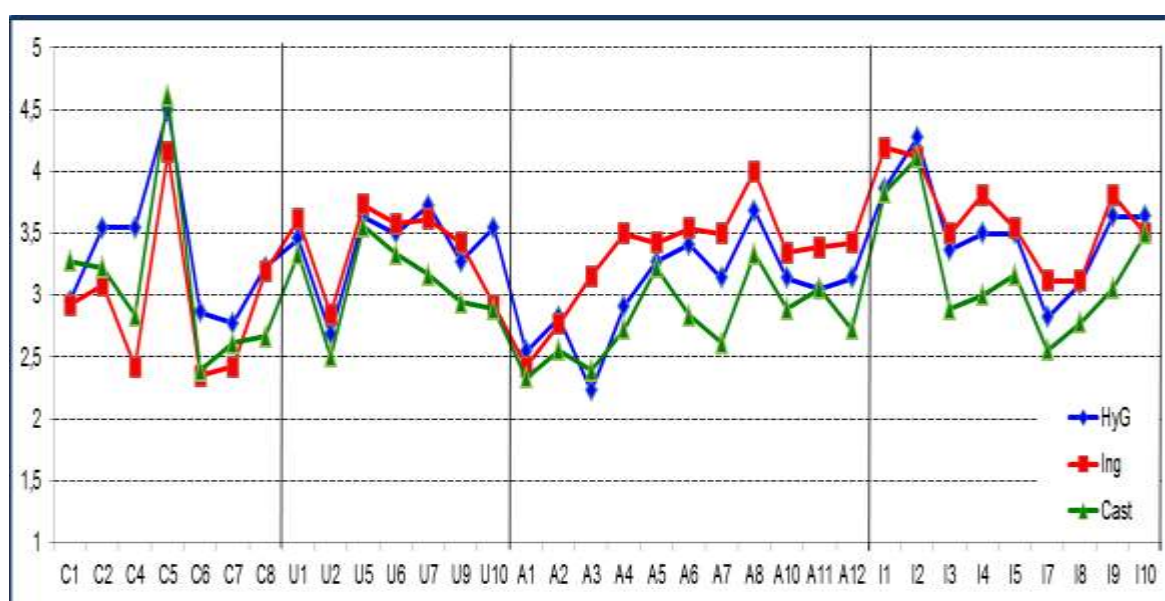
Con respecto a la *utilidad* de los EP es la carrera de EBA la que posee la media más alta ( $M = 4,4$ ;  $DT = 0,8$ ) en la pregunta (U1) *Los estándares pedagógicos son*

de gran utilidad para mi formación docente. Utilidad que es menos percibida por EPA y EDI. Sin embargo, aún menor son las medias cuando son consultados (U2) si tienen claridad en las áreas que pueden utilizarlos durante su formación en la universidad. Esta situación podría interpretarse, como el hecho que los estudiantes tienen una noción general de los EP, por ello los consideran útiles, pero no tienen claridad de cómo llevarlos a la práctica y utilizarlos en acciones concretas.

Frente a las preguntas relacionadas con la *actitud* hacia los EP, prevalece una posición más neutral, de estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta política de estándares y la influencia en su proceso formativo. De igual manera de este grupo de tres carreras, EPA es la que expresa una opinión menos favorable hacia los estándares. La única pregunta donde las carreras EBA y EDI manifiestan estar más de acuerdo con una opinión favorable es la (A8) *Es necesaria la declaración de los estándares pedagógicos para la calidad de la Formación Inicial Docente*.

En la dimensión intención de *integrar* los EP, uno de los ítems en los cuales hay mayor consenso entre los estudiantes es el (I2) *Los EP deben integrarse a los programas formativos de la carrera*, con medias entre 4,6 y 4,1. En menor medida consideran que deben estar presentes en el perfil profesional de egreso de la carrera. Las diferencias están presentes en los otros ítems marcada principalmente por las opiniones menos favorable de los estudiantes de EPA, como por ejemplo en las preguntas (I7) *Los estándares pedagógicos están integrados en los programas formativos que he cursado* ( $M = 2,4$ ;  $DT = 0,8$ ) y en la (I8) *Los programas formativos me permitieron lograr saberes que se declaran en los estándares pedagógicos* ( $M = 2,6$ ;  $DT = 1,0$ ).

Desde el análisis realizado a las tres carreras de la Facultad de Educación se puede señalar que las opiniones de los estudiantes de EBA y EDI en la mayoría de las preguntas son coincidentes, las diferencias se producen con la carrera de EPA, que posee medias ubicadas preferentemente desde la neutralidad hacia el estar muy en desacuerdo frente a las preguntas vinculadas con las cuatro dimensiones estudiadas.



**Figura 67.** Opinión sobre integración de los EP en la FID según carrera de pedagogía adscrita a la Facultad de Humanidades.

La figura anterior muestra las respuestas de los estudiantes de las tres carreras de pedagogía de la Facultad de Humanidades consideradas en el estudio. De sus respuestas se puede señalar que (C2) el nivel de información sobre los EP es heterogéneo, con medias ubicadas en el rango medio. Ellos manifiestan un alto grado de interés por (C5) conocer más los EP con medias entre 4,6 y 4,2. En cambio, las opiniones son claramente desfavorables cuando se refieren a la creación de espacios formativos y de análisis sobre los EP (preguntas C6, C7 y C8). De estos espacios, las clases han sido el lugar donde el tema de los estándares ha sido más tratado, de todas formas, las opiniones están en el rango 3 y son heterogéneas, lo que estaría representando experiencias aisladas, donde solo algunos estudiantes han tenido la oportunidad de participar.

En cuanto a la *utilidad* de los EP se producen dos situaciones contrapuestas en las cuales coinciden los estudiantes, por un lado, expresan una opinión de neutral a favorable sobre la utilidad que le presta los EP a su formación docente, con medias de 3,6 a 3,3; sin embargo, no tienen una plena claridad en las áreas que pueden utilizarlos durante su formación en la universidad, las medias así lo reflejan 2,8 a 2,5.

Algunas diferencias entre estas carreras sobre la utilidad de los EP, se observa por ejemplo en el ítem (U10) *Los talleres de práctica en la universidad y las experiencias en los centros escolares me permitieron demostrar el nivel de logro de los EP*, siendo los estudiantes de HyG los que tienen una mejor percepción del vínculo entre las prácticas y los EP ( $M = 3,5$ ;  $DT = 0,9$ ), mientras las medias de las otras dos carreras están bajo el rango 3.

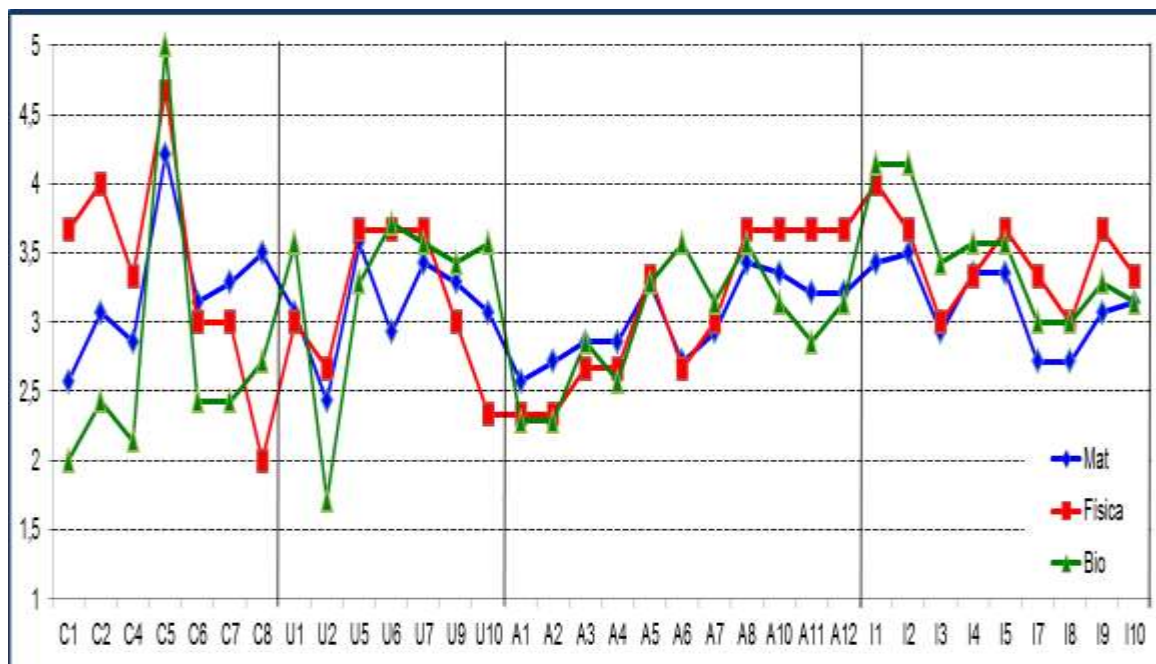
La tendencia de los estudiantes de las tres carreras es exponer a través de sus respuestas una *actitud* de neutral a estar en desacuerdo sobre esta política de estándares y su influencia en el proceso formativo en la universidad. Un aspecto que de cierta manera se puede transformar en una crítica es que (A3) consideran que los EP no están debidamente explicados en la política educativa declarada para la FID (medias bajo el rango 3).

En lo particular, HyG y más aún Castellano son carreras que expresan estar más en desacuerdo con esta política de estándares en comparación con Inglés. Así se puede observar, por ejemplo, en los ítems (A3) *Los estándares pedagógicos son representativos de lo que es una buena enseñanza* y (A4) *Los estándares pedagógicos me ayudan en construir la representación de lo que es enseñar*, en ellos las medias están entre 2,9 y 2,2. Los estudiantes de Castellano reafirman esta visión menos favorable hacia los estándares en sus respuesta a los ítems (A6) *La declaración e integración de los EP en las carreras, hará que éstas sean más atractivas y mejor reconocidas socialmente*; y (A7) *La declaración de los EP favorecerá el aseguramiento de la calidad en la formación inicial docente*, con medias bajo el rango 3. En cambio, la apreciación mejora en las tres carreras frente a la pregunta (A8) *Es necesaria la declaración de los estándares pedagógicos para la calidad de la FID*.

En las preguntas que tratan sobre la intención de *integrar* los EP, los estudiantes tienen una posición favorable a que (I2) se integren en los programas formativos de la carrera, con medias entre 4,3 a 4,1; en menor medida están de acuerdo a que se integren en los perfiles de egreso los estudiantes de HyG ( $M = 3,9$ ;  $DT = 1,1$ ) y Castellano ( $M = 3,8$ ;  $DT 0,9$ ), a diferencia de Inglés ( $M = 4,2$ ;  $DT = 0,7$ ).

A pesar de esta voluntad de que los EP se integren en los programas formativos, ellos no perciben con claridad (I7) que los EP ya estén integrados en los programas formativos que han cursado (medias entre 3,1 y 2,6), por lo tanto, esperarían que se integren en el futuro.

Desde estos análisis se puede señalar que los estudiantes de las tres carreras asumen una postura neutral frente a algunas preguntas en especial de las dimensiones de utilidad e integración, en cambio están más en desacuerdo cuando se les consultan por aspectos relacionados con el conocimiento y actitud hacia los EP, principalmente los estudiantes de Castellano.



**Figura 68.** Opinión sobre integración de los EP en la FID según carrera de pedagogía adscrita a la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas.

La figura muestra las respuestas de los estudiantes de carreras de pedagogía que pertenecen a la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas. Desde los tres perfiles se puede identificar heterogeneidad entre las carreras sobre (C2) cuán informados están de los EP, mientras que en Física la media es 4,0 en Biología es 2,4, de igual manera se debe considerar que dentro de los mismos grupos existe diversidad de opiniones con desviaciones típicas de 1,4 a 1,0. Por lo tanto, el panorama del manejo de información de los EP es diverso, lo que podría estar evidenciando que este tema aún no se ha posicionado de manera explícita durante el proceso formativo de los estudiantes. Esta situación estaría explicando el alto nivel de interés por (C5) conocer más los EP, ubicándose las medias sobre el rango 4, incluso en Biología la media es 5, representando que todos los estudiantes están muy de acuerdo.

Es justamente en Biología donde los estudiantes manifiestan en menor medida (C6) haber recibido formación específica sobre el trabajo con los estándares y que (C7) en la carrera se hayan generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los estándares pedagógicos de egreso. Tampoco es favorable la respuesta

que (C8) este tema fuese tratado en clases, tanto en Biología ( $M = 2,7$ ;  $DT = 1,1$ ) y más aún en Física ( $M = 2,0$ ;  $DT = 1,0$ ).

Existe una postura neutral de los estudiantes en cuanto a (U1) la utilidad que le prestan los EP a su formación docente. Pero esta posición disminuye visiblemente cuando son consultados (U2) *Tengo claridad en las áreas que puedo utilizar los EP durante mi formación en la universidad*, las medias son inferiores a 3, incluso en Biología es 1,7.

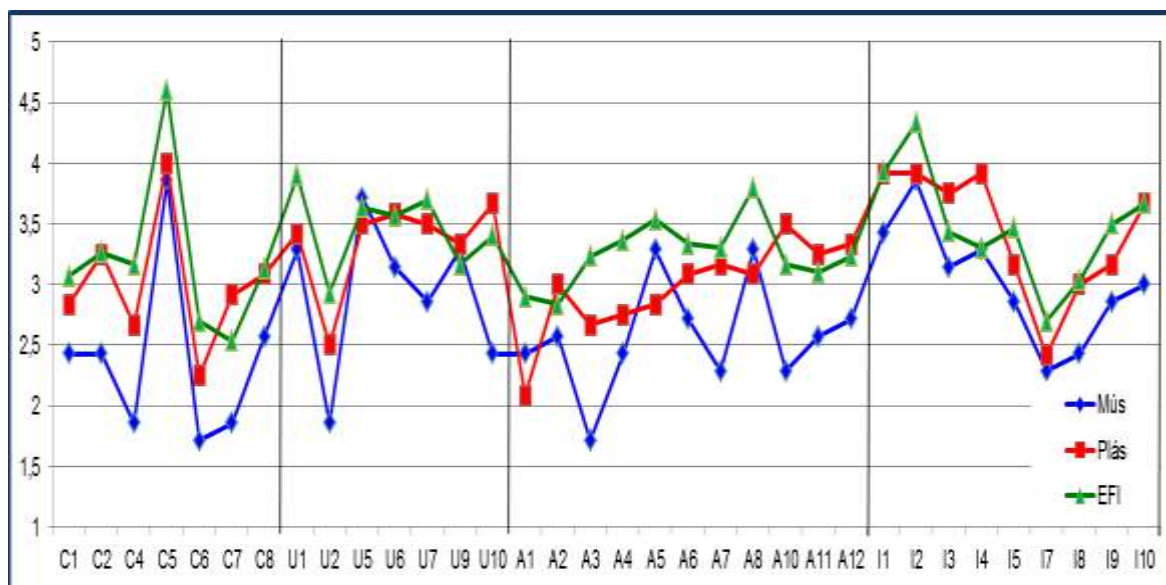
Los estudiantes en general expresan que el uso de los EP por parte de los profesores no generaría cambios a nivel curricular, prácticas de enseñanza, forma de evaluar y los contenidos tratados en clases. En cambio, se observa diferencia en el contexto de las prácticas (U10), pues en Biología se tiene una mejor percepción en cuanto a que las experiencias en los talleres de práctica y su labor en los centros escolares le permitieron demostrar los EP ( $M = 3,6$ ;  $DT = 0,8$ ), difieren de ellos los estudiantes de Física ( $M = 2,3$ ;  $DT = 0,6$ ).

La actitud de los estudiantes hacia las políticas orientadas a la FID, en particular a aspectos relacionados con los EP, expresan opinión visiblemente menos favorable (ítems A1, A2, A3 y A4), considerando, por ejemplo, si los EP están debidamente explicados, si son representativos de una buena enseñanza y si les ayudan a construir la representación de lo que es enseñar. Mejora esta percepción con medias sobre el rango 3 cuando son consultados (A5) *Los estándares pedagógicos permiten regular el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía*, (A7) *La declaración de los estándares pedagógicos favorecerá el aseguramiento de la calidad en la formación inicial docente* y en el (A8) *Es necesaria la declaración de los estándares pedagógicos para la calidad de la Formación Inicial Docente*. Esto podría significar que reconocen los EP como un instrumento para regular y asegurar la calidad de los procesos formativos en la FID. Pero las apreciaciones de los estudiantes de Matemática y Física disminuyen ante la pregunta (A6) *La declaración e integración de los estándares pedagógicos en las carreras, hará que éstas sean más atractivas y mejor reconocidas socialmente* (ambas con media 2,7), a diferencia de Biología que la media es de 3,6.

Acerca de la intención de *integrar* los EP, se observa que la disposición para que se integren en los (A1) perfiles de egreso y (A2) programas formativos es menos favorable en comparación a carreras de otras facultades, los que están más de acuerdo son los estudiantes de Biología. A su vez son los de Matemáticas los que tienen la percepción más baja al ser consultados (A8) si los EP estaban integrados en los programas formativos que ya han cursado ( $M = 2,7$ ;  $DT = 0,9$ ), la misma tendencia hacia la pregunta (I8) si los programas formativos le permitieron lograr saberes que se declaran en los EP.

Estos análisis permiten señalar que los estudiantes de las tres carreras asumen una postura neutral frente a algunas preguntas, mientras que en otras sus opiniones son notoriamente en desacuerdo, las que están presentes en las cuatro dimensiones estudiadas, la única excepción es el ítem (C5) donde las tres carreras están de acuerdo a muy de acuerdo en expresar el interés por tener mayor información sobre los EP.





**Figura 69.** Opinión sobre integración de los EP en la FID según carrera de pedagogía adscrita a las Facultades de Artes y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

En la figura se proyectan los perfiles de tres carreras, dos de ellas de la Facultad de Artes (Música y Artes Plásticas); y una de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Educación Física).

En el primer bloque de preguntas destacan la (C2) *Estoy informado sobre los estándares pedagógicos de egreso*, observándose claramente dos carreras Plásticas y EFI con medias en rango intermedio ( $M = 3,3$ ), y Música, con una apreciación desfavorable ante el ítem ( $M = 2,4$ ;  $DT = 1,3$ ). Así mismo, a nivel interno en las dos carreras de Artes existe heterogeneidad en el manejo de información por parte de los estudiantes ( $DT$  entre 1,3 y 1,1).

Los tres grupos expresan (C5) interés por conocer más los EP, siendo los estudiantes de EFI, los que más de acuerdo están con este ítem ( $M = 4,6$ ;  $DT = 0,5$ ) y en menor medida Música ( $M = 3,9$ ;  $DT = 1,5$ ), aunque en esta carrera existen distintos grados de interés.

Además, según sus opiniones los espacios para formarse, discutir y reflexionar sobre los EP han sido escasos, reflejado en las medias que mayoritariamente están bajo el rango 3 (ítems C6, C7 y C8), siendo esto mucho más notorio en la carrera de Música. En estas tres preguntas las medias más altas las tienen Plásticas y EFI ( $M = 3,1$ ) y entre éstas destaca el ítem (C8) en el cual se pregunta si *en clases se han generado espacios de revisión, discusión y reflexión sobre los EP*. Por lo tanto, las clases con sus profesores podría ser un espacio propicio para abordar el tema de los EP.

De las tres carreras, EFI es la que tiene una opinión más favorable en relación a si (U1) *los estándares pedagógicos son de gran utilidad para su formación docente*, ( $M = 3,9$ ;  $DT = 0,9$ ), en menor medida los estudiantes de Música ( $M = 3,3$ ;  $DT = 0,8$ ) y Plásticas ( $M = 3,4$ ;  $DT = 1,1$ ). Donde existe coincidencia es cuando responde (U2) *Tengo claridad en las áreas que puedo utilizar los EP durante mi formación en la universidad*, todas las medias bajan del rango 3, nuevamente Música es la que tiene la media menor ( $M = 1,9$ ;  $DT = 1,1$ ).

Sus respuestas muestran neutralidad en cuanto a los cambios que podría generar el uso de los EP en distintos ámbitos del quehacer docente, por ejemplo, el currículo, las prácticas de enseñanza y los contenidos (preguntas U5, U6 y U9).

El uso de los EP en el contexto de sus prácticas, que corresponde a los talleres en la universidad y su labor en los centros escolares (U10), nos muestra que las carreras de Plásticas y EFI tienen una mejor opinión en cuanto a estándares y prácticas, con medias superior a 3, en cambio los estudiantes de Música difieren al señalar que las experiencias de prácticas no les han favorecido demostrar el logro de los EP ( $M = 2,4$ ;  $DT 1,3$ ).

Las respuestas de los estudiantes de Música muestran una predisposición a evaluar de manera desfavorable la política de estándares, estas opiniones son en algunas de las preguntas compartidas con los estudiantes de Plásticas. Son los estudiantes de EFI los que expresan una mejor disposición.

Por ejemplo, Música y Plásticas están en desacuerdo que (A3) los EP son representativos de lo que es una buena enseñanza y que (A4) les ayudan en construir la representación de lo que es enseñar. En otras preguntas sólo los estudiantes de Música manifiestan estar en desacuerdo, principalmente las que aluden al hecho que los EP favorecerían la autonomía de la universidad, carrera y formadores de profesores (preguntas A10, A11 y A12), en cambio las otras dos carreras tienen una postura de neutralidad en su respuesta.

A pesar de estas opiniones que reflejan una mirada crítica hacia los EP, las carreras de Música en particular, como también Plásticas y EFI coinciden en medias que superan el rango 3 en el ítem (A8) *Es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la FID*, considerándolo como (A5) un instrumento que permite regular el proceso formativo, opinión principalmente de los estudiantes de Música y EFI. Para otros como (A7) instrumento para la aseguración de la calidad en la FID, percepción que tiene especialmente los de Plásticas y EFI.

Los estudiantes expresan estar más de acuerdo en integrar los EP en los programas formativos (I1) que en los perfiles de egreso (I2), existiendo mayor heterogeneidad de opiniones en la carrera de Música. Otro consenso entre los estudiantes está en el ítem (I7) *Los EP están integrados en los programas formativos que he cursado*, en las tres carreras las medias están bajo el rango 3. Por lo tanto, existe una disposición positiva a que se expliciten los EP en los programas formativos, hecho que al momento de contestar el cuestionario no estaban de manera patente en el desarrollo del programa.

El análisis de los tres perfiles permitió reconocer que las opiniones de los estudiantes de Plásticas y EFI se asemejan en la mayoría de las preguntas, siendo Música quien difiere con opiniones más desfavorable hacia el proceso de integración de los EP, en particular en las preguntas relacionadas con la actitud hacia estos estándares.

Un siguiente nivel de análisis son las correlaciones que estadísticamente son significativas al comparar las respuestas a las preguntas según variables que caracterizan a los estudiantes, información que se presenta a continuación.

Tabla 53. Síntesis de inferencia de la opinión sobre EP y variables que caracterizan a los estudiantes

Código	Ítem	Edad	Facultad	Carrera
C1	Conozco las actuales políticas educativas relacionadas con la FID en Chile		H1*	H1*
C2	Estoy informado sobre los EP de egreso.			H1*
C4	Estoy informado cómo se evaluarán los EP por el Ministerio de Educación		H1*	H1**
C5	Me interesa conocer más los EP de egreso.		H1**	H1**
C6	He recibido formación específica sobre el trabajo con los estándares			H1**
C7	En la carrera, se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP.			H1*
C8	En clases se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP			H1**
U1	Los EP son de gran utilidad para mi formación docente		H1**	H1**
U2	Tengo claridad en las áreas que puedo utilizar los EP durante mi formación en la universidad.		H1**	H1**
U5	La integración de los EP al proceso formativo de los estudiantes, significarán cambios curriculares.			
U6	La integración de los EP tendrá un impacto positivo en las prácticas de enseñanza de los profesores de la universidad			
U7	La declaración de los EP significará algún cambio en la forma de evaluar de los docentes			
U9	La declaración de los EP significará algún cambio en el contenido que se desarrollan en las clases		H1*	
U10	Los talleres de práctica en la universidad y las experiencias en los centros escolares me permitieron demostrar el nivel de logro de los EP		H1*	H1**
A1	Apruebo las actuales políticas educativas relacionadas con la FID		H1*	
A2	Considero que los EP de egreso, están debidamente explicados en la política educativa declarada.	H1*		H1*
A3	Los EP son representativos de lo que es una buena enseñanza		H1*	H1**
A4	Los EP me ayudan en construir la representación de lo que es enseñar		H1*	H1**
A5	Los EP permiten regular el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía.			
A6	La declaración e integración de los EP en las carreras, hará que éstas sean más atractivas y mejor reconocidas socialmente	H1*		
A7	La declaración de los EP favorecerá el aseguramiento de la calidad en la formación inicial docente			
A8	Es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la Formación Inicial Docente		H1*	H1*
A10	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de las instituciones formadoras de profesores			H1*
A11	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de la carrera		H1*	H1**
A12	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de los docentes formadores de profesores			
I1	Los EP deben estar presentes en el perfil profesional de egreso de la carrera			
I2	Los EP deben integrarse a los programa formativo de la carrera		H1**	H1*
I3	La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo personal de los estudiantes			H1**
I4	La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo profesional de los estudiantes		H1*	H1**
I5	La integración de los EP favorecerá el alinear o sintonizar los programas de FID con las necesidades del medio escolar		H1*	H1*
I7	Los EP están integrados en los programas formativos que he cursado		H1**	H1**
I8	Los programas formativos me permitieron lograr saberes que se declaran en los EP		H1*	H1*
I9	La declaración de los EP favorecerá la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza en la carrera			H1*
I10	Los EP influirán en los programa formativo		H1*	H1*

Nota: \*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). \*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla se observa que existe relación estadísticamente significativa entre la edad de los estudiantes y dos preguntas vinculadas con la actitud hacia los EP, se podría decir que la edad incide en la predisposición a evaluar de una determinada manera los EP, en especial (A2) si están debidamente explicados ( $r_s = ,136$ ;  $p = ,045$ ), pero también se produce una relación inversa entre la edad y la opinión que se tiene de la siguiente aseveración: (A6) *La declaración e integración de los EP en las carreras, las hará más atractivas y mejor reconocidas socialmente* ( $r_s = -,155$ ;  $p = ,022$ ).

La facultad a la cual pertenece el estudiante es una variable que se relaciona con 18 de las 34 preguntas. A su vez, la variable carrera de pedagogía en la cual está matriculado el estudiante está relacionada con 24 de las 34 preguntas. Todas ellas distribuidas entre las cuatro dimensiones del estudio. Por este motivo el análisis de las correlaciones se realiza por dimensión.

En las preguntas vinculadas con el *conocimiento* de los EP, tanto la facultad como la carrera tienen relación con (A1) el conocimiento que tienen los estudiantes de las actuales políticas dirigidas a la FID, a nivel de carrera se diferencian significativamente: Bio < EDI. También con el interés por conocer los EP (C5), la cual está más presente en la Facultad de Educación que en la de Artes ( $p = ,026$ ).

Se presentan diferencias estadísticamente significativas, según la carrera de pedagogía, en las preguntas que indagan sobre el nivel de información que tienen los estudiantes de los EP (preguntas C2 y C4), por ejemplo, si están informados cómo se evaluarán estos estándares por el MINEDUC ( $p = ,002$ ), siendo los estudiantes de HyG los que expresan estar más informados que los de Inglés. Por otra parte, los resultados de la correlación nos indican que la carrera de EPA es la que menos formación específica sobre los EP ha recibido (C6) y donde menos espacios de revisión, discusión, reflexión sobre estos estándares se han generado en la propia carrera (C7) y en clases (C8).

Acerca de la *utilidad* de los EP, existen diferencias estadísticamente significativas a nivel de facultad y carreras cuando los estudiantes son consultados: (U1) *Los EP son de gran utilidad para mi formación docente* (Cs. Naturales, Humanidades < Educación) y (U2) *Tengo claridad en las áreas que puedo utilizar los EP durante mi formación en la universidad* (Cs. Naturales, Artes < Educación). En estas dos preguntas los estudiantes de Educación expresan que los EP le son más útiles durante su formación, los que difieren principalmente con Cs. Naturales, donde la percepción de la utilidad de los EP y la claridad de las áreas en las que pueden dar uso es menor. A nivel de las carreras son los estudiantes de EBA los que en ambas preguntas U1 (EPA, HyG., Castellano, Matemática < EBA) y U2 (EPA, Castellano, Matemática, Biología, Música < EBA) tienen una mejor valoración, en comparación con carreras de la misma facultad a la que pertenece como es EPA y de otras facultades como son Castellano y Matemática.

En el ítem (U10) *Los talleres de práctica en la universidad y las experiencias en los centros escolares me permitieron demostrar el nivel de logro de los EP*, la diferencia está entre: Humanidades < Educación y a nivel de carrera Castellano, Inglés < EBA. Esto podría estar reflejando que las propuestas de prácticas de Educación en particular la carrera de EBA están más en sintonía con los EP que las propuestas de Humanidades, representadas por las carreras de Castellano e Inglés.

La actitud de los estudiantes hacia los estándares también se ve afectada por la facultad y carrera a la cual pertenecen. Por ejemplo, difieren en considerar los EP como (A3) referente de una buena enseñanza y (A4) que les ayuda a construir la representación de lo que es enseñar. Teniendo una mejor opinión los estudiantes de la Facultad de Cs. de la Act. Física que de Humanidades y Artes. Y con respecto a las carreras, la diferencia se produce entre HyG. < EBA, EDI, EFI.

Otro ítem con respuestas que estadísticamente son diferentes ( $p = ,024$ ) es el (A8) *Es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la FID*, los de Educación están más de acuerdo que los de Artes.

El planteamiento de que los EP favorecerían la autonomía de la universidad (A10) y carrera (A11) genera diferencias, en el ámbito de facultades: Humanidades, Artes < Educación. En las carreras: Música < EDI.

Cierra este análisis las diferencias estadísticamente significativas con respecto a la intención de *integrar* los EP. Es así como en el ítem (I2) *Los EP deben integrarse a los programas formativos de la carrera*, los estudiantes de Educación expresan una mejor voluntad que los de Cs. Naturales. Y dentro de estas facultades, la carrera de EBA tiene una disposición más favorable que los de Matemática.

Frente al ítem (I4) *La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo profesional de los estudiantes*, la diferencia está presente entre: Cs. Act. Física < Educación. Y a nivel de las carreras: Castellano, EFI < EBA.

En cuanto a la situación actual de integración de los EP, los estudiantes perciben con más claridad que (I7) los EP están integrados en los programas formativos es en Educación y en menor medida Artes.

En síntesis, considerando las preguntas en las cuales existen diferencias estadísticamente significativas, en relación con la edad, facultad y carrera a la cual pertenece el estudiante, se observa que Educación se diferencia de las otras facultades con opiniones más favorables en las cuatro dimensiones estudiadas, en cambio, Artes es donde se aprecian las opiniones menos favorables, principalmente en las preguntas vinculadas a la utilidad y actitud hacia los EP, luego están las facultades de Cs. Naturales y Humanidades.

De las carreras se puede señalar que los estudiantes de EPA en preguntas de las dimensiones conocimiento y utilidad se diferencian por manifestar unas opiniones menos favorables, situación similar acontece con Castellano y Música. Por el contrario, EBA es la que más veces difiere significativamente con las otras carreras, expresando una opinión más favorable en preguntas de las cuatro dimensiones del estudio.

Esta síntesis se proyecta en el análisis que se realiza a las correlaciones por dimensiones, pues se aprecian aspectos que se reiteran, que puede ser considerado como confirmación de los presentado a nivel de preguntas.

Tabla 54. Correlación entre dimensiones y variables que caracterizan a estudiantes

Dimensiones	Facultad		Carrera	
Conocimiento			H1 **	Mús, EPA < EBA
Utilidad	H1 **	Cs Nat., Artes, Hum. < Educ.	H1 **	Cast., Mat. < EBA
Actitud	H1 **	Artes < Educ.	H1 **	Mús., Cast. < EBA, EDI
Integrar	H1 **	Cs Nat. < Educ.	H1 **	EPA, Cast., Mat. < EBA

Nota: \*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla se presentan las correlaciones entre las dimensiones y las variables que caracterizan al grupo de estudiantes. De acuerdo a los valores estadísticos no existiría relación entre la edad del estudiante y las cuatro dimensiones estudiadas. En cambio, variables de carácter institucional como son la facultad y la carrera de pedagogía son factores que difieren significativamente en las opiniones que expresan los participantes.

Según las facultades, existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones utilidad, actitud e intención de integrar los EP. Siendo la Facultad de Educación la que marca una tendencia más favorable, que las otras facultades, principalmente Cs. Naturales y Artes. A su vez el que no existan diferencias en la dimensión conocimiento nos estaría indicando que los aspectos positivos y negativos que se presentan en esta dimensión serían compartidos por todas las facultades.

Las carreras de pedagogía están correlacionadas con las cuatro dimensiones, observándose que principalmente los estudiantes de EBA manifiestan una opinión favorable en cada una de éstas, en contraste las carreras de EPA, Castellano y Música, las que pertenecen a distintas facultades. Ante este contexto es posible que la variable carrera sea la mayor diferenciadora entre las opiniones de los estudiantes, porque se da el caso de la Facultad de Educación a la cual están adscritas las carreras de EPA y EBA, ambas con realidades muy distintas, como también ninguna facultad posee todas sus carreras en una misma tendencia de respuesta, sea esta favorable o no, por ejemplo, Castellano perteneciente a Humanidades presenta una predisposición determinada hacia los EP, que no coincide significativamente con las otras dos carreras de la facultad como son HyG e Inglés.

La siguiente tabla contiene las correlaciones entre las preguntas de opinión sobre los EP.



A partir de los datos organizados en la figura anterior se puede señalar que a nivel general se observan 486 correlaciones significativas de las 561 posibles (86,6%), lo cual está evidenciando que un alto número de las variables presentes en los ítems están relacionadas significativamente de manera positiva entre ellas. La fuerza de estas relaciones se clasifica de acuerdo a lo planteado por Hernández et al (2014), las que se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 55. Fuerza de relación entre los ítems de los estudiantes**

Fuerza de la relación	Valores	Correlaciones observadas
Muy débil	,100 - ,249	171
Débil	,250 - ,499	362
Media	,500 - ,749	28
<b>Total</b>		<b>561</b>

En la tabla se aprecia que las correlaciones van desde muy débil a media, siendo el mayor número de una fuerza débil y luego muy débil, que de igual manera ayudan a explicar el vínculo entre variables.

En un análisis más particular, considerando algunas de las correlaciones medias, se puede apreciar la relación entre el ítem (U1) *Los EP son de gran utilidad para mi formación docente*, el cual se correlaciona positivamente con 5 de los 9 ítems de la dimensión *integrar*, por ejemplo, con el (I1) *Los EP deben estar presentes en el perfil profesional de egreso de la carrera*; y (I2) *Los EP deben integrarse a los programas formativos de la carrera*. Estas relaciones nos estarían indicando que a mayor utilidad que se perciba hacia los EP, mayor será la disposición a que estos se integren en los componentes del currículo de la carrera.

El mismo ítem (U1) tiene una correlación positiva media con (I3) y (I4), que tratan el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, por lo tanto, una opinión favorable hacia la utilidad de los EP, también la tendría hacia la opinión que estos estándares favorecerían su desarrollo personal y profesional.

Otro grupo de ítems correlacionados con un nivel de fuerza media se observa entre los ítems presentes en la dimensión *actitud* (A6), (A7) y (A8) que tratan sobre el reconocimiento social de las carreras de pedagogía y la calidad de los procesos formativos, temas que están relacionados con el (I9) *La declaración de los EP favorecerá la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza en la carrera*. Esto representa que a una mejor valoración de los EP como instrumento que aporta al reconocimiento social y a la calidad de la formación del estudiante de pedagogía, mejor será la apreciación de que estos favorecen la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza en la carrera.

Finalmente, al igual que los directivos y profesores, en los estudiantes se aprecia que existe correlación positiva media entre los ítems que indagan el tema de la autonomía (A10, A11 y A12). Esto puede interpretarse, que, si la declaración de los EP favorece la autonomía de la institución formadora de profesores, a la vez favorece la autonomía de las carreras y formadores de profesores. Esto refleja



que la declaración de los EP no incide o afecta a un solo componente de la institución, sino a la globalidad de ésta.

En cuanto a las correlaciones a nivel de dimensiones, la siguiente tabla muestra que entre todas ellas existen relaciones estadísticamente significativas y positivas, siendo una de las más fuertes entre la *utilidad* de los EP y la *actitud* hacia éstos. Por lo tanto, la interpretación en una dirección sería que mientras mayor utilidad se perciba hacia los EP, mayor será la tendencia o predisposición a evaluarlos favorablemente.

La correlación más alta está en las dimensiones *utilidad* e *integrar*, lo que estaría confirmando que, si existe una opinión positiva sobre la utilidad de los EP, no sólo incide en la actitud, sino también en una opinión positiva para la integración de estos estándares.

UTILIDAD	,492**		
ACTITUD	,440**	,673**	
INTEGRAR	,456**	,804**	757**
	CONOCIMIENTO	UTILIDAD	ACTITUD

**Figura 71. Correlaciones entre las dimensiones según estudiantes.**

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Estas relaciones estarían reafirmando la relevancia de las dimensiones estudiadas, como aspectos nucleares al momento de gestionar la integración de los EP en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía.

### 6.2.3.3 Valoración de la formación de los EP según estudiantes

Un apartado del cuestionario destinado sólo a los estudiantes tenía como propósito indagar sobre *el nivel de formación que ha recibido durante estos años en la universidad* en relación a los EP. Para ello debían valorar su formación desde *insuficiente* (1) a *Muy Buena* (4) frente a cada uno de estos estándares.

Para este análisis se seleccionaron los EP que son comunes en más de dos carreras, esto significó trabajar con 10 estándares, de los cuales 6 están declarados para todas las carreras. En los casos de EBA y Educación Media, comparten la totalidad de estos estándares evidenciando una mayor similitud de los perfiles de egreso, diferenciándose del perfil de Educación Parvularia (EPA) y Educación Diferencial (EDI).

Tabla 56. Valoración de la formación recibida sobre los estándares pedagógicos

E	Estándar	M	DT
1	Conoce a los estudiantes y sabe cómo aprenden.	2,64	0,94
2	Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.	2,93	0,81
3	Conoce el currículo de enseñanza y usa sus diversos instrumentos para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.	2,63	0,90
4	Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo con el contexto	2,79	0,87
5	Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.	2,84	0,85
6	Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica	2,70	0,89
7**	Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.	2,50	0,83
8**	Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.	2,81	0,95
9	Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.	2,98	0,81
10	Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.	3,22	0,83

Nota. \* Valoración sólo estudiantes de EPA, EBA y Educ. Media. \*\* Valoración sólo estudiantes de EBA y Educ. Media (9 carreras). Valores extremos de la escala: 1 (formación insuficiente), 4 (Muy Buena Formación)

Se observa en la tabla que los estudiantes valoran, en general, como suficiente o buena su formación en relación con los EP, destacan como estándares mejor valorados el E2, E9 y E10.

En el E2 se consulta a los futuros docentes sobre su preparación para *promover el desarrollo personal y social de los alumnos*. En sus respuestas expresan sentirse preparados para asumir esta responsabilidad donde es tan relevante la formación personal del alumno como la del estudiante de pedagogía.

Los estándares E9 y E10 están relacionados con el desarrollo profesional. Por un lado, la *comunicación oral y escrita* (E9), donde los estudiantes señalan tener una formación positiva, esto les permite expresarse de manera adecuada, coherente y correcta, tanto en contextos escolares como académicos o profesionales propios de su disciplina (MINEDUC, 2012b). El E10, *aprendizaje continuo, la reflexión sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional*, es el mejor valorado por los estudiantes.

Los estándares con las valoraciones más bajas son el E1, E3 y E7, que se caracterizan por requerir del estudiante de pedagogía el conocimiento de aspectos presente, principalmente, en el momento pre-activo del proceso de enseñanza. Por ejemplo, el E1: *Conoce a los estudiantes y sabe cómo aprenden*, aborda dos ámbitos, primero conocer las características de los alumnos en términos personales, sociales y culturales; segundo, saber cómo aprenden (MINEDUC, 2012b).

Al igual que el estándar anterior, el E3: *Conoce el currículo de enseñanza y usa sus diversos instrumentos para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas*. Presenta una baja valoración. En él se declara un aspecto central y representativo del momento pre-activo como es el conocimiento del currículum nacional; es decir, los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que

los alumnos requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual. Este conocimiento le permite diseñar y secuenciar propuestas pedagógicas (MINEDUC, 2012b).

Finalmente, el E7: *Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar*, es la valoración más baja dentro de los diez EP. La cultura escolar involucra las creencias, valores y sentimientos existentes en la comunidad escolar (MINEDUC, 2012b).

Se observa en la siguiente tabla la valoración de los estudiantes por facultades y la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ellas.

**Tabla 57. Valoración de los estudiantes según facultad**

Estándar	Educación	Humanidades	Cs. Naturales	Artes	Cs. Act. Física	Significatividad	Diferencias
1	3,1	2,2	3,1	2,5	2,1	,000	Artes, Act. Física, Hum < Educ, Cs. Naturales
2	3,2	2,7	2,8	3,1	2,9	,005	Hum < Educ, Artes
3	2,9	2,4	2,8	2,6	2,2	,000	Act. Física, Hum < Educ, Ciencias
4	3,0	2,5	2,8	2,7	3,0	,007	Hum < Educ, Act. Física
5*	3,1	2,6	2,8	2,7	3,1	,006	Hum < Educ, Act. Física
6	3,0	2,4	2,8	2,5	2,7	,001	Hum, Artes < Educ
7**	2,6	2,4	2,4	2,7	2,5		
8**	2,7	2,7	3,0	2,9	3,0		
9*	3,0	2,9	3,0	2,9	3,1		
10	3,4	3,1	3,2	2,9	3,2		

Nota. \* Sólo carreras EPA, EBA y Educ. Media. \*\* Sólo carreras EBA y Educ. Media. Ciencias de la Educación (Educ), Humanidades (Hum), Ciencias Naturales y Exactas (Ciencias), Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Act Física).

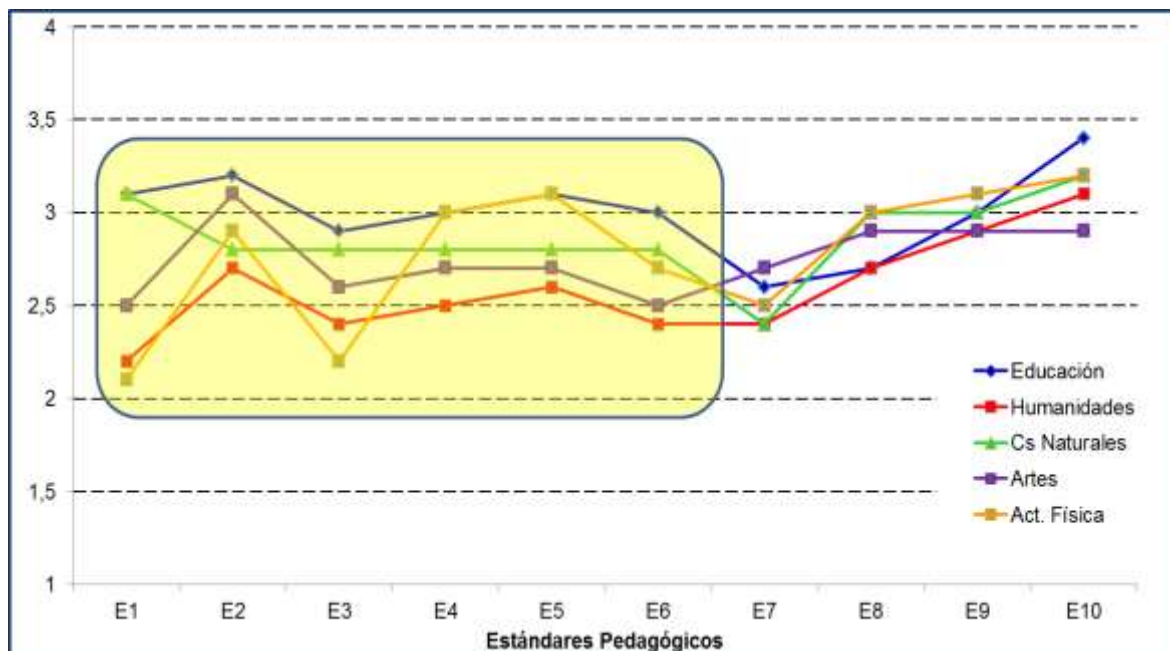
La tabla muestra que en 6 de los 10 EP existen diferencias estadísticamente significativas en la formación de los estudiantes según la facultad a la cual pertenece ( $p < ,05$ ). Al analizar esos estándares se puede apreciar que las diferencias están presentes en las funciones que el docente realiza en los momentos pre-activo e interactivo del proceso de enseñanza. Por una parte, estándares vinculados directamente con las características de los alumnos (E1 y E2) y las relaciones interpersonales entre profesor-alumno y alumno-alumno (E5), es decir, acciones centradas en la persona que aprende. Los otros tres estándares (E3, E4 y E6) se caracterizan por ser herramientas e instrumentos técnicos-pedagógicos que utilizan los docentes para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cambio, no se aprecia que incida en el nivel de formación en los estándares E9 y E10, relacionados con el desarrollo profesional docente, la facultad a la cual pertenezca el estudiante.

Caso especial es la baja valoración que realizan en general los estudiantes frente al E7: *Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar*. Esto podría estar

evidenciando que este tema está ausente o tratado superficialmente en todos los planes formativos de las carreras de pedagogía.

Para complementar este análisis se presenta la información en la siguiente figura.



**Figura 72. Valoración de los estudiantes según facultad.**

Al comparar las valoraciones expresadas por los estudiantes se aprecia que en los primeros seis estándares la Facultad de Humanidades posee medias bajo el rango 3, en cambio la Facultad de Educación presenta las medias más altas. También, está la realidad de facultades que poseen una valoración positiva en determinados estándares, mientras que en otros es más deficiente, por ejemplo, la Facultad de Artes muestra una formación deficitaria en el E1 y E6, pero en el E2 su nivel de formación es positivo. Otro caso es la Facultad de Cs. Act. Física, que presenta una formación débil en los estándares E1 y E3; en cambio destacan por su formación en E4 y E5. Esta diversidad de realidades formativas evidencia que las facultades inciden en la formación pedagógica de los futuros docentes y que en algunas áreas la formación es heterogénea.

#### 6.2.3.4 Preguntas sobre factores que facilitarían y dificultarían la integración de los EP

La cuarta y última parte del cuestionario dirigido a los estudiantes de pedagogía que se encuentran en el penúltimo año de formación inicial docente está conformada por cuatro preguntas abiertas para que puedan expresar las respuestas con sus propias palabras:

- Factores que podrían facilitar la integración de los EP a los procesos formativos de las carreras.

- Factores que podrían dificultar la integración de los EP a los procesos formativos de las carreras.
- Beneficios o ventajas que representa la integración de los EP a los procesos formativos de las carreras.
- Aspectos externos a la universidad que dificultarían la integración de los EP a los procesos formativos de las carreras

### Factores que podrían facilitar la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras

Esta pregunta tiene como objetivo identificar factores internos en la UPLA que de acuerdo a los estudiantes facilitarían la integración de los EP y que podrían ser reconocidos como una fortaleza en la institución.

**Tabla 58. Categorías y citas sobre factores que facilitarían la integración de EP según estudiantes**

Categoría	Subcategoría	Cita relevante
<b>Acceso a información sobre los EP</b>	Mayor información de los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Información clara y precisa de ellos (Est48)</li> <li>▪ Mayor información sobre los EP (Est64)</li> <li>▪ Facilidad de información (Est111)</li> </ul>
	Acceso por diversas fuentes de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayor información en internet (Est101)</li> <li>▪ Disponibilidad de material (Est120)</li> <li>▪ Más información sobre los EP (propaganda que llame la atención) (Est140)</li> </ul>
	Institución responsable de entregar información	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El manejo de información por parte de la universidad en general (Est101)</li> <li>▪ Mayor bajada de información desde la dirección (Est187)</li> <li>▪ Formar ambientes de difusión entre alumnos y profesores sobre los estándares, compartiendo conocimientos y resolviendo dudas (Est179)</li> </ul>
<b>Conocimiento los de estándares</b>	Conocimiento de los EP por los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que fueran estudiados desde primer año de formación (Est37)</li> <li>▪ Una mayor profundización de los conocimientos relacionados a las políticas de educación (Est131)</li> <li>▪ Darlos a conocer detalladamente y explicar de mejor manera, para no provocar confusiones (Est144)</li> </ul>
	Conocimiento de los EP por los profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El conocimiento de estos estándares por parte del cuerpo docente de la universidad (Est5)</li> <li>▪ Es importante capacitar a los profesores para su integración en las distintas asignaturas (Est50)</li> <li>▪ El docente debería estar informado acerca de las actualizaciones de los EP (Est63)</li> </ul>
<b>Creación de espacios de participación, análisis y reflexión en torno a los EP</b>	Análisis y reflexión sobre los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Poseer más tiempo para crear conversatorios y ver qué pensamos cada uno y cómo se proyecta esto hacia la visión universidad (Est40)</li> <li>▪ Es en primera instancia importante poder discutirlos y en conjunto decidir cuáles serán los EP (Est50)</li> <li>▪ Relacionar, mediante la reflexión, los EP con nuestro "quehacer" como futuro docente (Est134)</li> </ul>
	Modalidad de los espacios de interacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Talleres de discusión sobre la pedagogía y los EP (Est60)</li> <li>▪ Seminarios durante la carrera (Est82)</li> <li>▪ Más charlas con otros profesionales expertos del área (Est200)</li> <li>▪ Debatir con respecto a los estándares (Est207)</li> </ul>

	Participación y consulta a la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participación de los estudiantes de pedagogía en las reformas pedagógicas de la universidad (Est45)</li> <li>▪ Un factor determinante es que los estándares se consultaran a las comunidades educativas (Est90)</li> <li>▪ Pedir opiniones. (Est151)</li> </ul>
<b>Trabajo colectivo</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relación entre carreras de ciencias de la educación, con el fin de regularizar y crear una articulación entre profesionales para mejorar el trabajo pronto a realizar en las escuelas (Est4)</li> <li>▪ Abordar estos temas en relación a las demás pedagogías para un trabajo co-docente (Est186)</li> <li>▪ Coordinación entre docentes de la carrera (Est197)</li> </ul>
<b>Características de los profesores</b>	Disposición para integrar los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Flexibilidad docente a la integración a los cursos y cátedras de aquellos EP (Est43)</li> <li>▪ Disposición de parte de los profesores a la modificación (Est121)</li> <li>▪ La asimilación y adaptación de los docentes que imparten asignaturas o módulos en la universidad (Est137)</li> </ul>
	Docentes con conocimiento de los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que los docentes tengan un mayor manejo de los EP (Est158)</li> <li>▪ Los profesores tengan claro cuáles son los estándares (Est210)</li> </ul>
	Uso de los EP por parte de los profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que todos los docentes cumplan primeramente con los EP durante el proceso formativo (Est76)</li> <li>▪ Que los mismos profesores integren estos en sus quehaceres académicos (Est205)</li> </ul>
	Profesores con experiencia y actualizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Integración de profesores con experiencias en educación con nuevas miradas (Est104)</li> <li>▪ Profesionales con una mirada más objetiva y acorde a lo que se observa en la actualidad (Est145)</li> </ul>
	Enseñanza de los profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buenos profesores que practiquen lo que prediquen (Est86)</li> <li>▪ Un mejor trabajo al momento de enseñar manteniendo un equilibrio entre teoría y práctica (Est145)</li> </ul>
	Profesores más cercanos con los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buena comunicación estudiante profesor para facilitar entendimiento (Est24)</li> <li>▪ Involucrarse en el aprendizaje de las estudiantes en formación (Est188)</li> </ul>
<b>Contexto institucional</b>	Aumentar horas ejes nuclear y de prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayor número de horas de formación pedagógica (Est31)</li> <li>▪ Aumento de horas de clases de cada ramo para poder realizar un proceso más exhaustivo de enseñanza-aprendizaje (Est87)</li> <li>▪ Trabajar más en TIFP, pero para esto deberíamos tener más horas con la profesora (en la universidad) (Est212)</li> </ul>
	Disponibilidad de recursos para integración EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Disponibilidad de recursos materiales y pedagógicos para la integración (Est121).</li> </ul>
	Ambiente propicio para la integración	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Un ambiente propicio que permite la integración de los estándares (Est210)</li> </ul>
	Mayor importancia a EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayor enfoque en los EP (Est33)</li> <li>▪ Mayor importancia e interés en el tema a nivel universitario realizando seminarios, charlas, etc. (Est205)</li> </ul>
<b>Gestión curricular de la carrera</b>	Articular EP con perfiles de egreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Al integrar los EP a mi proceso de formación enriquece mi perfil docente (Est1)</li> <li>▪ Considerar el perfil de egreso que propone la carrera (Est191)</li> </ul>
	Actualización malla curricular y programas formativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plantear rediseños efectivos a la malla curricular (Est104)</li> <li>▪ que la formación del profesional tenga claro como base las Exigencias del sistema (estándares) (Est141)</li> <li>▪ Actualización constante (Est183)</li> </ul>
	Articulación con malla curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buscar la forma de poder aplicar en todos los ramos de educación (Est93)</li> <li>▪ Clasificación de estándares por año de carrera, es decir, que</li> </ul>

		<p>en primer año de universidad se enseñen algunos y en segundo se potencien y enseñen otros más (Est114)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Integrar los estándares en todos los procesos formativos ya sea práctico-teórico (Est186)</li> </ul>
	Trabajo constante con los EP en todas las áreas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajo constante con los EP en todas las áreas (Est2)</li> <li>▪ Trabajar de forma continua a lo largo de mi proceso con el currículum (Est161)</li> </ul>
	Articular EP y programas formativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La justificación de los módulos con su relación con algún estándar (Est8)</li> <li>▪ Conocer los EP por cada asignatura (Est48)</li> <li>▪ Integrarlos de manera explícita en los programas (Est75)</li> </ul>
	Propósito de evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Registrar el avance personal y grupal respecto a estos, pero de forma constante (Est2)</li> <li>▪ Que se lleve a cabo, que tan capacitados estamos con respecto a los estándares en una actividad (Est103)</li> </ul>
	Creación de un programa formativo que desarrolle el tema de los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ...si no se pueden integrar todos los ramos, crear uno en el cual, se puede estudiar y aprender acerca de ellos (Est79)</li> <li>▪ Cursos optativos del tema (Est82)</li> <li>▪ Crear una nueva asignatura que dé a conocer los EP a modo de aplicación (Est100)</li> </ul>
<b>Condiciones del desarrollo de las clases para abordar los EP</b>	Tratarlos como contenidos en las clases	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pasándolos en clases como unidades de contenido (Est47)</li> <li>▪ Incluyéndolos en los contenidos a tratar durante los cursos (Est49)</li> <li>▪ Dar a conocer los EP detallados en los ramos pedagógicos (Est95)</li> </ul>
	Practicar los EP en las clases	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Practicar en base a los diversos estándares en cada contenido que vemos durante nuestras clases (Est3)</li> <li>▪ Realizar actividades donde se pongan en práctica estos estándares (Est48)</li> <li>▪ Realizar actividades prácticas que apliquen los EP (Est106)</li> </ul>
	Clases más significativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clases con sentido (Est12)</li> <li>▪ Relacionar las cátedras disciplinares con el contexto educativo (Est58)</li> <li>▪ Creación de ramos pedagógicos útiles (Est58)</li> </ul>
	Clases que favorezcan la reflexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que se trabajen en clases, dando paso a un momento de diálogo, reflexión y análisis de estos (Est11)</li> <li>▪ Que los profesores instalen la reflexión de los estándares en cada asignatura (Est30)</li> </ul>
	Metodologías que propicien la integración de los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudio de casos de la realidad educativa (Est51)</li> <li>▪ Planteamiento de problemáticas dentro de la universidad en donde se tenga que integrar (Est64)</li> <li>▪ Practicar con aquellos estándares de manera lúdica, para conocer y entender de qué tratan (Est156)</li> </ul>
	Actualizar instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Integración en las evaluaciones (Est81)</li> <li>▪ Métodos evaluativos desde el inicio del proceso formativo (Est128)</li> </ul>
<b>Relacionar las prácticas con el desarrollo de EP</b>	Integrar EP en los talleres de práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hacerlas parte de todos los módulos de práctica (Est33)</li> <li>▪ Ir integrándolos poco a poco en cada práctica (Est135)</li> <li>▪ Integrar los estándares en el ramo TIFP, para poder dialogar la relación que ocurre en las prácticas (reflexión) (Est141)</li> </ul>
	Eje de Prácticas espacio para poner en acción los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A través del conocimiento y estudio de ellos, al comenzar las prácticas se pueden ir aplicando y analizando qué tan competente somos como futuros profesionales (Est79)</li> <li>▪ Prácticas tempranas y con mayor amplitud de ayudantías, con el fin de poder verificar y desarrollar los EP en las escuelas (Est196)</li> <li>▪ Tener el conocimiento de los estándares e ir aplicándolos y mejorar con la experiencia en la práctica en el aula (Est208)</li> </ul>

Evaluación de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reforzándolos en las prácticas como objetivos evaluativos (Est47)</li> <li>▪ Evaluación de la práctica de los EP (Est52)</li> </ul>
Prácticas permanentes en centros escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sucesivas prácticas en establecimientos (Est51)</li> <li>▪ Prácticas en los colegios (Est70)</li> <li>▪ Facilitar espacios de prácticas continuas (Est124)</li> </ul>
Acompañar en las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayor acompañamiento en prácticas iniciales (Est58)</li> <li>▪ Supervisión de las prácticas con el fin de saber que se está haciendo mal (Est94)</li> </ul>
Condiciones que ofrecen los centros escolares para el desarrollo de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Para facilitar la integración de los estándares es necesario que en nuestras prácticas pasemos por la mayor cantidad de contextos posibles (Est10)</li> <li>▪ La disposición de la escuela frente a los estándares (al cumplimiento) (Est25)</li> <li>▪ Participar activamente dentro de los distintos contextos educacionales con el fin de mejorar la práctica laboral docente (Est65)</li> </ul>
Espacios de reflexión conjunta universidad y centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quizás charlas con maestros y UTP de diversos colegios en donde se pongan a discusión la implementación o usos de estos EP (Est40)</li> <li>▪ Tener charlas sobre el tema, con profesores del sistema escolar (Est124)</li> </ul>

La tabla contiene las categorías que han surgido de manera inductiva a partir de las respuestas de los estudiantes frente a la pregunta: *Señale tres factores que podrían facilitar la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras*. Uno de estos factores es el *acceso a información sobre los EP*, porque una de las necesidades expresadas por los participantes es tener “*mayor información sobre los EP*” (Est64). Especifican que ésta debe ser “*clara y precisa...*” (Est48); de fácil acceso (Est111); y que tengan una base de explicación de qué se tratan (Est116).

Ellos proponen diversas fuentes de información para acceder a los EP, en formato digital, “*Mayor información en internet*” (Est101); impreso, “*Volantes*” (Est62) y por medio del lenguaje oral, “*Explicar de forma verbal el tema*” (Est149). Reconocen que la universidad tiene la responsabilidad de difundir esta información, por un lado, para resguardar “*el manejo de información por parte de la universidad en general*” (Est101), para lo cual se requiere “*mayor bajada de información desde la dirección*” (Est187) y “*formar ambientes de difusión entre alumnos y profesores sobre los estándares, compartiendo conocimientos y resolviendo dudas*” (Est179). De esta forma, se enfatiza la importancia que tiene el asegurar el acceso a la información de los EP, de manera oportuna, clara y precisa, por medio de distintas vías de comunicación, para luego adentrarse a niveles de mayor conocimiento que permitan profundizar sobre esta temática y crear opiniones más fundamentadas.

En esta misma dirección se focaliza el segundo factor que facilitaría la integración de estos estándares, que corresponde al *conocimiento de los EP*, como lo señalan algunos estudiantes: “*Poder conocer los estándares*” (Est7); “*Conocimiento de cada uno de ellos*” (Est15). Sin embargo, un aspecto a considerar y que enfatizan en sus respuestas es que sean “*...estudiados desde el primer año de formación*” (Est37), así también lo expresan otros participantes: “*Conocer desde el inicio del proceso formativo las áreas relacionadas con los EP,*



para poder aplicarlas constantemente en la práctica” (Est3); “Poseer conocimientos de los estándares desde el comienzo de la carrera” (Est157). Esto podría estar evidenciando el interés que tienen por conocer los EP y un enfoque de integración transversal que se inicia desde su primer año de formación.

Este conocimiento debería estar orientado a comprender “*qué son y cómo se trabajan constantemente*” (Est75), a “*conocerlos y relacionarlos con el contexto*” (Est83). Se espera entonces estudiarlos más a fondo (Est42), conocerlos detalladamente (Est144), como lo resume un estudiante: “*Trabajar con los estándares de manera que los sepamos al revés y al derecho*” (Est7). Por lo tanto, esperan lograr un conocimiento comprensivo y profundo sobre esta política de estándares, contextualizada con su proceso formativo.

Por otra parte, los estudiantes expresan la necesidad de que profesores tengan conocimiento de estos estándares (Est5), esperan que “*el docente debería estar informado acerca de las actualizaciones de los EP*” (Est63). Una forma de lograrlo es por medio de “*capacitaciones constantes a todos los profesores*” (Est87). De esta forma, se identifica que el primer paso para integrar los EP en el proceso formativo de las carreras de pedagogía es tener acceso a información sobre EP y lograr un conocimiento comprensivo por parte de profesores y estudiantes.

El tercer factor que facilitaría la integración de los EP es la *creación de espacios de participación, análisis y reflexión en torno a los EP*. Este factor está estrechamente relacionado con los dos anteriores, porque caracteriza al proceso que les permitiría, en este caso a los estudiantes, lograr el conocimiento de los EP y una opinión fundamentada sobre estos.

El análisis y la reflexión son dos acciones que definen el propósito de estos espacios, como lo manifiesta uno de los participantes: “*Generar diálogo entre los estudiantes para reflexionar sobre los EP*” (Est177). Que esté puesto el énfasis en estas dos acciones representa que no basta con el estar informado y tener conocimiento de los EP, se desea avanzar hacia la construcción de opiniones fundadas, “*la conversación constante de los EP conllevará a conocer opiniones*” (Est43), una visión crítica por medio de un “*cuestionamiento...*” (Est46) y un “*...debate constante en forma crítica*” (Est56), analizando por ejemplo “*...qué tan reales son, o realmente pueden ser aplicados y qué viabilidad y/o efectividad tienen*” (Est11). Es decir, tener un rol más activo frente a este tipo de políticas y no de meros receptores. Es así como, algunos estudiantes expresan la necesidad de que exista mayor participación: “*Participación de los estudiantes de pedagogía en las reformas pedagógicas de la universidad*” (Est45); “*Un factor determinante es que los estándares se consultaran a las comunidades educativas*” (Est90).

La modalidad de estos espacios es principalmente interactiva entre los que destacan: “*talleres de discusión sobre la pedagogía y los EP*” (Est60); “*creación de seminario por carrera sobre EP*” (Est84); “*más charlas con otros profesionales expertos en el área*” (Est200); “*debatir con respecto a los estándares*” (Est207).

El cuarto factor refuerza la idea de un proceso de integración de los EP interactivo, más que individual o aislado, sino un *trabajo colectivo*, en el cual se propicie por ejemplo la “*relación entre carreras de Ciencias de la Educación (EPA, EBA y EDI), con el fin de regularizar y crear una articulación entre profesionales...*” (Est4). Como también, la “*coordinación entre docentes de la carrera*” (Est197). Y un trabajo colaborativo profesor-estudiante: “*un trabajo en*

*conjunto y de interés mutuo*” (Est118); *“complementar nuestros conocimientos sobre este tema con la experiencia de los docentes”* (Est187).

Un quinto factor que según los estudiantes facilitaría la integración de los EP serían determinadas *características de los profesores* de la universidad, una de estas características es la disposición favorable al cambio, a realizar ajustes o modificaciones en sus planteamientos pedagógicos: *“Flexibilidad docente a la integración a los cursos y cátedras de aquellos EP”* (Est43); *“disposición de parte de los profesores a la modificación”* (Est121).

Profesores que tengan conocimiento de los EP, como lo señalan unos estudiantes: *“que los docentes tengan un mayor manejo de los EP”* (Est158); *“los profesores tengan claro cuáles son los estándares”* (Est210). Pero no sólo el conocimiento, sino que den uso de estos estándares: *“que todos los docentes cumplan primeramente con los EP durante el proceso formativo”* (Est76); *“que los mismos profesores integren estos en sus quehaceres académicos”* (Est205).

Otra de las características que destacan los estudiantes es la de profesores actualizados y con experiencia: *“integración de profesores con experiencias en educación con nuevas miradas”* (Est104); *“profesionales con una mirada más objetiva y acorde a lo que se observa en la actualidad”* (Est145). Desde estas primeras cuatro características se aprecia que los estudiantes valoran a los profesores con experiencia, que estén dispuestos al cambio, a modificar sus prácticas pedagógicas, con conocimientos actualizados, como podría ser el tema de los EP, saberes que son integrados en su quehacer docente.

En lo que respecta al proceso de enseñanza, destacan: *“buenos profesores que practiquen lo que prediquen”* (Est86); *“un mejor trabajo al momento de enseñar manteniendo un equilibrio entre teoría y práctica”* (Est145); *“docentes que se aseguren que uno ha aprendido”* (Est59). Así mismo, reconocen que hay otras características de la dimensión personal del profesor que consideran tan relevante como las de ámbito profesional: *“que los profesores se involucren en nuestro aprendizaje”* (193); *“buena comunicación entre docentes y alumnos”* (Est197); *“profesores comprometidos”* (Est198).

El sexto factor considera al *contexto institucional*, el cual favorecería a la integración de los EP, al aumentar el número de horas de los programas formativos del eje Nuclear: *“mayor número de horas de formación pedagógica”* (Est31) y de la Prácticas: *“Más horas pedagógicas al módulo de prácticas”* (Est21); *“trabajar más en TIFP, pero para esto deberíamos tener más horas con la profesora (en la universidad)”* (Est212). Otro recurso mencionado es *“la disponibilidad de recursos materiales y pedagógicos para la integración”* (Est121) y que a nivel institucional se genere *“un ambiente propicio que permite la integración de los estándares”* (Est210).

El séptimo factor está relacionado con la *gestión curricular de la carrera*. Este concentró el mayor número de respuestas de los estudiantes, por una parte, mencionan la articulación de los EP con el perfil de egreso: *“Al integrar los EP a mi proceso de formación enriquece mi perfil docente”* (Est1). Por otra, la integración en la malla curricular y programas formativos, para lo cual mencionan la necesidad de actualización de estos componentes del currículo: *“plantear rediseños efectivos a la malla curricular”* (Est104); *“Que se revisen los programas de nuestra formación ya que algunos tienen una bibliografía antigua”* (Est53).

Esta actualización de la malla curricular debería considerar los EP, integrándolos *“...en todos los procesos formativos ya sea práctico-teórico”* (Est186). Un estudiante propone una *“clasificación de estándares por año de carrera, es decir, que en primer año de universidad se enseñen algunos y en segundo se potencien y enseñen otros más”* (Est114). Es decir, *“que fueran considerados en forma transversal...”* (Est37), *“buscar la forma de poder aplicar en todos los ramos de educación”* (Est93). Estos planteamientos ponen énfasis en la presencia e integración de los EP en la malla curricular en general y en los programas formativos en particular desde el primer semestre de formación, por medio de un trabajo constante y continuo en todas las áreas formativas: *“desarrollarse en forma integral en todas las áreas”* (Est35); *“trabajar de forma continua a lo largo de mi proceso formativo...”* (Est161).

Para lograr esta integración transversal por medio de un trabajo contante y continuo se requiere articular los EP con cada programa formativo, porque de acuerdo a un estudiante, *“lo más eficiente sería integrarlo en cada ramo pedagógico para ir reforzando y estudiarlos lentamente”* (Est79). También favorecería esta articulación, el *“integrarlos de manera explícita en los programas”* (Est75), *“que en todos los ramos se hable de cómo los EP influyen de cierta forma en sus clases”* (Est125). Otro aspecto es la relación que se podría producir entre los EP y los contenidos de los programas: *“Más articulación entre los contenidos y los estándares”* (Est21); *“una cohesión entre los ramos para dirigir estos estándares entorno al contenido”* (Est205).

Este trabajo intencionado y continuo, permitiría principalmente a profesores y estudiantes dar un uso a los EP como referente para un proceso de evaluación formativa: *“registrar el avance personal y grupal respecto a estos, pero de forma constante”* (Est2); *“poder utilizarlos como cotejo para saber en qué camino voy”* (Est7); *“saber qué debilidad tengo”* (Est19). Esta información generada durante el proceso formativo sirve de *“retroalimentación y guía de los profesores de la carrera”* (Est208) y para *“establecer metas en relación al reforzamiento de estos”* (Est75).

Esta visión de una integración de los EP de manera transversal, continua y constante es compartida por un grupo de estudiantes como lo resume uno de ellos: *“que los EP se integraran en el programa de estudios de manera sistemática, no en un solo ramo”* (Est134). Esta postura se puede contraponer o quizás complementar con el planteamiento de otros estudiantes, quienes sugieren la creación de un programa formativo obligatorio u optativo que desarrolle especialmente el tema de los EP: *“crear una nueva asignatura que dé a conocer los EP a modo de aplicación”* (Est100); *“realizar alguna asignatura que refleje de manera clara estos estándares”* (Est158); *“tener un ramo en específico sobre los EP donde enseñen qué son, para qué sirven, etc.”* (Est179). Estas respuestas, consideradas como sugerencias, muestran la importancia que le otorgan a los EP como referente de lineamientos profesionales, útiles para su formación inicial. Por ello, no sólo requieren tener información de estos estándares, sino también, sienten la necesidad de estudiarlos en profundidad y vincularlos a su proceso formativo en el presente y futuro.

El octavo factor es de carácter más operativo que el anterior, porque describe las *condiciones que se deberían dar en las clases para abordar los EP*. Uno de ellos es tratar los EP como un contenido del programa y por lo tanto, trabajarlo de esa

manera: *“Incluyéndolos en los contenidos a tratar durante los cursos”* (Est49). Sin embargo, las mayores propuestas van dirigidas a poner en práctica los estándares durante las clases: *“practicar en base a los diversos estándares en cada contenido que vemos durante nuestras clases”* (Est3); *“realizar actividades donde se pongan en práctica estos estándares”* (Est48) y que las clases favorezcan la reflexión: *“que se trabajen en clases, dando paso a un momento de diálogo, reflexión y análisis de estos”* (Est11); *“que los profesores instalen la reflexión de los estándares en cada asignatura”* (Est30). De esta manera, visualizan el trabajo de los EP desde la relación teoría-práctica, acompañado de la reflexión. Para abordarlos desde esta perspectiva proponen estrategias metodológicas que favorecerían la integración de los EP: *“Estudio de casos de la realidad educativa”* (Est51); *“planteamiento de problemáticas dentro de la universidad en donde se tenga que integrar”* (Est64); *“aplicar los estándares en actividades significativas para nuestra formación”* (Est134), lo cual requiere, según un participante: *“cambio en la forma de enseñar de los profesores formadores de profesores”* (Est216). Estos ajustes metodológicos colaborarían a que los temas tratados en los programas sean percibidos por los estudiantes de manera más significativa y útil: *“Clases con sentido”* (Est12); *“creación de ramos pedagógicos útiles”* (Est58). Así mismo, mencionan que se deberían relacionar los EP con los procedimientos evaluativos aplicados en clases: *“integración en las evaluaciones”* (Est81); *“diferentes métodos de evaluación de aprendizajes”* (Est178). De esta manera los EP se abordarían desde una estrecha vinculación con los contenidos declarados en los programas formativos, con metodologías y evaluaciones que favorezcan tanto el análisis conceptual como práctico de determinados estándares, los que estén en sintonía con el propósito del programa.

Un noveno factor relaciona el eje de las *Prácticas con el desarrollo de los EP*, como lo manifiestan algunos estudiantes: *“Relación de las prácticas con los estándares”* (Est26); *“hacerlas parte de todos los módulos de práctica”* (Est33). Esta integración se caracterizaría por ser gradual e incremental, *“ir integrándolos poco a poco en cada práctica”* (Est135); *“...debería existir un progreso, incrementando la dificultad y nuestro desarrollo dentro de las TIFP”* (Est143).

Surgen nuevamente, como acciones claves en el proceso de integración de los EP, la reflexión y la puesta en práctica de estos estándares. En cuanto a la reflexión, los participantes indican: *“Reflexión más profunda acerca de experiencias ocurridas en las prácticas”* (Est29); *“integrar los estándares en el ramo TIFP, para poder dialogar la relación que ocurre en las prácticas (reflexión)”* (Est141). Y el interés de ponerlos en prácticas lo expresan así: *“a través del conocimiento y estudio de ellos, al comenzar las prácticas se pueden ir aplicando y analizando qué tan competente somos como futuros profesionales”* (Est79); *“tener el conocimiento de los estándares e ir aplicándolos y mejorar con la experiencia en la práctica en el aula”* (Est208). Desde estas ideas se puede interpretar que los EP no sólo se deberían analizar a nivel teórico-conceptual, sino que requieren ser visualizados en las prácticas que se realizan en los centros escolares, para reflexionar sobre su desarrollo y que se transformen en referente para retroalimentar su formación, a través de procedimientos evaluativos de propósito formativo.

Sin embargo, para concretar esta integración de los EP en el eje de Prácticas, no basta el trabajo que se realice en la universidad, sino que se requiere generar las condiciones propicias para trabajarlos en los centros educativos donde los

estudiantes realizan sus prácticas tempranas y final (profesional). Una de estas primeras condiciones es poder tener prácticas permanentes: “*sucesivas prácticas en establecimientos*” (Est51), una segunda condición, mayor acompañamiento del profesor de prácticas de la universidad en el centro escolar: “*mayor acompañamiento en prácticas iniciales*” (Est58); “*supervisión de las prácticas con el fin de saber que se está haciendo mal*” (Est94). Una tercera condición es “*la disposición de la escuela frente a los estándares...*” (Est25) y por último, crear espacios de reflexión conjunta entre representantes de la universidad y del centro donde se realizan las prácticas: “*...charlas con maestros y UTP de diversos colegios en donde se pongan a discusión la implementación o usos de estos EP*” (Est40); “*tener charlas sobre el tema, con profesores del sistema escolar*” (Est124).

### Factores que podrían dificultar la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras.

Esta pregunta tiene como objetivo identificar factores internos en la UPLA que dificultarían la integración de los EP y que podrían ser reconocidos como una debilidad en la institución.

**Tabla 59. Categorías y citas sobre factores que dificultarían la integración de EP según estudiantes**

Categoría	Subcategoría	Cita relevante
<b>Escasa y poco clara la información sobre los EP</b>	Escasa información sobre los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de información acerca de los estándares (Est106)</li> <li>▪ Que exista una mala difusión de estos estándares (Est158)</li> </ul>
	Escasa información desde la institución y profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nula información de parte de la universidad y de la facultad faltando a la preocupación de la formación de futuros docentes (Est4)</li> <li>▪ Poca comunicación de parte de la universidad (Est17)</li> <li>▪ Poca información por parte de los docentes... (Est137)</li> </ul>
	Escasa información desde el MINEDUC	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desigualdad y falta de información sobre lo que se debe hacer o no según el ministerio (Est38)</li> <li>▪ Que el MINEDUC no de parámetros básicos para implementarlos (Est50)</li> </ul>
	Poco clara la información sobre los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dar información descontextualizada (Est48)</li> <li>▪ Que no se explique claramente los beneficios que conllevan estos estándares (Est158)</li> <li>▪ El lenguaje muchas veces es muy técnico lo cual dificulta la lectura de los que se inician en pedagogía (Est179)</li> </ul>
<b>Desconocimiento de los EP por integrantes de la comunidad educativa</b>	Desconocimiento de los EP por los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que sólo sean abordados y conocidos por estudiantes en su cuarto año (Est37)</li> <li>▪ Desconocimiento de dichos estándares conlleva a la incapacidad de integración al proceso formativo (Est43)</li> </ul>
	Desconocimiento por parte de los profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El conocimiento sobre los estándares de los docentes universitarios que en algunos casos es disminuido (Est18)</li> <li>▪ Que el profesor no maneje estos conocimientos, por lo que no podrá enseñarlos (Est49)</li> <li>▪ Bajo manejo de los estándares por parte de los profesores (Est178)</li> </ul>

	Desconocimiento general de la comunidad universitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desconocimiento en general en la comunidad universitaria sobre los estándares (Est101)</li> </ul>
<b>Escasos espacios de reflexión y conversación sobre los EP</b>	Escasos espacios de reflexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poca reflexión sobre nuestro proceso de formación docente y la poca información que se nos da sobre el tema (Est2)</li> <li>La poca reflexión sobre ellos (Est8)</li> <li>La integración de estos sin reflexión... (Est47)</li> </ul>
	Escasos espacios de conversación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pocos espacios de conversación del tema (Est17)</li> <li>La falta de participación en discusiones sobre los estándares (Est56)</li> <li>El poco interés por generar instancias de diálogo dentro de la universidad (Est75)</li> </ul>
<b>Características de los profesores que dificultaría la integración de los EP</b>	Falta de formación o preparación de los profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los docentes no están preparados para realizar la integración (Est1)</li> <li>La poca preparación de parte de los profesores para enseñar los estándares (Est79)</li> <li>Poca actualización de parte de los profesores... (Est183)</li> </ul>
	Actitud negativa de los docentes hacia el cambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un factor sería el miedo al cambio ya que puede ocurrir que surjan opiniones en contra (Est44)</li> <li>Desinterés de profesores (Est124)</li> <li>Disponibilidad de profesores (Est180)</li> </ul>
	Actitud negativa de los docentes hacia los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>La negativa a incorporar módulos que vayan en beneficio al conocimiento de los estándares (Est5)</li> <li>La poca disposición de los docentes en torno a los estándares (Est25)</li> <li>Los mismos profesores en cuanto a su visión y proyección de los ramos, quienes pueden estar en desacuerdo con ellos y no los apliquen de manera efectiva (Est40)</li> </ul>
	Débil formación pedagógica del profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesores sin experiencia en el campo laboral real, el aula de liceo o colegio... (Est86)</li> <li>Profesores deficientes en las áreas de formación pedagógica (Est99)</li> <li>Los profesores no manejan el contenido que nos deben enseñar (Est149)</li> </ul>
	Características personales	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesores y profesoras poco empáticos (Est148)</li> </ul>
<b>Características de los estudiantes que dificultaría la integración de los EP</b>	Desinterés y desmotivación hacia su formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>El desinterés de los mismos estudiantes sobre su formación docente (Est3)</li> <li>La mala disposición de los alumnos en cuanto a su proceso de aprendizaje (Est87)</li> </ul>
	Desinterés por los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>Negación de compañeros en abordar los estándares en clases (Est30)</li> <li>La falta de interés en el tema, por parte de mis compañeros (Est210)</li> </ul>
	Problemas personales	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cansancio (Est27)</li> <li>Estrés (Est27)</li> <li>Deserción, al conocer el contexto puede llevar a la deserción del docente en formación (Est41)</li> </ul>
<b>Opiniones negativas hacia la política de EP</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estándares no abarcan todos los aspectos de la educación (Est7)</li> <li>Que su desarrollo sea muy estandarizado y no me permita responder a las necesidades propias del contexto (Est16)</li> <li>La reflexión obligada de ciertos estándares impuestos (Est21)</li> </ul>
<b>Condiciones contextuales de la institución</b>	Falta de trabajo colectivo entre docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que no haya trabajo en equipo para su implementación (Est50)</li> <li>Mala gestión y coordinación entre docentes (Est197)</li> </ul>

	Escaso tiempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pocas horas para aplicar los EP (Est31)</li> <li>▪ La pérdida de tiempo en la universidad (Est140)</li> </ul>
	Falta de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mala gestión comunicacional dentro de las gestiones curriculares de la carrera (Est77)</li> </ul>
	Movilizaciones estudiantiles alteran los tiempos de formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Factores extras como movilizaciones, que afectan directamente a la entrega de contenidos, habilidades y competencias que deben tener los docentes (Est4)</li> <li>▪ Que el tiempo de los semestres no nos alcance (debido a interrupciones: paros) (Est49)</li> <li>▪ Los paros y tomas que acortan nuestros procesos de enseñanza (Est200)</li> </ul>
<b>Desarticulación entre los componentes curriculares de la carrera y los EP</b>	Diversidad de perfiles de egreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diversidad de perfiles de egreso (Est84)</li> <li>▪ Cambios sustanciales en los perfiles de egreso (Est184)</li> </ul>
	Lentitud de cambios curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cambios curriculares lentos (Est82)</li> <li>▪ Programas formativos muy rígidos (Est87)</li> <li>▪ Que no se permita flexibilizar la malla (Est97)</li> </ul>
	Desarticulación EP y malla curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mala organización de la malla, debido a que muchos EP se abordan al final. Deberían abordarse de un principio para potenciarlos (Est2)</li> <li>▪ No incluirlos dentro de la malla curricular (Est54)</li> <li>▪ La poca transversalidad con la que se trata este tipo de tema (Est134)</li> </ul>
	No utilizar los EP como instrumento de retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No retroalimentar a los estudiantes sobre los estándares (Est15)</li> <li>▪ No haber una retroinformación a lo largo de la carrera (Est140)</li> </ul>
	No poder abordar los EP como programa formativo específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El no poder tener el espacio para realizarlo como un ramo (Est79)</li> <li>▪ Que la creación de un ramo de estándares sea optativa (Est139)</li> <li>▪ Un ramo especializado en ellos (Est205)</li> </ul>
	Trabajo focalizado no transversal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Principalmente que esto, sólo se integra en los módulos de práctica (Est1)</li> <li>▪ Que sean tocados sólo en un semestre y perdieron continuidad (Est72)</li> </ul>
<b>Desarticulación EP y programas formativos</b>	Falta integración de los EP en el programa formativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asignaturas que no aborden los EP (Est30)</li> <li>▪ Falta de integración con los contenidos (Est42)</li> <li>▪ El que no se implemente EP dentro de nuestras clases y en las prácticas (Est65)</li> </ul>
	Programas formativos que aborden los EP con enfoque teórico más que práctico	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todo muy teórico sin poder poner conocimiento en práctica (Est18)</li> <li>▪ Que no se visualicen en el trabajo práctico en el aula (Est37)</li> <li>▪ Pocas instancias de aplicación o “prácticas” de los estándares (Est64)</li> </ul>
	Estrategias de enseñanza y evaluación poco efectivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Burocracia y pruebas que miden conocimientos y no habilidades pedagógicas (Est38)</li> <li>▪ Estrategias de enseñanza-aprendizaje no óptimas para los alumnos por parte de los docentes (Est87)</li> <li>▪ Un método no ad hoc a lo que piden los estándares de parte de todos los profesores (Est205)</li> </ul>
	Relación profesor-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La poca relación profesor-alumno (Est48)</li> <li>▪ Problemas de comunicación (Est76)</li> <li>▪ Que no se encuentra en confianza con el docente para realizar preguntas particulares sobre la materia (Est155)</li> </ul>
	Percepción de la calidad de los programas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los ramos pedagógicos no son concretos en algunos aspectos (Est95)</li> <li>▪ Muchas veces los contenidos de los ramos no aportan a mi formación (Est153)</li> </ul>

<b>Escasa vinculación con el sistema educativo</b>	Descoordinación universidad y centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descoordinación entre la universidad y el establecimiento educacional donde nos envían hacer las TIFP (Est77)</li> <li>▪ No coordinar las prácticas (Est93)</li> </ul>
	Prácticas escasas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prácticas escasas. En mi caso no se da esto, pero siento que es un factor que influye de manera negativa en el desarrollo de los EP (Est2)</li> <li>▪ Pocas prácticas tempranas (Est161)</li> </ul>
	Formación teórica con escasa vinculación con las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recibir mucha teoría que cuesta llevar a la práctica en los contextos reales en los establecimientos educacionales (Est32)</li> <li>▪ No saber cómo implementarlo en aula al momento de llevar a cabo este (Est36)</li> </ul>
	Condiciones en que se realiza la práctica en los centros escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La poca ayuda de docentes en establecimientos (Est28)</li> <li>▪ Limitación a un solo tipo de establecimientos en las prácticas (escuelas municipales) (Est51)</li> <li>▪ No generar un acompañamiento en las prácticas iniciales. Haciendo su utilidad dependiente de la voluntad del profesor tutor (Est58)</li> </ul>
<b>Contexto político-educativo nacional</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de democratización y participación de los docentes a nivel nacional sobre el desarrollo de los EP (Est54)</li> <li>▪ Aprobación de leyes que nos perjudican como docentes (Est109)</li> <li>▪ Que el sistema educativo siga siendo tan malo (Est157)</li> </ul>

La tabla contiene las categorías que agrupan las respuestas de los estudiantes a la segunda pregunta abierta: *Señale tres factores que podrían dificultar la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras*. Uno de estos factores es la *escasa y poco clara información sobre los EP*. Escasa porque un grupo de estudiantes señalan: “no estar bien informados sobre los EP” (Est36); y “que exista una mala difusión de estos estándares.” (Est158). Responsabilidad que debería ser asumida por la universidad, sin embargo, de acuerdo a los participantes existe “nula información de parte de la universidad y de la facultad...” (Est4) y “poca información por parte de los docentes universitarios” (Est137). También, es responsable el MINEDUC de proporcionar la información suficiente sobre esta temática, pero los estudiantes perciben la “...falta de información sobre lo que se debe hacer o no según el ministerio” (Est38); “que el MINEDUC no de parámetros básicos para implementarlos” (Est50).

Además de la desinformación, está la falta de claridad y explicación de estos estándares, corriendo el riesgo “que no sean bien explicados” (Est9); “dar información descontextualizada” (Est48); “que no se explique claramente los beneficios que conllevan estos estándares” (Est158) entre otros aspectos que acrecienta un clima de confusión e interpretaciones parciales sobre esta temática.

Un segundo factor es el *desconocimiento de los EP por integrantes de la comunidad educativa*, en este caso los estudiantes enfatizan el desconocimiento que ellos tienen de estos estándares: “La falta de conocimiento que se tiene sobre los EP” (Est153); “que sólo sean abordados y conocidos por estudiantes en su cuarto año” (Est37); y reconocen la incidencia de este factor en “...la incapacidad de integración al proceso formativo” (Est43). Otro participante lo resume así: “No podría integrarlos, sino lo conozco” (Est25). Esta misma situación se transfiere a los profesores quienes “...no maneje estos conocimientos, por lo que no podrá enseñarlos” (Est49); “bajo manejo de los estándares por parte de los profesores”



(Est178). Un estudiante considera preocupante que exista este desconocimiento a nivel institucional: *“desconocimiento en general en la comunidad universitaria sobre los estándares”* (Est101). Por lo tanto, identifican la dimensión conocimiento como la primera dimensión a ser trabajada en el proceso de integración de los EP, destacando a profesores y estudiantes como sujetos que deberían tener conocimiento de éstos.

El tercer factor es el *escaso espacio de reflexión y conversación sobre los EP*, tema que está relacionado con los dos factores anteriores, pues la desinformación y desconocimiento de estos estándares se puede deber a lo expresado por los estudiantes en esta categoría, por ejemplo: *“que no se generen espacios de reflexión y discusión sobre el tema”* (Est37); *“nulos tiempos para comprender/discutir/analizar los EP”* (Est113). Incluso un estudiante cuestiona que se concreten proceso de integración de los EP sin previas instancias de reflexión: *“La integración de estos sin reflexión...”* (Est47). Otras de las acciones que reiteran los participantes es la conversación, el diálogo y el hablar sobre esta temática: *“Pocos espacios de conversación del tema”* (Est17); *“El poco interés por generar instancias de diálogo dentro de la universidad”* (Est75).

El cuarto factor se focaliza en las *características de los profesores que dificultaría la integración de los EP*, una de ellas corresponde a profesores sin formación o preparación en el tema de EP: *“la falta de capacitaciones hacia los docentes”* (Est5); *“la poca preparación de parte de los profesores para enseñar los estándares”* (Est79), lo que traería como consecuencia *“el no saber cómo integrarlos de manera efectiva”* (Est75). De esta manera, los participantes destacan que la integración de los EP requiere de una etapa inicial de formación del profesorado, que le permita por un lado estar informados y con una base de conocimientos de estos estándares, y por otro trabajar la dimensión actitudinal de los docentes, porque un aspecto que dificulta es la actitud negativa que puedan tener hacia el cambio y los EP: *“un factor sería el miedo al cambio ya que puede ocurrir que surjan opiniones en contra”* (Est44); *“la poca disposición de los docentes en torno a los estándares”* (Est25).

Otra característica sería la débil formación pedagógica del profesor: *“profesores sin experiencia en el campo laboral real, el aula de liceo o colegio...”* (Est86); *“profesores sin experiencia pedagógica”* (Est201), pues valoran cuando un profesor ha tenido experiencia en el sistema educativo, evidencia un buen dominio del contenido trabajado en clases y pone en acción buenas prácticas pedagógicas, acompañadas de características personales como la empatía.

El quinto factor está centrado en las *características de los estudiantes de pedagogía que dificultaría la integración de los EP*, por lo tanto, no sólo reconocen características de los profesores, sino en ellos mismos y sus compañeros de carrera. Una de ellas es el desinterés y desmotivación que muestran hacia su formación: *“el desinterés de los mismos estudiantes sobre su formación docente”* (Est3); *“la mala disposición de los alumnos en cuanto a su proceso de aprendizaje”* (Est87). Este desinterés también se presentaría frente a los EP: *“negación de compañeros en abordar los estándares en clases”* (Est30); *“poca o nulo interés de alumnos por conocer los estándares”* (Est73). Esto podría estar provocado porque *“no se esté de acuerdo con los estándares”* (Est210), exista un *“disgusto frente a los EP o su nula aceptación”* (Est43), *“no creer por parte de los estudiantes en dichos estándares”* (Est207). Al igual como se describió en las

características de los profesores, en los estudiantes está presente un componente actitudinal que debe considerarse en un proceso que busque la integración de los EP.

La actitud de profesores y estudiantes puede estar influenciada por el sexto factor, las *opiniones negativas hacia la política de EP*, entre las que se encuentran, visualizar a los EP como el único referente para orientar en proceso formativo de los estudiantes de pedagogía: “*guiarse solo con lo establecido en los estándares*” (Est6); “*darles una vista totalitaria*” (Est112). Que los EP “*no abarcan todos los aspectos de la educación*” (Est7). Considerarlos como una imposición: “*la reflexión obligada de ciertos estándares impuestos*” (Est21). Vincularlos con procedimientos y evaluaciones estandarizadas: “*que su desarrollo sea muy estandarizado y no me permita responder a las necesidades propias del contexto*” (Est16); “*pruebas estandarizadas...*” (Est11). Estas opiniones pueden traer como consecuencia: “*no darles mayor importancia*” (Est9); “*que se le quita importancia al tema*” (Est146).

El séptimo factor que podría dificultar la integración de los EP son las *condiciones contextuales de la institución*, una de ellas la falta de trabajo colectivo entre docente: “*que no haya trabajo en equipo para su implementación*” (Est50); “*mala gestión y coordinación entre docentes*” (Est197). Otro aspecto es el escaso tiempo para realizar acciones relacionadas con la integración de los estándares, por ejemplo: “*pocas horas para aplicar los EP*” (Est31); “*horarios copados que dificulten la asistencia a charlas o talleres*” (Est73); “*la pérdida de tiempo que se establece en la universidad*” (Est140). Las dificultades con la gestión de tiempo se deben por una parte a la sobrecarga académica que perciben los estudiantes, no permitiéndoles asumir actividades extras o complementarias a su formación y por otro lado a la percepción de pérdida de tiempo provocada principalmente por las movilizaciones estudiantiles: “*que el tiempo de los semestres no nos alcance (debido a interrupciones: paros)*” (Est49); “*los paros y tomas que acortan nuestros procesos de enseñanza*” (Est200).

El octavo factor es la *desarticulación entre los EP y los componentes curriculares de la carrera*. Entre los componentes mencionados por los estudiantes está el perfil de egreso, los cuales presentan “*diversidad de perfiles...*” (Est84) y “*cambios sustanciales...*” (Est184) pero al parecer los EP no han sido uno de los referentes para guiar esos cambios. Escenario similar se aprecia en la malla curricular, donde los participantes expresan: “*Mala organización de la malla, debido a que muchos EP se abordan al final. Deberían abordarse de un principio para potenciarlos*” (Est2); “*no incluirlos dentro de la malla curricular*” (Est54); “*la poca transversalidad con la que se trata este tipo de tema*” (Est134). Por lo tanto, desde la opinión de los estudiantes la integración de los EP en los perfiles de egreso y mallas curriculares ha sido nula o escasa. Esta situación se puede deber a la lentitud de los cambios curriculares, por no permitir “*...modificaciones en los contenidos*” (Est1) y “*que no se permita flexibilizar la malla*” (Est97).

Este panorama genera la inquietud de los estudiantes por buscar alternativas para concretar la integración de los EP en su proceso formativo. Mientras unos señalan que el tema de los estándares deber ser tratado dentro de un programa formativo específico, para lo cual surge la dificultad de “*no poder tener el espacio para realizarlo como un ramo*” (Est79). Otros proponen los EP como un tema transversal en el plan formativo de la carrera, por ello señalan que sería una

dificultad si “...sólo se integra en los módulos de práctica” (Est1) o “que sean tocados sólo en un semestre...” (Est72).

Un noveno factor profundiza en uno de los componentes del marco curricular, que corresponde a la *desarticulación entre los EP y los programas formativos*. Los estudiantes señalan que dificultaría la integración de los EP el hecho que las “*asignaturas no aborden los EP*” (Est30); “*no integrar estándares en ramos de carrera*” (Est194). En particular, “*no relacionarlo con los contenidos de los cursos en la formación*” (Est120).

Desde el punto de vista del trabajo directo de estos estándares en el desarrollo de las clases, consideran los participantes que sería un aspecto desfavorable que se aborden desde un enfoque donde prevalece lo teórico sobre lo práctico: “*todo muy teórico sin poder poner conocimiento en práctica*” (Est18); “*...sólo es clase conceptual*” (Est17). Es decir, “*que no se visualicen en el trabajo práctico en el aula*” (Est37); “*pocas instancias de aplicación o prácticas de los estándares*” (Est64), tanto por ello como estudiantes como por los profesores del programa: “*que los profesores que nos forman nos hablen de los EP pero que no los pongan en práctica*” (Est109). Esto trae como consecuencia que las clases sean percibidas como: “*clases técnicas y muy desvinculadas con el contexto educativo*” (Est58); y “*que muchos ramos pedagógicos no tengan total relación con lo que sucede en el aula*” (Est94). De esta manera, los participantes destacan que la inserción de los EP en el proceso de las clases debería tener énfasis en poner en acción estos estándares y vincularlos con las experiencias de prácticas en los centros escolares que han vivido, estén viviendo o que próximamente vivirán. Así se podría evitar que los estudiantes consideren las “*clases sin sentido*” (Est18) o que cuestionen la calidad de los programas formativos: “*los ramos pedagógicos no son concretos en algunos aspectos*” (Est95); “*muchas veces los contenidos de los ramos no aportan a mi formación*” (Est153).

Los siguientes dos aspectos también están relacionados con el momento interactivo de la clase como son: las estrategias de enseñanza y evaluación; y la relación profesor-estudiante. En cuanto a la primera, dificultaría la integración de los EP, estrategias que no favorezcan “*...un ambiente integrado...*” (Est94) y evaluaciones “*...que miden conocimientos y no habilidades pedagógicas*” (Est38). La segunda, expone la importancia que tiene para los estudiantes la calidad de la relación con los profesores, que al ser negativa incide en: “*problemas de comunicación*” (Est76); y “*que no se encuentra en confianza con el docente para realizar preguntas particulares sobre la materia*” (Est155).

El décimo factor hace referencia a la *escasa vinculación con el sistema educativo*, lo que estaría mostrando que los EP no sólo se integrarían al proceso formativo delimitado a lo que acontece dentro de la universidad, sino que estarían presentes en la formación que se extiende a un escenario externo como son los centros escolares donde los estudiantes realizan sus prácticas, los cuales como ya se ha mencionado anteriormente puede facilitar o dificultar esta integración. En este caso, los aspectos que la dificultarían serían la descoordinación entre la universidad con los centros escolares: “*no coordinar las prácticas*” (Est93). El escaso número de prácticas en los mismos centros: “*pocas prácticas tempranas*” (Est161); “*prácticas escasas. En mi caso no se da esto, pero siento que es un factor que influye de manera negativa en el desarrollo de los EP*” (Est2). Que desarrollen una formación teórica con escasa vinculación con las experiencias de

prácticas: “recibir mucha teoría que cuesta llevar a la práctica en los contextos reales en los establecimientos educacionales” (Est32); “no saber cómo implementarlo en aula...” (Est36). Y en cuanto a las condiciones de contexto que ofrecen los centros escolares, los estudiantes perciben como una debilidad la “limitación a un solo tipo de establecimientos en las prácticas (escuelas municipales)” (Est51); “baja diversificación de los ambientes o realidades prácticas” (Est178). Además de “la poca ayuda de docentes en establecimientos” (Est28) y “no generar un acompañamiento en las prácticas iniciales...” (Est58).

Un undécimo factor que surgió desde la respuesta de los estudiantes es el *contexto político-educativo nacional*, el cual tiene más relación con la cuarta pregunta abierta donde se consulta por factores externos a la universidad que podría dificultar la integración de los EP, de igual manera los participantes consideran que la “falta de democratización y participación de los docentes a nivel nacional sobre el desarrollo de los EP” (Est54); la “aprobación de leyes que nos perjudican como docentes” (Est109) y un “sistema educativo nefasto y deshumanizante” (Est109), son aspectos que inciden negativamente al proceso de integrar los EP en los planes de formación de las carreras de pedagogía.

### Beneficios o ventajas que representa la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras

Tabla 60. Categorías y citas sobre beneficios y ventajas de la integración de EP según estudiantes

Categoría	Subcategoría	Cita relevante
EP como referente y fuente de información para ser utilizados por los estudiantes de pedagogía	Lograr un conocimiento comprensivo de los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer más de cerca los aspectos en que se enfocan los EP (Est5)</li> <li>▪ La correcta aplicación o entendimiento de estos (Est7)</li> <li>▪ Manejo y preparación necesaria de estos para usarlos diariamente (Est64)</li> </ul>
	Conocimiento de las exigencias de la carrera	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tener mayor claridad sobre la exigencia de esta carrera. (Est101)</li> <li>▪ Tener más exigencias al momento de entrar en la carrera (Est146)</li> <li>▪ Conocer lo que debería cumplir como educadora... (Est152)</li> </ul>
	Favorece el compromiso hacia el proceso formativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se genera una motivación extra al momento de aprender (Est40)</li> <li>▪ Motiva mi aprendizaje para lograr lo que proponen los estándares (Est177)</li> <li>▪ Me comprometo con mi proceso formativo y con las metas a desarrollar (Est179)</li> </ul>
	Utilidad para orientar a los estudiantes sobre aspectos profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayor manejo de nuestra profesión (Est9)</li> <li>▪ De manera positiva estos orientan los saberes y responsabilidades del profesor (Est16)</li> <li>▪ Me esclarece el futuro profesional, hacia mi quehacer profesional (Est177)</li> </ul>
	Referente de lo que se espera de un egresado de pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Permite saber lo mínimo que debemos aprender en nuestra formación (Est8)</li> <li>▪ Permite formarse una idea del perfil del docente en el que debo convertirme (Est15)</li> <li>▪ Conocer lo que se espera de mí una vez egresada (Est21)</li> </ul>

<b>EP como referente para los componentes curriculares de la FID</b>	Utilidad como orientación y guías para la FID	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establece una directriz clara de cómo debe ser nuestra formación (Est33)</li> <li>▪ Conocimiento relevante en cuanto a las bases y la preparación del docente (Est134)</li> </ul>
	Trabajo interdisciplinario	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En las asignaturas se podrán trabajar de forma interdisciplinar estos estándares para potenciarlos aún más (Est2)</li> </ul>
	Homogenizar currículo FID	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "Debiese" egresar docentes con igual de conocimientos... (Est53)</li> <li>▪ Formarse de acuerdo a una norma "estándar" que sea aplicada a los alumnos independiente del centro de estudios (Est191)</li> </ul>
	Utilidad para alinear proyectos formativos con políticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estar preparados para las normativas educacionales actuales (Est120)</li> <li>▪ Al finalizar la universidad estaríamos mejor preparados para rendir la prueba INICIA (Est53)</li> <li>▪ Una formación de acuerdo a los estándares que seremos evaluados (Est115)</li> </ul>
	Favorece la innovación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Espacio para innovar y gestionar (Est104)</li> </ul>
	Reflexión sobre proceso formativo en la FID	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Permite e incita a la reflexión en cuanto al docente que debemos ser (Est15)</li> <li>▪ Generar discusión sobre si estos estándares son los que debieran regir la pedagogía (Est101)</li> <li>▪ Permite criticar o manejar estos estándares (Est162)</li> </ul>
	Utilidad como orientador del currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Permite seguir una línea de aprendizaje que es secuencial (Est8)</li> <li>▪ Cambios relevantes en el currículum de cada carrera (Est84)</li> <li>▪ Contribuye a innovar en el currículum (Est120)</li> </ul>
	Utilidad para alinear perfil de egreso con EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adquirir un perfil docente acorde con lo requerido socialmente (Est20)</li> <li>▪ Mejorar el perfil de egreso del estudiante de pedagogía (Est156)</li> </ul>
<b>Utilidad para orientar procesos evaluativos</b>	Beneficia el desarrollo de del eje de Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mejor ejecución en las prácticas TIFP (Est43)</li> <li>▪ Mejor desempeño en nuestras prácticas (Est64)</li> <li>▪ Ayudan para fortalecer nuestras prácticas (Est208)</li> </ul>
	Referente para procesos evaluativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser un parámetro para evaluar nuestra formación (Est33)</li> <li>▪ La evaluación (Est34)</li> <li>▪ Mide conocimientos (no actitudes) (Est110)</li> </ul>
	Evaluación formativa de la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se crearían más situaciones en las que sabrían en qué nivel me encuentro (Est7)</li> <li>▪ Puedo detectar si me estoy equivocando en cuanto a mi formación docente (Est15)</li> <li>▪ A través del estudio de ellos, podemos ir conociendo y reflexionando acerca de nuestra propia formación, dándonos cuenta cuáles estándares tenemos y cuáles nos faltan por integrar o mejorar (Est79)</li> </ul>
	Procesos de autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La integración de los estándares permite la autoevaluación (Est18)</li> <li>▪ Evaluación propia (Est24)</li> <li>▪ Fomenta la competencia y la autoevaluación que debe tener un docente (Est132)</li> </ul>
	Información para elaborar planes de mejora	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nos muestra en qué ámbitos como profesores estamos débiles y poder especializarnos en ello (Est117)</li> <li>▪ Permite que uno como futuro docente conozca sus fortalezas y debilidades, y así busque mejorar sus habilidades y/o competencias (Est132)</li> <li>▪ Favorecen la detección y entrega de apoyos acorde a las necesidades de los estudiantes (Est203)</li> </ul>
Evaluación de resultados de formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nos permite evaluar con mayor precisión la calidad de los aprendizajes adquiridos en la formación docente (Est2)</li> <li>▪ Ejecutar una selección de los verdaderos buenos profesores y poner fin a que cualquier estudiante de la carrera se titule (Est4)</li> </ul>	

<b>Favorece el desarrollo de distintos saberes de la profesión docente</b>	Lograr mayor conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desde ellos aspirar a más y mayores aprendizajes (Est8)</li> <li>▪ Tener una mayor amplitud de conocimientos acerca de la pedagogía. (Est25)</li> </ul>
	Lograr mayor desarrollo de competencias y habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La amplitud en el desarrollo docente (se desarrollan o demuestran más habilidades) (Est17)</li> <li>▪ Adquisición de habilidades y competencias frente a la labor docente (Est96)</li> <li>▪ Mayor competencia y habilidades de los futuros docentes (Est108)</li> </ul>
	Saberes para el desarrollo personal de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nos preparan para promover el desarrollo social y personal del estudiante (Est128)</li> <li>▪ Capaz de promover el desarrollo personal y social de los estudiantes (Est144)</li> </ul>
	Saberes para conocer a los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ayudar al manejo de estudiantes entendiendo cómo aprenden.</li> <li>▪ Conocer más a los estudiantes (saber cómo abordar ciertos temas) (Est212)</li> </ul>
	Saberes para atender la inclusión, diversidad e integración en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber actuar frente a la diversidad en el aula (Est29)</li> <li>▪ Promover la integración en el aula (Est113)</li> <li>▪ Ser educadoras con una mirada inclusiva e innovadora (Est200)</li> </ul>
	Saberes para el conocimiento del currículo escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Poder reaccionar correctamente sobre el curriculum de media y básica (Est122)</li> <li>▪ Conocer mejor los planes de estudio y ciertas técnicas (Est212)</li> </ul>
	Saberes para la planificación de clases	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilidad para planificar una clase (Est58)</li> <li>▪ Ayuda al momento de planificación (Est127)</li> <li>▪ Planificar de manera asertiva y responsable (Est150)</li> </ul>
	Saberes de estrategias de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayores y diferentes metodologías de trabajo (Est52)</li> <li>▪ Conocer diversas áreas y metodologías... (Est156)</li> </ul>
	Saberes en el uso de TIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incluir las tecnologías en el proceso de enseñanza (Est204)</li> </ul>
	Saberes de investigación educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo docente enfocado en la investigación-acción (Est76)</li> </ul>
	Desarrollo de un pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formar a un profesor crítico que esté al tanto de su quehacer pedagógico, contexto, necesidad y habilidades de sus estudiantes (Est66)</li> </ul>
	Capacidad de adaptación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mejores capacidades a la hora de enfrentar diversos contextos educativos (Est46)</li> <li>▪ Tener más herramientas a la hora de enfrentarse a un grupo curso, independiente de su rango social, cultural y económico (Est124)</li> <li>▪ Formar profesores más integrales, los cuales estén preparados para todo tipo de ambiente/o forma educativa (Est87)</li> </ul>
	Capacidad de trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser un profesional proactivo, mediador y guía para los estudiantes y ser capaz de trabajar en equipo (Est32)</li> <li>▪ Profesionales aptos para trabajar en equipo y valorar el derecho de las personas (Est188)</li> <li>▪ Favorecen el trabajo colaborativo (Est203)</li> </ul>
	Capacidad de crear un clima propicio para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manejo óptimo de la clase (como dominio de grupo) (Est113)</li> <li>▪ Mejorar la relación con los estudiantes (Est123)</li> <li>▪ Desarrollo y manejo de un buen ambiente para la realización de la clase (Est137)</li> </ul>
	Posibilidad de relacionar teoría-práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mejor preparación en la transición de los teórico a lo práctico (Est72)</li> <li>▪ Mejor relación teoría-práctica (Est133)</li> <li>▪ Relación teoría-práctica más asertiva (Est134)</li> </ul>

<b>Mejorar la calidad de los procesos formativos</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Una mejor formación profesional (Est29)</li> <li>▪ Nos ayuda a completar nuestra formación (Est136)</li> <li>▪ Seremos profesionales más competentes con respecto a nuestro quehacer como profesional (Est158)</li> </ul>
<b>Aporte de los EP para el desempeño profesional en los centros escolares</b>	Favorece la inserción en centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayor seguridad al entrar al mundo laboral (Est29)</li> <li>▪ Me puedo integrar mejor al sistema educativo por medio de los estándares (Est140)</li> </ul>
	Buen desempeño docente en los centros escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Beneficios hacia los futuros estudiantes que tendremos, ya que aporta a mejorar la calidad de la educación (Est30)</li> <li>▪ Realizar una buena clase para los estudiantes (Est31)</li> <li>▪ Mejora la calidad de las relaciones socioemocionales del aula (Est57)</li> </ul>
<b>Valoración hacia carreras de pedagogía</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mejora social (Est76)</li> <li>▪ Valoración de la labor docente (Est96)</li> </ul>

La tabla presenta las categorías y subcategorías que agrupan las respuestas de los estudiantes de pedagogía a la tercera pregunta: *Señale tres beneficios o ventajas que representa la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras*. Uno de los beneficios que identifican es reconocer a los EP como referente y fuente de información para ser utilizados por ellos durante su proceso formativo. Un aspecto que destacan como beneficio es lograr un conocimiento comprensivo de estos estándares desde el punto de vista conceptual: *“tendría conocimiento sobre cuáles son los EP”* (Est153); *“conocer más de cerca los aspectos que se enfocan los EP”* (Est5); y *“saber de forma más completa lo que implica el tema”* (Est149). Como también, desde el uso práctico: *“la correcta aplicación o entendimiento de estos”* (Est7); *“manejo y preparación necesaria de estos para usarlos diariamente”* (Est64).

Además de ser beneficioso conocer los EP en un contexto teórico-práctico, los estudiantes visualizan estos estándares como referente sobre las exigencias que deberían cumplir y lograr durante su formación inicial en una determinada carrera de pedagogía: *“tener mayor claridad sobre la exigencia de esta carrera”* (Est101); *“conocer lo que debería cumplir como educadora de párvulos”* (Est152). Es decir, les presta utilidad al orientarlos sobre aspectos profesionales que deberían lograr durante su formación: *“de manera positiva estos orientan los saberes y responsabilidades del profesor”* (Est16); *“una base sobre los conocimientos y valores necesarios para ser profesor”* (Est178). Ámbitos y competencias profesionales que luego le corresponderá demostrar al egresar de la carrera. De esta forma, los EP se transforman en un referente de lo que se espera del egresado de pedagogía: *“conocer lo que se espera de mí una vez egresada”* (Est21); *“saber en qué vamos a estar preparados cuando egresemos”* (Est62).

Otro aspecto que beneficia el hecho de conocer los EP y visualizarlos como una guía o referente, es que favorecería a generar mayor compromiso y motivación hacia su formación profesional: *“genera una identidad con nuestro proceso formativo, así como también mayor compromiso”* (Est33); *“motiva mi aprendizaje para lograr lo que proponen los estándares”* (Est177). A partir de lo expresado por los estudiantes, la integración de los EP es útil para su formación profesional, porque permite tomar conciencia de estos estándares y lo que representa ser un profesional de la educación, aspectos que favorecen la actitud hacia su formación.

El segundo beneficio corresponde a la utilidad que prestan los EP como referente para los componentes curriculares de la FID, porque “establece una directriz clara de cómo debe ser nuestra formación” (Est33) e identifica los “conocimiento relevante en cuanto a las bases y la preparación del docente” (Est134). De esta manera proyectan un uso de los EP por parte de quienes toman decisiones sobre los componentes curriculares de las carreras, principalmente los directivos y profesores, por ejemplo, orientar y guiar procesos de “cambios relevantes en el currículum de cada carrera” (Est84). Se puede transformar en un referente que “contribuye a innovar en el currículum” (Est120), para “mejorar el perfil de egreso del estudiante de pedagogía” (Est156), que le permita al estudiante “adquirir un perfil docente acorde con lo requerido socialmente” (Est20). Además del perfil de egreso, beneficia al desarrollo de los programas formativos, en particular los que conforman el eje de Prácticas: “mejor ejecución en las prácticas TIFP” (Est43); “ayudan para fortalecer nuestras prácticas” (Est208).

También beneficiaría el trabajo interdisciplinario: “en las asignaturas se podrán trabajar de forma interdisciplinaria estos estándares para potenciarlos aún más” (Est2) y la reflexión sobre el proceso formativo en la FID: “permite e incita a la reflexión en cuanto al docente que debemos ser” (Est15); “generar discusión sobre si estos estándares son los que debieran regir la pedagogía” (Est101). Ambos aspectos enriquecerían el proceso formativo de los estudiantes y permitiría una integración de los EP de manera reflexionada y contextualizada a la realidad institucional. Más aún cuando los siguientes dos beneficios que mencionan los estudiantes tienen relación con la influencia que se ejerce desde el exterior a la universidad, como es la búsqueda de homogenizar los currículos: “estándar unísono para todas las carreras de Chile idéntico a todos en ciertos aspectos (no todos)” (Est96); “formarse de acuerdo a una norma estándar que sea aplicada a los alumnos independiente del centro de estudios” (Est191). Y que los proyectos formativos de las carreras estén alineados con las políticas educativas y evaluativas a nivel nacional: “estar preparados para las normativas educacionales actuales” (Est120); “al finalizar la universidad estaríamos mejor preparados para rendir la prueba INICIA” (Est53).

Un tercer beneficio que ofrece la integración de los EP es orientar procesos evaluativos durante la formación y al final de ésta. En este contexto, algunos de los participantes destacan de los EP como referente que facilita la realización de procesos evaluativos: “ser un parámetro para evaluar nuestra formación” (Est33); “facilita la evaluación” (Est34). Principalmente de carácter formativo: “a través del estudio de ellos, podemos ir conociendo y reflexionando acerca de nuestra propia formación, dándonos cuenta cuáles estándares tenemos y cuáles nos faltan por integrar o mejorar” (Est79); “se crearían más situaciones en las que sabrían en qué nivel me encuentro” (Est7). Por lo tanto, podrían convertirse en instancias de autoevaluación: “la integración de los estándares permite la autoevaluación” (Est18); “evaluación propia” (Est24).

Estas evaluaciones permiten identificar en particular los aspectos que se encuentran débiles o deficitarios: “mejorar en los aspectos que encuentro tengo débiles” (Est65); “nos muestra en qué ámbitos como profesores estamos débiles y poder especializarnos en ello” (Est117). El reconocer sus debilidades y buscar los medios para abordarlas se transforma en un proceso de continuo aprendizaje: “estándares que se puedan ir reforzando permitiría un constante aprendizaje para los docentes” (Est48); “una de las ventajas que nos da la integración de los



estándares es el continuo proceso de aprendizaje en nuestras vidas” (Est117). También, es útil para recibir retroalimentación: “el aplicar normas de evaluación eficaces con su debida retroalimentación” (Est119); y apoyo “favorecen la detección y entrega de apoyos acorde a las necesidades de los estudiantes” (Est203). De esta manera, tanto el estudiante como las personas responsables del proceso formativo de las carreras podrán elaborar planes orientados a mejorar los aspectos que a través de las evaluaciones se identificaron como deficitarios.

El cuarto beneficio de la integración de los EP en el proceso formativo de los estudiantes es que favorecería el desarrollo de distintos saberes de la profesión docente. Algunos de los participantes señalan el logro de mayor conocimiento y competencias docentes en general: “tener una mayor amplitud de conocimientos acerca de la pedagogía” (Est25); “se tendrá un mayor manejo de los contenidos al salir de la carrera” (Est158); “adquisición de habilidades y competencias frente a la labor docente” (Est96). De esta manera, reconocen que los EP abarcan distintos saberes, representados como conocimientos, habilidades y competencias. Las cuales son especificadas por algunos de ellos y agrupadas en 13 subcategorías o áreas del saber, entre las que destacan, saberes para el desarrollo personal de los alumnos: “capaz de promover el desarrollo personal y social de los estudiantes” (Est144). Saberes para atender la inclusión, diversidad e integración en el aula: “saber actuar frente a la diversidad en el aula” (Est29); ser educadoras con una mirada inclusiva e innovadora (Est200). Saberes de estrategias de enseñanza: “mayores y diferentes metodologías de trabajo” (Est52). Capacidad de adaptación: “mejores capacidades a la hora de enfrentar diversos contextos educativos” (Est46); “formar profesores más integrales, los cuales estén preparados para todo tipo de ambiente/o forma educativa” (Est87). Capacidad de crear un clima propicio para el aprendizaje: “mejorar la relación con los estudiantes” (Est123); “desarrollo y manejo de un buen ambiente para la realización de la clase” (Est137). Desde estos planteamientos se puede apreciar que la integración de los EP favorecería el desarrollo de estos saberes en particular y el logro de una visión amplia de lo que significa ser docente.

Un quinto beneficio es mejorar y fortalecer la calidad de los procesos formativos, es así como un grupo de estudiantes visualiza en los EP una oportunidad para lograr una mejor formación profesional: “una mejor formación profesional” (Est29); “si están bien planteados y contextualizados se puede considerar para la mejorar en la formación” (Est48), lo que a su vez permitiría: “asegurar un buen ejercer de los egresados” (Est60); y “nos ayudarían a ser mejor como profesor” (Est211). En este mismo contexto, la opinión de algunos estudiantes es que la integración de estos estándares permitiría tener una formación completa: “la formación docente sería mucho más completa” (Est153). Por lo tanto, fortalecería la actual formación, abordando aspectos que pueden estar trabajados de manera insuficiente o definitivamente ausentes del plan formativo de la carrera.

El sexto beneficio que identifican los estudiantes es el aporte de los EP para el desempeño profesional en los centros escolares. Por una parte, favorece la inserción en los centros escolares: “mayor seguridad al entrar al mundo laboral” (Est29); “me puedo integrar mejor al sistema educativo por medio de los estándares” (Est140). Y por otra, su posterior desempeño docente al “manejar nuestras capacidades y responsabilidades como docente” (Est9); “mejora en el trabajo que se debe desarrollar en el aula” (Est94), lo cual otorga “beneficios hacia los futuros estudiantes que tendremos, ya que aporta a mejorar la calidad

de la educación” (Est30), es así como los estudiantes de pedagogía proyectan los aportes que puedan ofrecer los EP más allá de su formación, sino en las consecuencias directas del aprendizaje de los alumnos con quienes interactúe: “realizar una buena clase para los estudiantes” (Est31); “estudiantes aprenderán de mejor manera” (Est31); “que sea capaz de entregar clases con calidad a sus estudiantes” (Est37). También, siendo “...un profesional integral que sea un aporte a la comunidad educativa que le toque trabajar” (Est37).

### Aspectos externos a la universidad que dificultarían la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras

Tabla 61. Categorías y citas sobre aspectos externos a la universidad que dificultarían la integración de EP según estudiantes

Categoría	Subcategoría	Cita relevante
<b>Contexto político nacional</b>	Políticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El conflicto constante en el país acerca de la educación (Est60)</li> <li>▪ Políticas educativas ineficaces e irrealistas (Est157)</li> <li>▪ Las políticas con respecto a la educación (Est158)</li> </ul>
	Contexto de políticas cambiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que cambien o eliminen los estándares como política de gobierno (Est37)</li> <li>▪ Cambio de políticas y estándares (Est177)</li> <li>▪ Cambios de políticas y estados del gobierno (Est179)</li> </ul>
	Actuar del gobierno	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desorganización de gobierno (Est73)</li> <li>▪ Gobierno de turno poco claro en cuanto a su postura frente a la educación (Est87)</li> </ul>
	Débil legislación educacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Poca legislación en cuanto a mejorar las leyes educacionales (Est40)</li> <li>▪ Aprobación de leyes de educación nefastas que ve a los docentes y alumnos como un Boucher (Est109)</li> </ul>
<b>Labor del MINEDUC</b>	Escasa vinculación MINEDUC y universidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autoridades educativas lejanas a la realidad de las universidades que forman profesionales (Est48)</li> <li>▪ Que no consideren las necesidades de cada universidad para difundir la información de los estándares (Est48)</li> </ul>
	Estrategias inadecuadas para difundir EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mala presentación de los EP (Est22)</li> <li>▪ La no masificación de los EP por parte del Estado hacia los centros de formación docente (Est54)</li> </ul>
	Pruebas estandarizadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La evaluación de los estándares en los egresados (Est21)</li> <li>▪ Pruebas estandarizadas (Est47)</li> </ul>
<b>Falta de información</b>	Falta de información desde el MINEDUC	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La escasa información otorgada tanto para nosotros como estudiantes y las personas desde el ministerio (Est3)</li> <li>▪ Falta de divulgación por parte de las autoridades destinadas a realizar este trabajo (Est98)</li> </ul>
	Desconocimiento de los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desconocimiento por parte del profesorado (Est30)</li> <li>▪ No reconocer de estos estándares por parte de autoridades pertinentes (Est8)</li> </ul>
	Falta de información desde la Universidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de información por parte de la institución frente a las nuevas normativas (Est46)</li> </ul>
	Falta de información en los centros escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de información en las escuelas (Est101)</li> <li>▪ Los estándares son de conocimiento a nivel universitaria, falta promoción para la comunidad (Est141)</li> </ul>

	Información de difícil acceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La información sobre los EP no está al acceso de todos (Est156)</li> <li>▪ Poco acceso a la información (Est148)</li> </ul>
<b>Características del sistema educativo</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El sistema educativo nacional (Est19)</li> <li>▪ Sistema neoliberal que permite la segregación por lo que es muy complejo generar estándares (Est58)</li> <li>▪ La mercantilización de la educación (Est110)</li> </ul>
<b>Movilizaciones estudiantiles</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Paros indefinidos, que muchas veces entorpecen nuestra formación (Est1)</li> <li>▪ paros y tomas universitarias (Est180)</li> <li>▪ manifestaciones estudiantiles (Est201)</li> </ul>
<b>Escasa valoración a la carrera docente y EP</b>	Actitud hacia los EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La poca o nula importancia que se le otorga a los estándares (Est5)</li> <li>▪ El rechazo de algunos docentes a los EP (Est44)</li> </ul>
	Escasa valoración social hacia la educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contexto social desfavorable hacia temáticas de educación (Est3)</li> <li>▪ Carrera docente no valorada (Est5)</li> </ul>
<b>Débil vinculación con los centros escolares</b>	Gestión del proceso de prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de establecimientos para desarrollar la práctica profesional (Est15)</li> <li>▪ Como las prácticas no son supervisadas muchas veces se realizan clases tal como uno recuerda que tuvo clases y no como se aprende que deberían ser (Est94)</li> <li>▪ Que el alumno no encuentre colegio donde poner en práctica lo aprendido (Est97)</li> </ul>
	El centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La escuela (Est192)</li> <li>▪ Establecimientos educacionales (Est28)</li> </ul>
	Funcionamiento de los centros escolares donde se realizan prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los colegios no permiten otra forma de clases, diferente a la tradicional (Est17)</li> <li>▪ Que en centros de prácticas no los consideren relevantes (Est37)</li> <li>▪ La disposición que el establecimiento tenga con nosotros y nuestro quehacer pedagógico (Est61)</li> </ul>
	Rol del profesor guía del centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Docentes desactualizados en los colegios (Est58)</li> <li>▪ Estilo de enseñanza de los profesores guías de las escuelas (Est81)</li> <li>▪ Profesores guías (de prácticas) no preparados ni comprometidos con la formación de practicantes (Est206)</li> </ul>

La tabla contiene las categorías y subcategorías que surgieron de las respuestas de los estudiantes a la cuarta pregunta abierta: *Señale tres aspectos externos a la universidad que dificultarían la integración de los estándares pedagógicos a los procesos formativos de las carreras*. La primera dificultad se produce en el *contexto político nacional*, que plantea un escenario de políticas educativas en constante conflicto: *“el conflicto constante en el país acerca de la educación”* (Est60), que puede llegar a generar la percepción de *“políticas educativas ineficaces e irrealistas”* (Est157). Impulsadas por el actuar de gobiernos desorganizados (Est73) y *“...poco claro en cuanto a su postura frente a la educación”* (Est87). Una débil legislación educacional, por ejemplo, la *“aprobación de leyes de educación nefastas que ve a los docentes y alumnos como un Boucher”* (Est109). Además, este contexto político está en un continuo cambio: *“cambios de políticas y estados del gobierno”* (Est179); *“cambios en las políticas actuales”* (Est191), que inclusive puede darse el caso que *“cambien o eliminen los estándares como política de gobierno”* (Est37). De esta manera, el clima que se produce desde las instancias donde se elaboran las políticas nacionales, en

particular las orientadas a la educación y formación docente es un factor que puede favorecer o dificultar su posterior implementación en las universidades.

La segunda dificultad para integrar los EP en el proceso formativo de las carreras de pedagogía se podría gestar desde la misma *labor del MINEDUC*, institución o entidad responsable de promover esta política de estándares. Un aspecto a considerar es la escasa vinculación del MINEDUC con las universidades, así lo destacan algunos participantes: “*autoridades educativas lejanas a la realidad de las universidades que forman profesionales*” (Est48); “*que no consideren las necesidades de cada universidad para difundir la información de los estándares*” (Est48). También, las estrategias destinadas a difundir y explicar los EP: “*mala presentación de los EP*” (Est22); “*la no masificación de los EP por parte del Estado hacia los centros de formación docente*” (Est54). Estos aspectos evidencian la importancia de planificar procesos de integración de los EP que se caracterice por ser participativo, donde exista una estrecha relación entre MINEDUC y universidades, con estrategias comunicacionales acorde a cada uno de los destinatarios de estos estándares.

La tercera dificultad está relacionada con las estrategias que promueva el MINEDUC para que los EP se integren en los planes de formación. Los participantes principalmente hacen referencia a la *falta de información*. Por una parte, desde el ministerio: “*la escasa información otorgada tanto para nosotros como estudiantes y las personas desde el ministerio*” (Est3); “*falta de divulgación por parte de las autoridades destinadas a realizar este trabajo*” (Est98). Y desde la Universidad: “*falta de información por parte de la institución frente a las nuevas normativas*” (Est46). Además de esta percepción de falta de información desde distintas entidades se suma el difícil acceso a ésta: “*la información sobre los EP no está al acceso de todos*” (Est156); “*que no estén de fácil acceso*” (Est179). Lo que genera un ambiente y clima de desconocimiento de estos estándares tanto de los profesores: “*desconocimiento por parte del profesorado*” (Est30). Como de las autoridades: “*no reconocer de estos estándares por parte de autoridades pertinentes*” (Est8) y de la población en general: “*el poco conocimiento por la gran mayoría de la población sobre los estándares*” (Est202). Entre ellos la falta de información en los centros escolares: “*falta de información en las escuelas*” (Est101); “*en algunos colegios no se tienen acceso a cierta información*” (Est17).

La cuarta dificultad originada desde el exterior de las universidades, son las características del sistema educativo, las que han ido configurando un sistema “*...restrictivo*” (Est47), con “*segregación educativa...*” (Est51), influenciado por la “*mercantilización de la educación*” (Est110) y el “*sistema neoliberal...*” (Est58), que “*...promueve la competencia, apatía y el poder que va justo contra lo bueno del aprender*” (Est88).

Una quinta dificultad, que principalmente afecta el tiempo destinado al proceso formativo son las *movilizaciones estudiantiles*: “*paros indefinidos, que muchas veces entorpecen nuestra formación*” (Est1); “*la detención de las clases de manera prolongada*” (Est23).

La sexta dificultad concentra las respuestas que hacen referencia a la *Escasa valoración a la carrera docente y EP*. En cuanto a la actitud hacia los EP y su integración en los planes formativos se puede observar en los planteamientos de los estudiantes, que la falta de conocimiento podría afectar la actitud que se tenga hacia estos estándares: “*falta de conocimiento y/o interés de los estándares por*

parte de uno" (Est18). También, el no visualizar una utilidad: *"el sentido que se le da a los estándares, el sentirlos innecesarios..."* (Est18). De esta manera el desconocimiento y el escaso sentido o utilidad que le asignen a los EP serían aspectos podrían generar en las personas sentimientos como los que señalan: *"la poca o nula importancia que se le otorga a los estándares"* (Est5); *"el rechazo de algunos docentes a los EP"* (Est44); el *"desinterés personal"* (Est64); *"que no desee y no presente interés en conocer EP"* (Est185).

Los participantes no sólo mencionaron el desinterés hacia los EP, del mismo modo expresaron la escasa valoración social hacia la educación: *"poco interés social en cuanto a lo que está ocurriendo con la educación"* (Est40), en particular con una carrera docente poco valorada: *"una carrera docente no valorada"* (Est1); *"la poca valoración de la pedagogía en el país"* (Est60), que incluso se puede dar esta desvaloración dentro de la misma institución entre las carreras de pedagogía: *"la desvalorización que se le da a la carrera con respecto a las demás carreras de educación"* (Est158).

La séptima dificultad es la *débil vinculación con los centros escolares*. Uno de los motivos es la gestión del proceso de prácticas marcado por la *"falta de establecimientos para desarrollar la práctica profesional"* (Est15) y la falta de acompañamiento desde la universidad: *"como las prácticas no son supervisadas muchas veces se realizan clases tal como uno recuerda que tuvo clases y no como se aprende que deberían ser"* (Est94).

Con respecto a los establecimientos educacionales, en ellos se pueden presentar dificultades en distintos ámbitos, a nivel de lineamientos generales del centro como por ejemplo: *"reglas impuestas por los centros de prácticas"* (Est29); *"no permitir los cambios y la innovación por parte de la directiva o jefatura"* (Est93); *"el colegio donde se realicen las prácticas sean tan rígido que no permita implementar ni una nueva estrategia"* (Est94). Es decir, directrices institucionales rígidas y cerradas a procesos de innovación pedagógica, como lo especifican otros estudiantes: *"los colegios no permiten otra forma de clases, diferente a la tradicional"* (Est17); *"ser condicionado a seguir ciertos modelos anacrónicos dentro del aula"* (Est32). Se suma a esta situación que dificulta la posibilidad de llevar a la práctica los EP, el hecho *"que en centros de prácticas no los consideren relevantes"* (Est37), exista un *"desinterés en los colegios sobre los estándares"* (Est101) o que *"...promuevan estándares diferentes"* (Est33) y por lo tanto, *"que los centros de práctica no nos den los espacios para desarrollarlos"* (Est124).

Otro aspecto que acontece en los establecimientos educacionales son las relaciones interpersonales que se establecen, las cuales pueden ser positivas o negativas, por las características de esta pregunta los estudiantes expresan las situaciones negativas que se pueden producir: *"nula colaboración de establecimientos educacionales para observación"* (Est96); *"una mala recepción por parte de los centros educativos"* (Est157). En particular, la relación con el profesor guía: *"estilo de enseñanza de los profesores guías de las escuelas"* (Est81); *"profesores guías [de prácticas] no preparados ni comprometidos con la formación de practicantes"* (Est206).

## 6.2.4 Comparación opiniones sobre EP de directivo, profesor y estudiante

En este punto se compara la respuesta de los tres grupos, considerando para ellos las preguntas comunes. La siguiente tabla contiene todas las preguntas de opinión sobre los EP, tanto las comunes como las dirigidas a determinados participantes, con valores estadísticos de carácter descriptivo e inferencias.

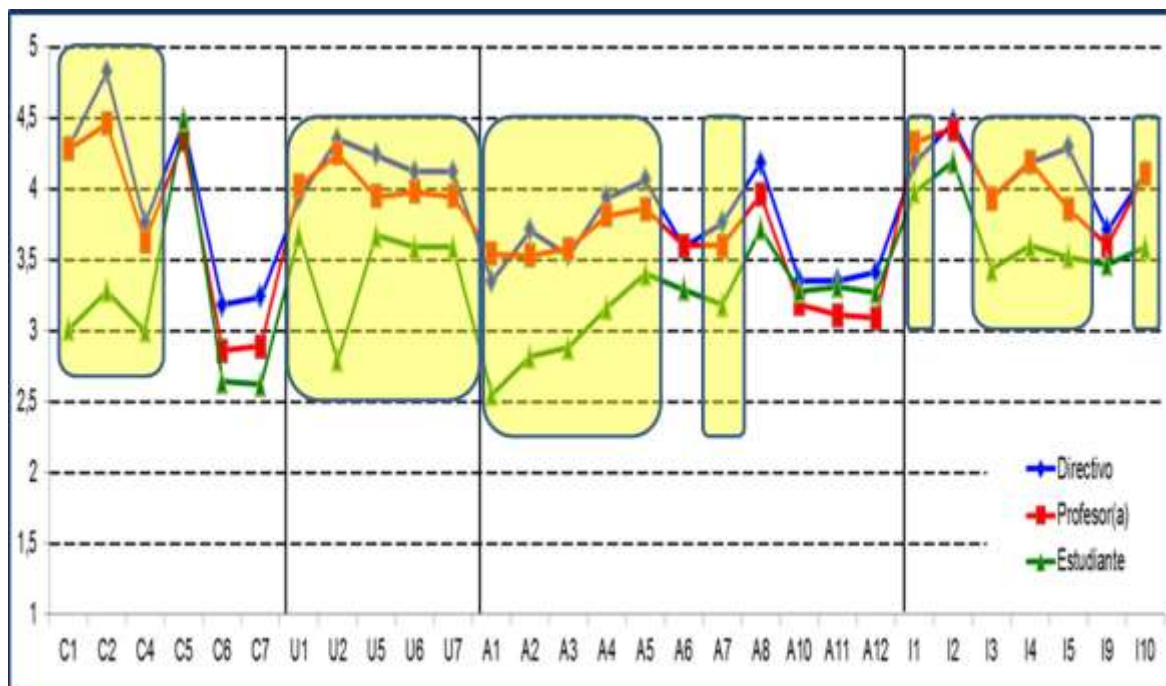
Tabla 62. Respuestas según grupos de participantes y su comparación

	Ítem	Directivo		Profesor		Estudiante		Diferencia	
		M	DT	M	DT	M	DT	Sig.	Dif.
C1	Conozco las actuales políticas educativas relacionadas con la FID en Chile	4,29	0,85	4,28	0,62	3,01	0,94	,000	E < P, D
C2	Estoy informado sobre los EP de egreso	4,82	0,39	4,46	0,68	3,28	1,06	,000	E < P, D
C3	Conozco como ha sido el proceso de elaboración de los EP	4,00	0,87	3,70	1,10	-	-		
C4	Estoy informado cómo se evaluarán los EP por el Ministerio de Educación	3,76	1,03	3,63	1,03	3,00	1,16	,000	E < P, D
C5	Me interesa conocer más los EP de egreso	4,47	0,62	4,35	0,77	4,49	0,81		
C6	He recibido formación específica sobre el trabajo con los EP	3,18	1,38	2,86	1,19	2,64	1,07		
C7*	En la carrera, se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP	3,24	1,35	2,89	1,15	2,62	1,11		
C8	En clases se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP	-	-	-	-	3,03	1,09		
C9	Hay EP que tienen relación con el programa formativo que enseño	-	-	4,26	0,72	-	-		
U1*	Los EP son de gran utilidad en mi labor como...	3,94	0,75	4,02	0,79	3,67	0,98	,046	E < P
U2*	En mi labor como... tengo claridad en las áreas que puedo utilizar los EP	4,35	0,61	4,25	0,61	2,79	1,03	,000	E < P, D
U3	Los EP orientarán favorablemente el proceso de enseñanza en los programas formativos	4,29	0,69	4,04	0,71	-	-		
U4	Los EP orientarán favorablemente qué evaluar en los programas formativos	4,12	0,70	4,00	0,68	-	-		
U5	La integración de los EP al proceso formativo de los estudiantes, significarán cambios curriculares	4,24	0,66	3,95	0,77	3,67	0,76	,001	E < P, D
U6*	La integración de los EP tendrá un impacto positivo en las prácticas de enseñanza de los profesores de la carrera	4,12	0,49	3,98	0,83	3,59	0,89	,001	E < P, D
U7*	La declaración de los EP significará algún cambio en la forma de evaluar de los docentes	4,12	0,70	3,95	0,81	3,59	0,91	,005	E < P
U8	La declaración de los EP significará algún cambio en las competencias presentes en los programas formativos que enseño	-	-	3,91	0,71	-	-		
U9*	La declaración de los EP significará algún cambio en el contenido que se desarrollan en las clases	-	-	3,77	0,80	3,36	0,73	,001	E < P
U10*	Los talleres de práctica en la universidad y las experiencias en los centros escolares permite al estudiante demostrar el nivel logro de los EP	-	-	3,93	0,99	3,37	1,03	,001	E < P

<b>U11</b>	Los EP han sido un referente en la construcción de los instrumentos de evaluación de las prácticas	-	-	3,73	1,05	-	-			
<b>A1</b>	Apruebo las actuales políticas educativas relacionadas con la FID	3,35	0,70	3,54	0,97	2,55	0,82	,000	E < D, P	
<b>A2</b>	Considero que los EP de egreso, están debidamente explicados en la política educativa declarada	3,71	0,77	3,53	0,95	2,82	0,80	,000	E < P, D	
<b>A3</b>	Los EP son representativos de lo que es una buena enseñanza	3,53	0,62	3,58	0,89	2,88	1,00	,000	E < D, P	
<b>A4*</b>	Los EP influirán en la representación que el estudiante construya de lo que es enseñar	3,94	0,66	3,81	0,79	3,16	0,95	,000	E < P, D	
<b>A5</b>	Los EP permiten regular el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía	4,06	0,56	3,86	0,69	3,40	0,99	,000	E < P, D	
<b>A6</b>	La declaración e integración de los EP en las carreras, hará que éstas sean más atractivas y mejor reconocidas socialmente	3,59	0,62	3,60	0,92	3,29	1,02			
<b>A7</b>	La declaración de los EP favorecerá el aseguramiento de la calidad en la FID	3,76	0,75	3,60	0,92	3,18	1,06	,004	E < P	
<b>A8</b>	Es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la FID	4,18	0,53	3,96	0,73	3,72	0,95			
<b>A9</b>	La universidad donde trabajo está en condiciones de integrar los EP	4,12	0,78	3,81	1,03	-	-			
<b>A10</b>	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de las instituciones formadoras de profesores	3,35	1,12	3,19	1,08	3,28	0,87			
<b>A11</b>	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de la carrera	3,35	1,12	3,11	0,98	3,31	0,85			
<b>A12</b>	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de los formadores de profesores	3,41	1,12	3,09	1,01	3,27	0,93			
<b>I1</b>	Los EP deben estar presentes en el perfil profesional de egreso de la carrera	4,18	0,73	4,33	0,74	3,98	0,90	0,017	E < P	
<b>I2*</b>	Los EP deben integrarse a los programas formativos de la carrera	4,47	0,51	4,42	0,71	4,19	0,84			
<b>I3</b>	La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo personal de los estudiantes	3,94	0,83	3,93	0,90	3,43	0,88	,000	E < P	
<b>I4</b>	La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo profesional de los estudiantes	4,18	0,64	4,19	0,69	3,60	0,84	,000	E < D, P	
<b>I5</b>	La integración de los EP favorecerá el alinear o sintonizar los programas de FID con las necesidades del medio escolar	4,29	0,77	3,86	0,83	3,52	0,90	,000	E < P, D	
<b>I6</b>	Estoy en condiciones de integrar los EP en los en los programas formativos que enseño	-	-	4,28	0,59	-	-			
<b>I7*</b>	He integrado EP en mi programa formativo	-	-	4,18	0,78	2,93	0,96	,000	E < P	
<b>I8*</b>	El programa formativo que enseño, permite al estudiante lograr saberes que se declaran en alguno de los EP	-	-	4,23	0,63	3,09	0,86	,000	E < P	
<b>I9</b>	La declaración de los EP favorecerá la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza	3,71	0,77	3,60	0,94	3,47	0,99			
<b>I10*</b>	Los EP influirán en el plan de formación de la carrera	4,12	0,70	4,11	0,77	3,59	0,82	,000	E < D, P	

Nota. La redacción de los ítem señalados con (\*) se adaptaron al contexto del participante. Los casilleros con (-) indican que esa pregunta no estaba dirigida para ese participante. Estándares Pedagógicos (EP).

Los datos de la tabla anterior están centrados en los ítems comunes entre los tres grupos de participantes, los que configuran los siguientes perfiles.



**Figura 73. Respuesta a preguntas compartidas entre los tres grupos de participantes.**

La letra inicial que acompaña al número corresponde a la dimensión, C = Conocimiento, U = Utilidad, A = Actitud, I = Integración

Se observa en la figura que en 19 de las 29 preguntas compartidas por los tres grupos de participantes existen diferencias estadísticamente significativas, siendo los estudiantes los que muestra una opinión menos favorable en comparación con los directivos y profesores. Como también se observa en las restantes 10 preguntas que las opiniones son coincidentes.

En el análisis por dimensiones, las respuestas a las preguntas relacionadas con el *Conocimiento* de los EP son semejantes entre directivos y profesores, en cambio, existen diferencias estadísticamente significativas con los estudiantes, donde ellos expresan tener un menor conocimiento e información en cuanto a las actuales políticas educativas relacionadas con la FID en Chile (C1), sobre los estándares pedagógicos de egreso (C2) y cómo se evaluarán por el Ministerio de Educación (C4).

En la pregunta (C5) *Me interesa conocer más los estándares pedagógicos de egreso*, es donde se aprecia claramente que los tres grupos coinciden en tener una opinión favorable, que evidencia el interés y necesidad de tener información sobre estos estándares. Sin embargo, se aprecia en profesores y estudiantes, una opinión desfavorable al responder las preguntas: (C6) *He recibido formación específica sobre el trabajo con los estándares* y (C7) *si en la carrera, se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los estándares pedagógicos de egreso*, acciones que permitirían generar los espacios y condiciones para abordar el interés que ellos han expresado por conocer los estándares, paso inicial para el posterior análisis, reflexión y discusión de esta



política pública. De igual manera, existe heterogeneidad en esta opinión, esto representa que algunos de ellos han tenido este tipo de experiencia, mientras que otros no, lo que puede interpretarse como acciones que han sido de iniciativas particulares y no institucional.

Cuando se les consulta sobre la *Utilidad* que prestan estos estándares para cumplir con sus respectivas labores, sea como director, profesor o estudiante (U1), se aprecia que tienen una mejor percepción los profesores, muy próximos los directivos y en menor medida los estudiantes, existiendo diferencias significativas entre profesor y estudiante, esto refleja que los estándares le son más útiles a los profesores. A partir del análisis de la siguiente pregunta, se podría tener una explicación a esta situación, pues cuando fueron consultados, (U2) si tenían claridad en las áreas que pueden utilizar los EP, directivos y profesores se ubican preferentemente en los rangos superiores (*muy de acuerdo o de acuerdo*), en cambio los estudiantes expresan una opinión menos favorable y más heterogénea. Esta diferencia de opinión entre los grupos de participantes es estadísticamente significativa. Por lo tanto, directivos y profesores, señalan que los estándares le son útiles en su labor y a la vez tienen claridad en que los pueden utilizar, por ejemplo, para orientar el proceso de enseñanza y el qué evaluar en los programas formativos, como se refleja en las respuestas a las preguntas (U3) y (4).

Sin embargo, bajan levemente las medias de las respuestas cuando se hace referencia a si los usos de los EP significarán cambios en el currículo, en las prácticas de los profesores, en la forma de evaluar, en las competencias declaradas en los programas formativos y en los contenidos que se desarrollan en clases. En estos ámbitos del proceso de enseñan y aprendizaje, los que menos esperan o visualizan cambios son los estudiantes, a diferencia de los directivos y profesores. Así mismo son los estudiantes quienes tienen menor claridad del para qué le pueden servir, lo que podría afectar en la percepción de considerarlos no tan útiles para su formación en la universidad.

Entre los ítems relacionados con la *Actitud* de los tres grupos de participantes hacia los estándares, se observa nuevamente que existe coincidencia entre los directivos y profesores quienes difieren de los estudiantes. Algunos ejemplos de estas diferencias que son estadísticamente significativas: (A1) *Apruebo las actuales políticas educativas relacionadas con la FID*, mientras directivos y profesores tienen una opinión más neutral (*ni de acuerdo ni en desacuerdo*), los estudiantes se ubican mayoritariamente en los rangos inferiores (*muy en desacuerdo o en desacuerdo*). Situación muy similar acontece en las preguntas: (A2) *Considero que los estándares pedagógicos de egreso, están debidamente explicados en la política educativa declarada* y (A3) *Los estándares pedagógicos son representativos de lo que es una buena enseñanza*, en estos casos se mantiene una opinión más crítica de los estudiantes.

La intención de Integrar los EP en el proceso formativo es en general más favorable entre los directivos y profesores que los estudiantes, como se aprecia en las respuestas a la pregunta: (I4) *La integración de los estándares pedagógicos en los programas formativos, favorecerá el desarrollo profesional de los estudiantes*, donde la diferencia es estadísticamente significativa, lo que podría reflejar, que para los estudiantes los estándares no son visualizados tan claramente como un medio o recurso que favorecería su desarrollo profesional.

Pero, los tres grupos coinciden que *los EP deben integrarse a los programas formativos de la carrera* (I2), con una media de respuesta superior al rango 4 (*de acuerdo*) y también, en el perfil de egreso (I1), en este caso la opinión difiere levemente en los estudiantes, existiendo diferencias significativas con los profesores. En general, estas respuestas muestran la voluntad de que los EP se integren de manera formal e intencionada en los documentos oficiales que estructuran y guían el plan de formación de los estudiantes de pedagogía.

Con respecto a dos preguntas planteadas a profesores y estudiantes se observa claramente diferencias de opinión (estudiante < profesor), que son estadísticamente significativas, en relación a (I7) si los EP han sido integrados en el programa formativo que implementa el profesor y (I8) si este programa formativo que es enseñado por el profesor y aprendido por el estudiante permite a este último lograr saberes que se declaran en algunos de los EP.

La tabla que a continuación se presenta posee los valores estadísticos descriptivos e inferencial de cada una de las cuatro dimensiones estudiadas.

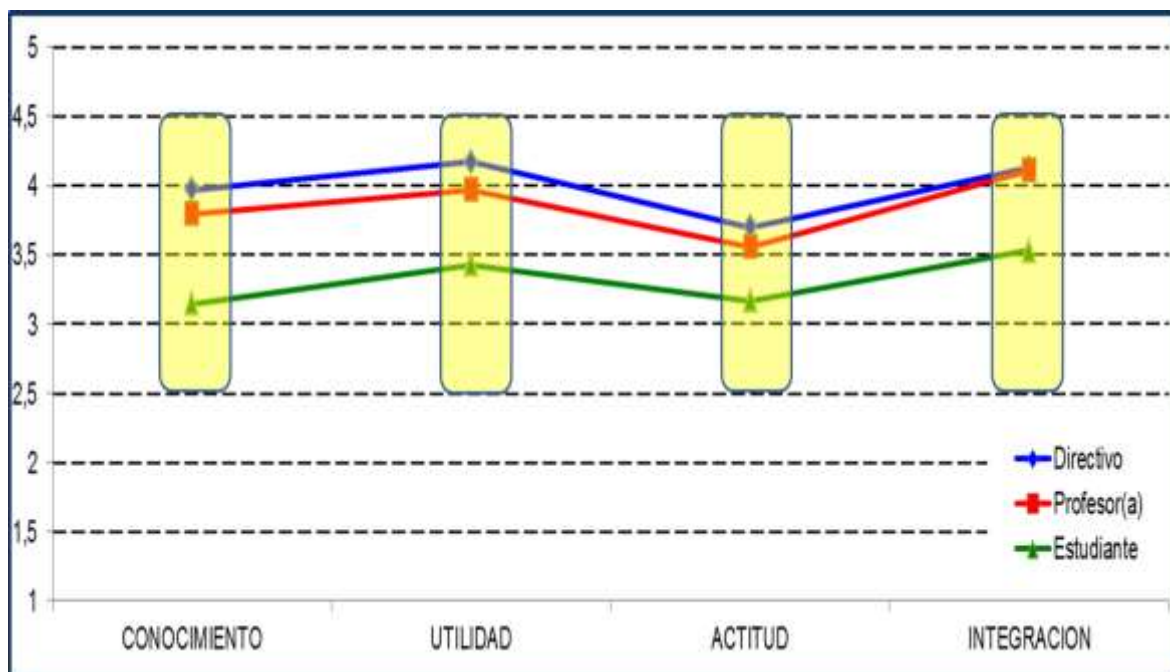
**Tabla 63. Respuestas de los participantes agrupadas por dimensión**

Dimensión	Directivo		Profesor		Estudiante		Sig.	Dif.
	M	DT	M	DT	M	DT		
<b>Conocimiento</b>	3,97	0,56	3,80	0,59	3,15	0,66	,000	E < P, D
<b>Utilidad</b>	4,17	0,50	3,97	0,55	3,43	0,60	,000	E < P, D
<b>Actitud</b>	3,70	0,45	3,56	0,66	3,17	0,60	,000	E < P, D
<b>Integración</b>	4,13	0,47	4,11	0,53	3,53	0,60	,000	E < P, D

Se observa en la tabla que la dimensión mejor valorada por los tres grupos, es la *Integración*, que hace referencia a la voluntad de querer integrar los estándares en el proceso formativo, a través del perfil de egreso y programas de los cursos; y con ellos en las prácticas de los formadores de profesores. En la dimensión *Utilidad*, son los directivos y profesores quienes tiene una percepción más positiva, reflejando que los estándares le son útiles durante su labor, situación que no la tienen tan clara los estudiantes.

En las dimensiones *Conocimiento* y *Actitud*, las respuestas de los tres grupos son menos favorables, mostrando que los estudiantes tienen menores conocimientos y comprensión de los EP; y que la actitud hacia estos estándares es de preferencia neutral en los tres grupos de participantes, que de igual forma los estudiantes son los que expresan una predisposición hacia los estándares menos favorable.

En síntesis, se visualiza semejanza en las opiniones de directivos y profesores, en cambio existen en las cuatro dimensiones, diferencias estadísticamente significativas, entre ellos y los estudiantes, como se aprecia en la siguiente figura.



**Figura 74.** Respuesta de los tres grupos de participantes a las preguntas agrupadas por dimensión.

Luego de haber presentado la comparación de las opiniones sobre los EP de directivos de departamento, profesores de los ejes Nuclear y de Prácticas, y los estudiantes de pedagogía. Se presenta la triangulación de la información obtenida por medio de las preguntas que buscaban profundizar sobre aspectos o factores que facilitarían y dificultarían la integración de los EP en el proceso formativo de las carreras de pedagogía.

La primera tabla de síntesis contiene las categorías que surgieron de forma inductiva de las respuestas a las preguntas que indagaban sobre *factores que facilitarían la integración de los EP y los beneficios que esto tendría para los procesos formativos de las carreras* según los tres grupos de participantes. El énfasis está en reconocer los aspectos favorables y positivos de esta integración. En cambio, la segunda tabla de síntesis contiene las categorías de las preguntas orientadas a identificar *aspectos internos y externos a la universidad que dificultarían el proceso de esta integración*. Las categorías están ordenadas de mayor a menor número de respuestas que concentra la categoría resumida en porcentaje.

**Tabla 64. Categorías factores que facilitan la integración de los EP y sus beneficios, según cada grupo de participantes**

Factores	Directivos	Profesores	Estudiantes
<p><b>Facilitan la integración de los EP</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revisión ámbito curricular (35%)</li> <li>▪ Espacios de participación, reflexión y análisis de los EP (26%)</li> <li>▪ Conocimiento sobre los estándares (17%)</li> <li>▪ Trabajo colectivo (13%)</li> <li>▪ Contexto institucional (9%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestión curricular de la carrera (42%)</li> <li>▪ Espacios de participación, reflexión, análisis, formación en relación a los estándares (20%)</li> <li>▪ Trabajo colectivo (13%)</li> <li>▪ Formación para los profesores sobre EP (8%)</li> <li>▪ Contexto institucional (8%)</li> <li>▪ Conocimiento sobre los estándares (7%)</li> <li>▪ Disposición positiva de los profesores (2%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestión curricular de la carrera (21%)</li> <li>▪ Creación de espacios de participación, análisis y reflexión en torno a los EP (17%)</li> <li>▪ Relacionar las prácticas con el desarrollo de EP (14%)</li> <li>▪ Condiciones del desarrollo de las clases para abordar los estándares (13%)</li> <li>▪ Conocimiento sobre los estándares (11%)</li> <li>▪ Características de los profesores (10%)</li> <li>▪ Acceso a información sobre los EP (9%)</li> <li>▪ Contexto institucional (4%)</li> <li>▪ Trabajo colectivo (1%)</li> </ul>
<p><b>Beneficios y ventajas de la integración de los EP</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ EP como referente para la FID (75%)</li> <li>▪ Favorece la integración curricular (15%)</li> <li>▪ Incrementar la calidad de los procesos formativos (10%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ EP como referente para la FID (60%)</li> <li>▪ Favorece al currículo FID (28%)</li> <li>▪ Aseguramiento de la calidad de los procesos formativos (12%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ EP como referente y fuente de información para ser utilizados por los estudiantes de pedagogía (22%)</li> <li>▪ Favorece el desarrollo de distintos saberes de la profesión docente (22%)</li> <li>▪ Aporte de los EP para el desempeño profesional en los centros escolares (16%)</li> <li>▪ EP como referente para los componentes curriculares de la FID (16%)</li> <li>▪ Mejorar la calidad de los procesos formativos (15%)</li> <li>▪ Utilidad para orientar procesos evaluativos (8%)</li> <li>▪ La valoración hacia las carreras de pedagogía (1%)</li> </ul>

En tabla anterior se puede observar que los tres grupos de participantes coinciden, mayoritariamente, que el primer factor que facilitaría la integración de los EP está relacionado con el *ámbito curricular*. Los directivos y profesores enfatizan en la revisión del perfil de egreso, malla curricular y programas

formativos para que se alineen con los EP. En esta misma categoría, los profesores expresan la relevancia que tendrían los programas del eje de Prácticas para integrar los EP, como también las innovaciones en el ámbito de las estrategias metodológicas y procedimientos evaluativos. En este último planteamiento coinciden con los estudiantes, quienes expresan la necesidad de metodologías que propicien la integración de los EP y la actualización de los instrumentos de evaluación. En particular los estudiantes hacen referencia a aspectos curriculares más concretos, presentes en el desarrollo de las clases, lo que estaría evidenciando que los EP no deberían quedar sólo a nivel declarativo, sino tratarlos como contenidos en las clases, crear instancias para poder llevarlos a la práctica, acompañado de procesos reflexivos, lo cual colaboraría a vivenciar clases más significativas.

En segundo lugar, se encuentra la importancia de propiciar *espacios de participación, reflexión y análisis de los EP*. Los tres grupos comparten la necesidad de crear espacios con una amplia participación de los miembros de la comunidad educativa, por ejemplo: directivos, profesores y estudiantes. Así mismo hacen referencia a otros agentes educativos externos a la institución como son representantes del MINEDUC, expertos en la temática de estándares y del sistema escolar.

De esta manera el proceso de integración de los EP se debería caracterizar por la amplia participación cada uno, desde su rol y como destinatario de estos estándares. Para lo cual se requiere considerar otro de factor como es resguardar esta misma amplitud frente al *conocimiento sobre los EP*, facilitando el acceso de la información y diversificando los canales de difusión, para lograr un conocimiento comprensivo de estos estándares.

Para directivos y profesores tiene relevancia para facilitar la integración de los EP el *trabajo en equipo*, el cual se realizaría en distintas modalidades, por una parte, sólo el cuerpo académico, con profesores según área, eje curricular u otro criterio de convocatoria, por otra, un trabajo colectivo más abierto integrando a la comunidad universitaria, como también a representantes de los centros escolares. Esto permitiría una integración de los EP por medio de procesos de análisis, discusión y reflexión; y a la vez más transversal y no tan focalizado en un determinado momento y lugar de la formación. Los estudiantes mencionan en menor medida este trabajo colectivo, sin embargo, de igual manera destacan la importancia de espacios donde se produzca la interacción entre los distintos integrantes de la comunidad universitaria, especialmente para informarse sobre estos estándares y reflexionar sobre ellos.

Un factor más que es señalado por los tres grupos de participantes es el *contexto institucional*. La influencia que tiene la gestión de la institución para favorecer la integración de los EP, la relacionan con la destinación de recursos para lograr este fin, el aumentar número de horas para el desarrollo de los programas formativos, el contar con un cuerpo docente consolidado y la gestión curricular que la dirigen instancias o entidades a nivel central, son aspectos que favorecerían la creación de un ambiente propicio para esta integración. En particular, los estudiantes agregan la importancia que se le otorguen a estos estándares desde las distintas autoridades de la universidad

Dos categorías que mencionan principalmente los profesores son la necesidad de recibir *formación sobre estos estándares* y la *disposición positiva* que ellos tengan para su integración.

Los estudiantes destacan tres factores, uno es el *acceso a información sobre los EP*, otro las *características de los profesores*, siendo una de ellas la disposición para integrar los EP, característica también mencionada por los profesores, por lo tanto, para profesores y estudiantes es relevante la actitud que se tenga hacia estos estándares y la disposición de querer integrarlos en los procesos formativos.

Por último, son los estudiantes quienes más destacan la importancia de las prácticas como factor que facilitaría la integración de los EP o como un espacio propicio para ponerlos en acción y evaluar sus niveles de logro, para lo cual se requiere integrar los EP en los talleres TIFP y resguardar que las condiciones que ofrecen los centros escolares durante sus prácticas, también los favorezca.

Desde estas categorías se puede apreciar que el proceso de integración de los EP se facilitaría al alinear e integrar estos estándares en los distintos componentes curriculares que conforman la carrera, desde los más declarativos como es el perfil de egreso hasta los más operativos como son los programas formativos. Este proceso se debe caracterizar por crear los espacios suficientes de participación, reflexión y análisis en torno a la articulación y complementariedad entre estándares EP del MINEDUC y plan formativo propuesto desde la institución.

El otro listado de categorías representa las respuestas relacionada con los beneficios y ventajas que ofrece esta declaración de EP a la formación de los estudiantes de pedagogía. De acuerdo a lo expresado por los tres grupos de participantes, el principal beneficio de estos estándares es ser *referente para la FID*, porque prestan utilidad como orientaciones y guías para los distintos componentes curriculares de las carreras de pedagogía, por ejemplo, los profesores y estudiantes señalaron la utilidad para alinear el perfil de egreso con los EP. En cambio, directivos y profesores visualizan la utilidad para alinear las competencias de los programas formativos con los EP. Por lo tanto, los profesores son quienes proyectan la integración, tanto en los perfiles como en los programas.

En este mismo contexto, los participantes perciben que otro beneficio de los EP será *favorecer*, en particular, *al currículo de la FID*, específicamente en el desarrollo de los programas formativos del eje de Prácticas. De esta manera se explicita la estrecha relación que se puede generar entre los EP y el desarrollo de las prácticas en la universidad y en los centros escolares.

Además del ámbito curricular se espera que, a través de los EP, los proyectos formativos de las carreras se alineen con las políticas educativas y evaluativas a nivel nacional; y con la realidad del sistema educativo.

Otro beneficio en el cual coinciden los tres grupos de participantes es reconocer los EP como un instrumento para *incrementar, mejorar y asegurar la calidad de los procesos formativos*, que permitan garantizar profesionales de la educación más competentes, que estarían en condiciones de dar respuesta a las necesidades educativas que demandan los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media.

En esta pregunta son los estudiantes los que más diversifican los posibles beneficios y ventajas de la integración de los EP, pues hacen referencia a aspectos no tratados por los directivos y profesores o que son mencionados, pero no con el énfasis que lo hacen los estudiantes. Uno de estos beneficios es la utilidad que prestan los EP como *referente y orientador de procesos evaluativos*, principalmente de carácter interno y formativo, información que permitiría elaborar planes de mejoras individuales o colectivos a nivel de carrera, facultad o institución.

Otro es el beneficio es ser un instrumento que les presta utilidad a ellos mismo *como estudiantes de pedagogía*, por ejemplo, son útiles para conocer las exigencias de la carrera, orientarlos sobre aspectos profesionales, saber lo que se espera de ellos una vez egresado, y favorece el compromiso y motivación hacia su proceso formativo.

También, especifican una serie de saberes que se lograrían si se integraran los EP, entre ellos destacan: saberes para atender la inclusión, diversidad e integración en el aula; para el conocimiento del currículo escolar; entre otros.

Por último, los estudiantes profundizan sobre los beneficios de los EP para el desempeño profesional durante sus prácticas en los centros escolares, luego, al momento de su inserción laboral y en su quehacer docente vinculado directamente con el aprendizaje de sus alumnos.

De esta manera se puede apreciar que los directivos y profesores identifican los mismos ámbitos en los cuales serían un beneficio o aporte la integración de los EP. Mientras que los estudiantes comparten estos ámbitos, pero suman otros, lo que podría interpretarse, que para este grupo de participantes los EP son un instrumento de gran utilidad en distintos momentos y ámbitos de su formación profesional.

La siguiente tabla de síntesis contienen las categorías de las preguntas orientadas a identificar aspectos internos y externos a la universidad que dificultarían el proceso de integrar los EP. Al igual que la tabla anterior las categorías están ordenadas de mayor a menor número de respuestas que concentra la categoría.

**Tabla 65. Categorías factores internos y externos a la institución que dificultan la integración de los EP, según cada grupo de participantes**

Factores	Directivos	Profesores	Estudiantes
<b>Dificultan la integración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Características de los profesores (55%)</li> <li>▪ Condiciones contextuales de la institución (21%)</li> <li>▪ Falta de trabajo en equipo (12%)</li> <li>▪ Desarticulación entre los componentes curriculares de la carrera y los EP (9%)</li> <li>▪ Escasa vinculación con el sistema educativo (3%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actitud de los docentes hacia el cambio y los estándares (22%)</li> <li>▪ Desarticulación marco curricular y EP (21%)</li> <li>▪ Condiciones contextuales de la institución (17%)</li> <li>▪ Desconocimiento de los estándares (16%)</li> <li>▪ Falta de trabajo colectivo (14%)</li> <li>▪ Características de los estudiantes (6%)</li> <li>▪ Escasa vinculación con el sistema educativo (4%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desconocimiento de los EP por integrantes de la comunidad educativa (14%)</li> <li>▪ Desarticulación EP y programas formativos (14%)</li> <li>▪ Escasa y poco clara la información sobre los EP (14%)</li> <li>▪ Características de los profesores que dificultaría la integración de los EP (13%)</li> <li>▪ Características de los estudiantes que dificultaría la integración de los EP (11%)</li> <li>▪ Desarticulación entre los componentes curriculares de la carrera y los EP (8%)</li> <li>▪ Condiciones contextuales de la institución (7%)</li> <li>▪ Opiniones negativas hacia la política de EP (6%)</li> <li>▪ Escasa vinculación con el sistema educativo (6%)</li> <li>▪ Escasos espacios de reflexión y conversación sobre los EP (6%)</li> <li>▪ Contexto político-educativo nacional (2%)</li> </ul>
<b>Aspectos externos que dificultan la integración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrategias de acción centralizada del MINEDUC (35%)</li> <li>▪ Contexto político nacional (23%)</li> <li>▪ Falta de información y formación (19%)</li> <li>▪ Disposición para la integración (12%)</li> <li>▪ Débil vinculación con establecimientos educacionales (8%)</li> <li>▪ Movilizaciones estudiantiles (4%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Políticas del MINEDUC (36%)</li> <li>▪ Débil vinculación con los centros escolares (21%)</li> <li>▪ Actitud hacia los EP y su integración (20%)</li> <li>▪ Estrategias centralizadas del MINEDUC (10%)</li> <li>▪ Falta de información y formación (8%)</li> <li>▪ Movilizaciones estudiantiles (5%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Débil vinculación con los centros escolares (35%)</li> <li>▪ Contexto político nacional (20%)</li> <li>▪ Falta de información (13%)</li> <li>▪ Escasa valoración a la carrera docente y EP (13%)</li> <li>▪ Labor del MINEDUC (9%)</li> <li>▪ Movilizaciones estudiantiles (6%)</li> <li>▪ Características del sistema educativo (4%)</li> </ul>

Se observa en la tabla anterior que los tres grupos de participantes coinciden en identificar cuatro dificultades para integrar los EP que se podrían presentar al



interior de la institución. A pesar de esta convergencia, las apreciaciones de los participantes varían en cuanto a la relevancia que se le otorga a cada factor dentro de los grupos, por ejemplo, para directivos y profesores la categoría que concentra el mayor número de respuestas está relacionada con *las características de los profesores*. Para los estudiantes el factor más mencionado está vinculado con el *desconocimiento de los EP por integrantes de la comunidad educativa*.

De igual manera, reconociendo estas diferencias se analizan a continuación estos cuatro factores que dificultarían la integración de los EP.

El primero de estos factores son las *características de los profesores* responsables de implementar los programas formativos, como se ha señalado anteriormente, este factor es el más citado entre directivos y profesores; y en un cuarto lugar por los estudiantes. Ellos reconocen en el profesor un agente que es protagonista en el proceso de integración de los EP, que de acuerdo a sus cualidades personales y profesionales pueden facilitar o dificultar esta integración. Una de las características que la dificultaría es la resistencia al cambio, aspecto relacionado más con la dimensión personal del profesor. Otra centrada más en la dimensión profesional, es la falta de información y preparación sobre los EP, sumado una visión crítica hacia la política de estándares.

Un segundo factor son las *condiciones contextuales de la institución*, el cual es más relevante para directivos y profesores que para los estudiantes. Estos tres grupos de participantes reconocen que dificultaría la integración de los EP los escasos canales de participación y comunicación a nivel interno de la universidad lo que provocaría un estado de desinformación institucional. Aparece como otro aspecto, la falta de espacio y tiempo para trabajar este tema de manera articulada entre las distintas unidades académicas y realizar un trabajo colectivo entre docentes.

El tercer factor es la *desarticulación entre los componentes curriculares de la carrera y los EP*. Este factor es señalado principalmente por profesores y estudiantes, los que hacen alusión a la desarticulación del perfil de egreso, malla curricular y programas formativos con los EP. De estos tres componentes del currículo son los programas formativos los que adquiere especial atención por lo estudiantes, quienes señalan que se dificultaría la integración de los EP, si se abordan con un enfoque predominantemente teórico más que práctico; con estrategias de enseñanza y evaluación poco efectivas y desconectadas con estos estándares; y que la relación profesor-estudiante genere un clima de desconfianza y escasa comunicación.

El cuarto factor es la *escasa vinculación con el sistema educativo*, que sin ser una de las categorías que concentra el mayor número de respuesta es referenciada por los tres grupos. De esta manera se reitera la relación entre los EP y el contexto de las prácticas, porque para los estudiantes dificultaría la integración de estos estándares, la descoordinación universidad y centro escolar; el reducido número de prácticas; una formación teórica con escasa vinculación con las prácticas y las condiciones en que se realizan estas prácticas en los centros escolares.

Los restantes factores son señalados por uno o dos de los grupos de participantes, lo que puede reflejar la visión particular desde la realidad de cada uno de estos. Sin embargo, se aprecia mayor coincidencia entre las categorías que surgieron desde las respuestas de los profesores y estudiantes; por ejemplo,

los profesores consideran que uno de los factores que dificultarían la integración de los EP son las *características de los estudiantes*, porque con ellos interactúa de manera más regular que un directivo de departamento. Esta misma categoría surge de los propios estudiantes, quienes tienen una postura crítica hacia el actuar de algunos de sus compañeros de carrera, como es el desinterés y desmotivación hacia su formación. También, coinciden en reconocer que otro de los factores es el *desconocimiento de los EP por integrantes de la comunidad educativa*.

Además del análisis de los factores internos que dificultaría la integración de los EP, la tabla presenta las categorías que indican los factores externos a la institución. De ellos, cinco son compartidos por los tres grupos de participantes reflejando un alto nivel de coincidencia, considerando que el total de categorías oscila entre seis y siete. La diferencia se encuentra en el énfasis que cada grupo le otorga a estas categorías.

El primer factor, *contexto político nacional*, es uno de los más mencionados por los participantes, porque lo visualizan como un contexto cambiante, que requiere la búsqueda de consensos a nivel país, lo que genera de cierta forma un escenario incierto, con políticas que carecen de continuidad o sustentada en una débil legislación educacional. En este mismo escenario político, principalmente los directivos de departamento, hacen referencia al segundo factor que dificultaría la integración de los EP: *estrategias de acción centralizada desde MINEDUC*. Porque se caracterizaría por un escaso trabajo conjunto entre MINEDUC y universidades o entre las mismas instituciones formadoras de profesores. Por lo tanto, la integración de estos estándares no sólo depende de las universidades, sino del tipo de estrategias que impulse el MINEDUC, pues podría darse el caso que sean inadecuadas para difundir e implementar los EP. Es así como, los tres grupos de participantes identifican las estrategias de difusión o comunicación de esta política de estándares un componente clave, ya que la *falta de información y oportunidades de formación* es un tercer factor que dificultaría la integración.

Un cuarto factor son las *movilizaciones estudiantiles*, las que afectan y alteran los tiempos destinados a la formación, lo que genera la percepción de una formación incompleta y comprimida.

El quinto factor común entre los participantes, que es destacado principalmente por los estudiantes es la *débil vinculación con establecimientos educacionales*, producida en parte por la gestión del proceso de prácticas desde la universidad, por ejemplo, falta de establecimientos educacionales, escaso acompañamiento por profesores e insuficientes vías de comunicación entre ambas instituciones. Por otro lado, incide el funcionamiento de los centros escolares, en cuanto a sus propias políticas, proyectos educativos, modelos pedagógicos y de gestión, la relación con los estudiantes de práctica y la labor del profesor guía.

Del análisis de estos cinco factores se puede señalar que las dificultades se podrían originar o afianzar desde dos entidades externas a la universidad como son el contexto político nacional, en particular por el MINEDUC, órgano responsable de impulsar y orientar este proceso de integración. También, los centros escolares, lugar en el cual se insertan los estudiantes para realizar sus distintas prácticas y que de acuerdo a los grupos participantes es un espacio propicio para observar, vivenciar y poner en acción los EP.

### **6.3 Entrevista y grupo focal sobre EP contexto intra universidad**

La segunda etapa corresponde al análisis cualitativo de la información obtenida de las entrevistas a directivos y profesores de la universidad, además de los grupos focales en los cuales participaron los estudiantes. Estos procedimientos han tenido el propósito de lograr una mayor comprensión, profundidad, diversidad y riqueza interpretativa del fenómeno estudiado, por lo tanto, el análisis de estos resultados está orientado a comprender la opinión de los participantes sobre los EP y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos en tres carreras de pedagogía. Esto significa que el énfasis de esta segunda parte del estudio se centró en adentrarse en las perspectivas de los participantes, a través de un contacto directo con ellos, generando relaciones interpersonales de confianza y seguridad, lo cual favoreció una mayor interacción, diálogo y reflexión, permitiendo profundizar sobre sus planteamientos.

Este estudio se caracteriza por un diseño de complementariedad metodológica, por ello, la etapa cualitativa está relacionada con la etapa de carácter cuantitativa abordada en los puntos anteriores, cuyos análisis son referentes y sustento al momento de realizar las lecturas de las entrevistas y grupos focales, la elaboración de categorías, figuras y sus respectivos análisis e interpretaciones.

Los primeros resultados se basan en la información que proporcionaron por medio de las entrevistas semiestructuradas los directivos de departamentos, luego se presentan los análisis de los profesores que se desempeñan en los ejes Nuclear o de Prácticas y por último, los planteamientos de los estudiantes de pedagogía obtenidos a través de grupos focales.

Se cierra este análisis a través de una triangulación de fuentes, lo que permite encontrar patrones de convergencia y divergencia entre lo expresado por los tres grupos de participantes, ambos aspectos favorecen la comprensión y profundización en los ámbitos estudiados.

#### **6.3.1 Entrevista directivos de departamento**

Se entrevistó a tres directores de departamento de distintas facultades, los cuales cumplían con los criterios aplicados para seleccionar a los participantes de esta segunda etapa del estudio, por ejemplo, haber contestado el cuestionario y expresar la disposición de colaborar con la investigación.

Desde la lectura de las entrevistas se obtuvieron 28 categorías agrupadas en 9 ejes temáticos, los que fueron organizados en dos figuras y una tabla.

Uno de los grupos de categorías analizadas se relaciona con factores o aspectos que dificultarían la integración de los EP en el plan formativo de las carreras de pedagogía, las que se presentan en la siguiente figura.

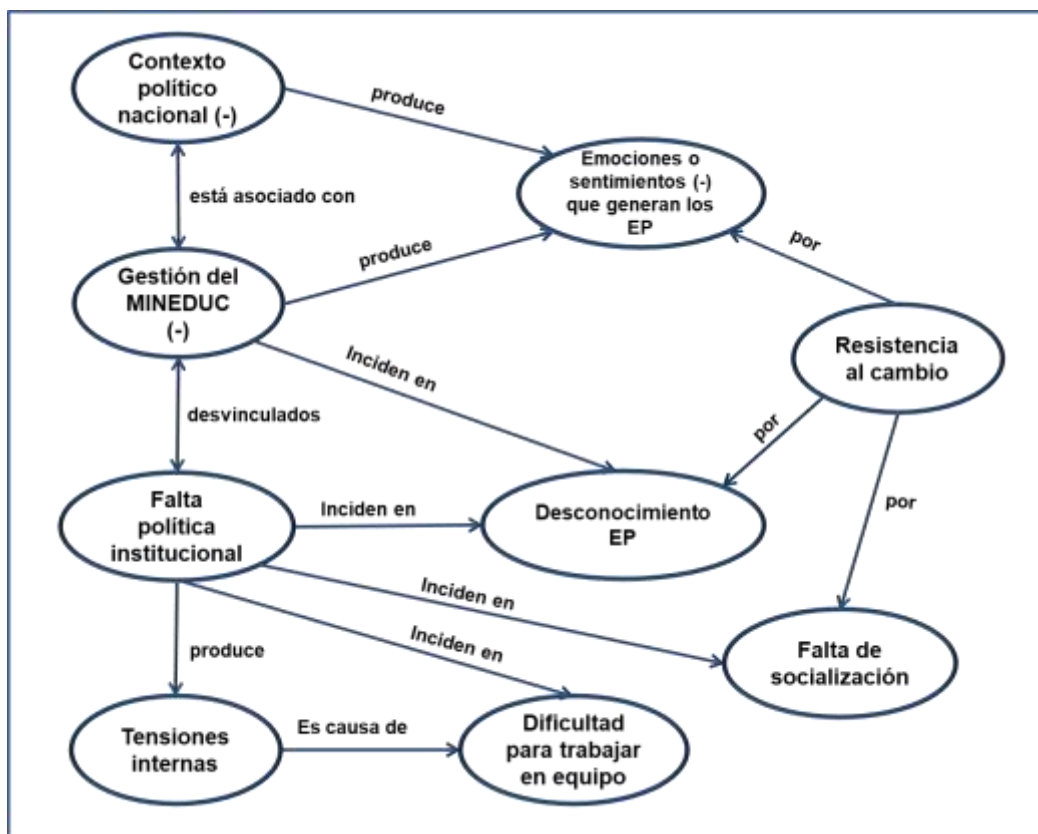


Figura 75. Aspectos que dificultarían la integración de los EP según directivos.

En la figura se puede apreciar que los directivos de departamento (en adelante D) identifican principalmente dos escenarios desde donde surgen o se presentan factores que influyen en el proceso de integración de los EP, por una parte, el contexto político nacional (Exterior) y por otra el contexto institucional de la universidad formadora de profesores (Interior).

Con respecto al *contexto político nacional* afectaría negativamente políticas que están en continuo cambio y que surgen sin el sustento o referencia a las anteriores normativas: “yo siempre he criticado en ese plano no la política, sino que la forma cuando a ti te dicen que una reforma educacional se inicia todo lo anterior es malo y se borra de un codazo y empiezan todo de nuevo” (D1). Por lo tanto, este tipo actuar genera “política que cambia en breve tiempo implica aquello que tu no logras evaluar el proceso y poder recoger lo bueno, mantener lo bueno, mejorar lo malo o como dicen mantener la fortaleza y transformar las debilidades en fortalezas” (D1).

Este escenario político nacional está asociado con la *gestión del MINEDUC*, que es el órgano rector del Estado encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles a través de la formulación e implementación de políticas desde la educación parvularia hasta la educación superior. De esta manera, las decisiones que se tomen en este nivel, también deben ser consideradas como factor influyente en el proceso de integración de los EP. Más aún cuando los directivos entrevistados identifican acciones que complejizarían este proceso, como podría ser la escasa participación producto de una gestión centralizada del MINEDUC: “Lo ideal hubiese sido que se hubiese generado una apertura mayor de participación de lo que fue la confección de los estándares,

porque los estándares para el caso de la carrera de historia quedaron reducidos a gente de la [Universidad] Católica...” (D3). Situación que condiciona a una determinada visión de la pedagogía, por ejemplo, que se favorezca “una línea que apunta más a licenciado entonces ahí se genera un problema se pierde el contexto educacional muchas veces” (D3).

Otro ejemplo de este centralismo fue la convocatoria a reuniones donde se presentaron los EP: “un tema complejo el hecho de que se invitaran a reuniones para presentar los estándares en su momento y eran en Santiago en las partes altas de Santiago eso fue complejo y de hecho en la carrera muchas veces no logro participar al 100% como hubiese querido ir...” (D3).

A nivel de instituciones afecta la desvinculación que se pueda presentar entre ellas, en este caso MINEDUC y universidades, porque “no hay un discurso claro entre las tres: la ley dice una cosa, vicerrectoría tiene otra opinión y lamentablemente la dirección general de docencia esta abajo, y está supeditado por estas dos instancias y no hay un dialogo entre las tres...” (D3). Por lo planteado, se aprecia que la integración de los EP depende en parte por el clima que se genera desde contextos externos a la universidad, los cuales repercuten en el funcionamiento de la institución, en las unidades académicas y personas que se desempeñan en él. Principalmente en dos ámbitos el actitudinal, presente con las emociones y sentimientos que produce la política ministerial, en particular la de estándares, y la percepción de desconocimiento sobre esta temática.

El primer ámbito hace referencia a las emociones y sentimientos que expresan los directivos frente a las políticas del MINEDUC, las que refleja el real sentido que se le asignan a esas iniciativas. Uno de estos sentimientos es la obligatoriedad de cumplir con determinadas exigencias o requisitos, los que están principalmente establecidos en el marco del proceso de acreditación: “...condiciones que te obligan involuntariamente cuando te entra un proceso de acreditación de la carrera, los criterios que involucra ese proceso por parte de la institucionalidad del Estado de Chile que es la CNA te dice a ti que el perfil de egreso debe estar en sintonía con los estándares...” (D1). Otro directivo señala: “en la carrera lo hacemos uno por el proceso de acreditación que igual te obliga a tener todo ordenado” (D2). De esta forma, la acreditación es una instancia que permite integrar políticas ministeriales a las instituciones formadoras. Sin embargo, prevalece el sentido del deber, sin que esto signifique necesariamente un convencimiento de los reales aportes de estas políticas, “es casi una obligación perentoria tener que nivelarnos o mejor dicho generar el perfil de egreso a esos estándares” (D1).

Esta percepción de obligatoriedad se complementa con otros sentimientos como son el de imposición: “...los estándares no los fijamos nosotros nos imponen de alguna forma o internacionalmente o nacionalmente” (D1). De sometimiento a las directrices del ministerio: “estamos sometidos a las políticas del estado en este caso de cuáles son los estándares que deben cumplir las universidades en la formación de profesionales...” (D1); “pienso que la mayor critica es que los genios lo hacen y el resto acatamos” (D 2).

Esta actitud hacia las políticas del MINEDUC representadas por la acreditación y estándares, las ubican como procedimientos de un sistema de control o como mecanismo para ejercer autoridad, que de acuerdo a Gairín (2009): “se da esto cuando se utiliza la evaluación sólo con la finalidad de comprobar o como

mecanismo para imponer determinados planteamientos” (p.19). Esta situación genera una disposición de los directivos que dificulta la integración de los EP, más aún cuando las vinculan con la pérdida de autonomía y libertad: *“ya no hay libertad, si aquí se meten en todo”* (D 2); *“se terminó la libertad cuando se generó el proceso de acreditación ahí se terminó la libertad cuando nos colocaron los estándares que debemos tener para formar profesores”* (D1). De igual manera, el tercer directivo entrevistado expresa: *“se mal entiende el grado de autonomía porque nosotros estamos formando un profesor y es lo que está pidiendo entre comillas el sistema entonces si creamos un profe o formamos a un profe, que no está totalmente acorde lo que el Ministerio quiere difícilmente se va a poder insertar”* (D3).

Estos puntos de vista pueden estar evidenciando tensiones entre las perspectivas y enfoques que cada directivo le asigna a la relación MINEDUC-universidad, a los propósitos de las políticas educativas dirigidas a la FID, al rol que cada una de estas personas asume en estos procesos de implementación de políticas, entre otros aspectos, lo cuales requieren ser analizados, discutidos y reflexionados por todas las partes involucradas, con el propósito de unificar criterios de manera consensuada y en consideración a los distintos contextos educacionales. De lo contrario prevalecerá la estrategia de la imposición y obligatoriedad tanto desde el contexto externo como interno en la universidad, replicándose lo descrito por directivos: *“el director de departamento está obligado a participar y ese director de departamento va a tener mayor conocimiento”* (D1); *“es casi obligar a los docentes de primer año hasta cuarto de qué manera lo que ellos hacen implican no cierto la contribución a esos estándares en particular”* (D1). Es decir, la obligatoriedad que se percibe desde el exterior de la institución se transfiere luego al propio funcionamiento de ésta.

La categoría *falta de política institucional para integrar EP* surge desde las situaciones que se producen al interior de la universidad, las que de acuerdo a los directivos es un factor que dificultaría esta integración. Ellos manifiestan la falta apoyo mantenido en el tiempo por unidades académicas a nivel central, por ejemplo, la *“DEIC [Dirección de Estudios, Innovación Curricular y Desarrollo Docente] apunta a otra cosa si bien está a cargo de una innovación partió muy a full apoyando y después se fue relajando...Porque ya dio la partida después ni siquiera empezó a monitorear los programas”* (D3). Según este mismo directivo: *“hay muchos discursos que después se empieza a caer en el camino y las carreras empiezan a quedar a la deriva del punto de vista que no hay una carta Gantt clara y eso es lo que está fallando en este momento en el proceso de innovación...”* (D3).

Además de la falta de apoyo, también exponen el escaso número de reuniones, incluso un directivo señala: *“...nunca hemos tenido una reunión con el decano por ejemplo que nos diga estos son los nuevos estándares, tampoco con ningún otro departamento, vicerrectoría académica no ha llamado a reunión en dos años a ni una”* (D2). Otro describe que cuando se han realizado reuniones, el tema de los EP se abordó de manera superficial: *“quienes están revisando nuevamente sus planes para ajustarlos tiene que tener como referente esto también, pero se nos dijo como a la pasadita, cuando debe haber sido un plan clave, ojo esto es lo que está planteando el Ministerio”* (D3). Este directivo esperaba reuniones de trabajo para analizar los EP con mayor profundidad, así lo expresa: *“cuando debió haber sido literalmente una reunión de trabajo a conciencia no se hace”* (D3).

Desde lo descrito se refleja un contexto institucional que incide o genera otras dificultades para integrar los EP, una de ellas es el *desconocimiento* de estos estándares, principalmente por parte de los profesores: *“falta información respecto a los estándares...”* (D1); *“...suena lejano a veces porque cuando tu trabajas acá algunos profes lo tienen presente y te lo hacen saber, pero hay otros que como qué es eso, entonces siento que en la medida en que sean lejanos no aportan, o sea obviamente que no porque hay desconocimiento”* (D2). Así mismo, un directivo reconoce desconocer estos estándares: *“No los tengo todos claro...la verdad es que no los he leído”* (D2). Por lo tanto, la necesidad de información y capacitación es transversal entre directivos y profesores.

Otras dificultades generadas desde el contexto institucional, es la *falta de socialización*: *“sociabilizarlo y eso es lo que falla muchas veces”* (D3) y la *falta de trabajo en equipo*, lo cual reconocen que es difícil de lograr: *“articulación trabajo en equipo entre docentes sí es difícil”* (D3) entre los motivos que se mencionan está la brecha generacional entre los profesores: *“...si lo miramos en mi carrera específicamente tenemos profes que están esperando el momento para irse y el resto los jóvenes intenta aportar pero se ve esa tensión entre el respeto muchas veces que se tiene hacia el maestro porque al final fue quien te formó”* (D3) y el otro motivo los tiempos, *“porque la mayoría de los colegas tienen horarios muy dispersos muchas veces y los horarios quedan sujetos más que a la disponibilidad que tenga el profesor”* (D3). Este directivo termina representando esta situación de la siguiente manera: *“Yo veo que tenemos el fenómeno de las islas y no de un archipiélago, no hay integración”* (D3).

Este conjunto de dificultades que se presentan al interior de la institución y los sentimientos que generan las políticas del MINEDUC, son condiciones que podrían acrecentar la *resistencia al cambio* por parte de directivos y profesores, como lo expresa un directivo:

*...dejar de hacer siempre lo mismo, la comodidad de lo que significa aquello para aquel que lo ha venido haciendo por 30 años y de repente decir, oiga hágalo de otra forma, y no te dan el tiempo suficiente para que esa persona logre comprender por qué hay que hacer el cambio, yo creo que la resistencia al cambio no va por solamente resistir no logran comprender por qué es necesario cambiar* (D1).

Finalmente, en la institución también existen tensiones internas que dificultarían la integración de los EP. Por una parte, mencionan entre unidades académicas, en particular facultades: *“aquí tomamos una decisión en que las didácticas particularmente la didáctica de disciplina fueran nuestras y no fueran de educación y no para que no sean, porque a la larga las personas que hacen didáctica en educación muchas veces no son de la especialidad...”* (D1). Y la otra, tensión surge desde los énfasis en la formación sea pedagógica o disciplinar (especialidad):

*...habían aprensiones desde el punto de vista de bajar mucho el tema hacia lo pedagógico y quitarle un poco de espacio a los disciplinario que es lo que sucedió técnicamente, entonces en cierta medida los profes más antiguos se ven un poco reticentes porque se ve que se está perdiendo el desarrollo de especialidad estamos cayendo al otro extremo que es el desarrollo de un profe que maneje más ámbitos educacionales que de especialidad o disciplinarios”* (D3).

De esta manera, los directivos reconocen que las relaciones humanas y entre unidades académicas presentes en la universidad generan contextos que podrían dificultar la integración de los EP:

Este análisis de las dificultades permite apreciar que principalmente están relacionadas con las dimensiones de conocimiento y actitud hacia los EP, las que se convierten en nudos críticos al momento de integrar estos estándares. Esta situación se produce por factores originados desde contextos externos a la universidad, la propia gestión institucional y por características personales de directivos y profesores.

El segundo grupo de categorías presentan un panorama que describe algunas de las condiciones, que, de acuerdo a la opinión de los directivos de departamento, son necesarias para integrar los EP en el plan formativo de las carreras de pedagogía.

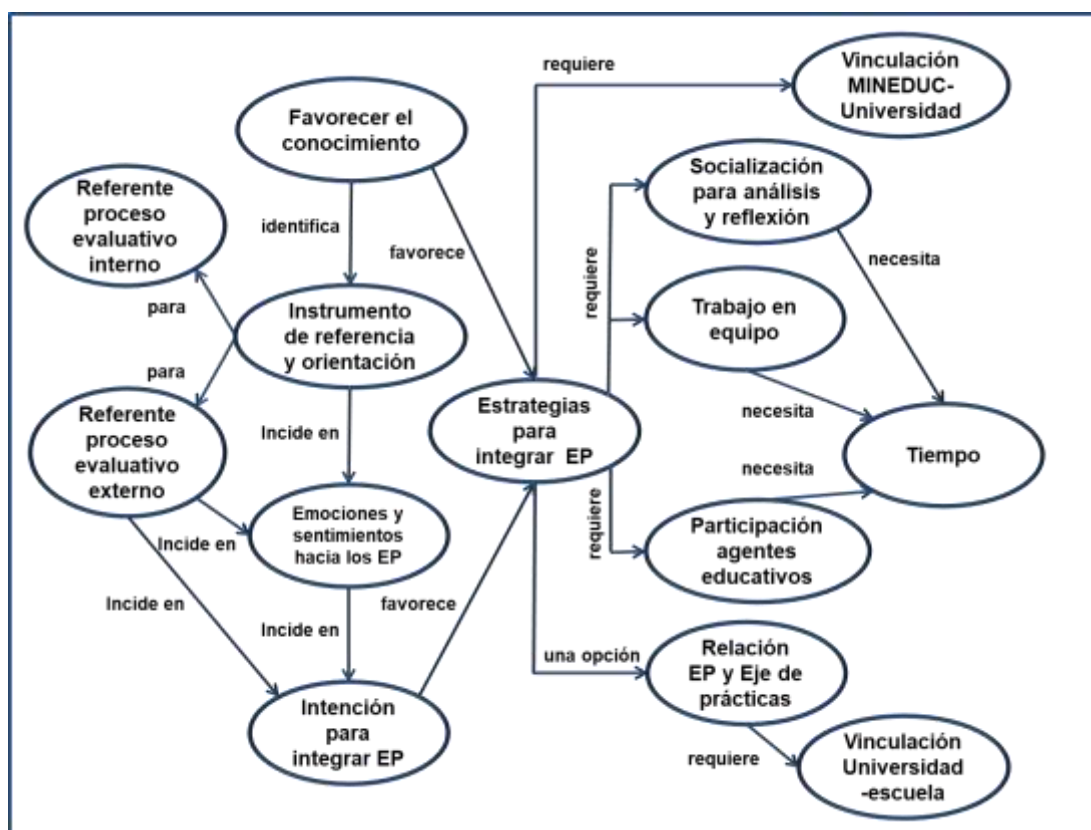


Figura 76. Condiciones que facilitarían la integración de los EP según directivos.

Para el análisis de esta figura se identifican dos sectores, la parte izquierda con las categorías: favorecer el conocimiento, instrumento de referencia y orientación, entre otras; y el sector derecho, con las categorías: socialización para análisis y reflexión, trabajo en equipo, entre otras. Siendo la categoría estrategias para integrar EP la que unifica ambos sectores.

En el sector izquierdo de la figura se presentan las categorías que están relacionadas con las cuatro dimensiones del estudio: conocer los EP, utilizar los EP, actitud hacia los EP y la intención de integrar estos estándares en el plan formativo de las carreras.



El conocimiento de estos estándares es un factor que favorece su posterior integración, como es planteado por los directivos: “*lo básico y esencial primero ante la formación para académicos es el conocimiento de los estándares si no conozco los estándares y no analizó los estándares difícilmente voy a saber cómo integrarlos en la formación de un profesor*” (D1); “*la integración de los estándares primero pasa por conocerlos saber cuáles son*” (D2). Ellos reconocen que como directivos han tenido oportunidades de conocer los EP, al ser convocados a algunas reuniones dentro y fuera de la universidad. Así mismo, reconocen que “*la formación para académicos es fundamental, yo creo que nuestros profes tienen que estar y los que dictan las distintas asignaturas tienen que estar totalmente informados con lo que pasa con los estándares...*” (D3).

El conocimiento que los directivos puedan tener de los EP, les permitiría identificar en qué áreas prestan utilidad. Es así como, una de las utilidades que expresan los directivos es ser un *instrumento de referencia y orientación* para los componentes curriculares que conforman el plan formativo de la carrera: “*son orientadores...*” (D1); “*se transforman como lo dije en un norte*” (D3); “*...parte de la columna vertebral [del currículo]*” (D3).

Para uno de los directivos esta integración no debería limitar o restringir el currículo sólo al desarrollo de los EP, sino que deben existir “*ciertos grados de flexibilidad curricular y ver otros temas*” (D3). Por lo tanto, los EP se convierten en un referente, entre otros que también deben ser considerados para orientar el marco curricular de las carreras de pedagogía.

Además de ser útil para directivos, se reconoce en ellos el ser referente para los estudiantes, por una parte, porque “*se les va a aplicar una prueba de término*” (D1) basada en estos estándares y por otra, al explicitar lo que se espera tenga logrado al egresar de la carrera: “*...cada profesor deberá cumplir con un piso porque, porque existe mucha competencia en este momento en este mercado entonces si no logramos sacar un buen profe difícilmente se va a insertar bajo esa lógica*” (D3). De esta manera, se reconoce en los EP un instrumento que presta utilidad de manera transversal, desde los directivos hasta los estudiantes.

El otro ámbito en el cual se visualiza la utilidad de los EP es en la *evaluación*. Desde el *contexto externo* vinculan los EP con el proceso de acreditación de las carreras y la prueba de diagnóstico nacional o Prueba Inicia que se aplica a los estudiantes en la etapa final de su formación. Con respecto a la acreditación los directivos señalan: “*porque bajo eso estándares nosotros nos van a entregar años de acreditación*” (D1); “*...lo hacemos uno por el proceso de acreditación que igual te obliga a tener todo ordenado*” (D2). Profundizando en esta temática un directivo agrega: “*más encima los criterios de la CNA hoy día te obliga a estar alineado entre los estándares y las competencias propias que la implica, lo que significa el plan de desarrollo propio o institucional o de las facultades que tiene que alinearse*” (D1).

Así mismo, los EP son referentes para estructurar la prueba destinada a los estudiantes de pedagogía que finalizan su formación en la universidad, se espera entonces que exista concordancia entre estos criterios de evaluación con el proceso formativo que vivenció el estudiante, situación que de acuerdo a un directivo se transforma en una “*gran disyuntiva...*” (D1) si estos estándares no están integrados, pues los niveles de formación serán una incertidumbre hasta que se tengan los resultados de la evaluación.

A nivel *interno* de la universidad se vincula a los EP con *procesos evaluativos* que se puedan impulsar desde distintas unidades académicas. Una de ellas son los propios departamentos, lo que quedó en evidencia cuando un directivo señaló en el contexto del proceso de acreditación de una carrera, que a los evaluadores “*lo único que les preocupaba cómo nosotros o qué mecanismos teníamos o cuáles eran las herramientas de ir evaluando de cómo los estudiantes adquirirían dichas competencias, de qué manera sistemática nosotros íbamos haciendo, cosa que nosotros no pudimos porque no los tenemos, los hicimos parcialmente nos encontraron esa debilidad*” (D1). Otro departamento es el de Prácticas, de quienes se espera “*tenga mecanismo que vaya controlando estos estándares...*” (D1).

La tercera dimensión del estudio es la actitud de los directivos hacia los EP, corresponde a la tendencia o predisposición a evaluar los estándares de cierta manera, sea de manera favorable o desfavorable. Estas tendencias o predisposición hacia los EP son afectadas por el conocimiento y utilidad que le encuentren a estos estándares, principalmente como referente de evaluaciones externas, las que inciden en las *emociones y sentimientos* que generan estos estándares en los entrevistados. Las emociones de rechazo e imposición se analizaron anteriormente como factor que dificultaría la integración de los EP. Para este análisis se destacan emociones que reflejan una predisposición favorable, por ejemplo: “*En cierta medida la comparto [la política de EP], comparto de que cada profesor deberá cumplir con un piso...*” (D3). Este directivo justifica el estar de acuerdo con los EP al visualizarlos como un referente que es útil para las tareas que le corresponde desempeñar en su cargo: “*esto le permite tener un orden y te permite ordenar la carrera entre comillas, si eres coherente debe parte de la columna vertebral...*” (D3).

Estos planteamientos nos muestran la *intención* que tienen los directivos por integrar los EP, principalmente motivados por los procesos de evaluación externa, acreditación y Prueba Inicia. Hay quienes expresan “*que se hace el intento [de integrar los EP]...si es para mejorar bien*” (D2). Otro directivo considera que “*técnicamente son fácil de insertar, yo no le veo mayor complejidad al tema de insertarlo o no, porque están relacionados con las competencias*” (D3).

Uno de los componentes del plan formativo donde se proyecta concretar esta integración es en los programas formativos: “*...los estándares se evidencia más en la confección de los programas*” (D3); “*...a lo mejor un módulo se puede hacer cargo de uno, no vamos a pedir que se haga cargo de los 10 [EP] pero en todo la estructura curricular que se vean todos, eso es un sueño*” (D2).

Que los directivos tengan conocimiento de los EP y expresen su intención de integrar los EP favorece la creación de estrategias orientadas hacia esta integración. Esto se refleja en el planteamiento de los directivos de departamento, quienes señalan que un factor central son las *estrategias dirigidas a lograr la integración de los EP en el plan formativo de las carreras*, las cuales deberían implementarse desde distintas unidades académicas, una de ellas se origina desde los propios departamentos, donde ya se han realizado algunas acciones dirigidas a la integración de estos estándares: “*...nosotros hemos logrado que los profes empiecen a decir que su disciplina en particular, la importancia que tiene en como contribuye a las diferentes competencias y de qué manera constituye o tributa al estándar*” (D1). También es fundamental que se involucren las unidades que están a nivel central, de las cuales se espera: “*tener una dirección clara, pero*

desde la cabeza de la misma universidad desde la Vicerrectoría que empiece a bajar temas claros con respecto a los estándares y cosa que las carreras y las comisiones la puedan insertar” (D3). Por lo tanto, la integración de los EP no es sólo responsabilidad de determinadas unidades académicas, sino de la coordinación e integración de éstas.

Las estrategias que impulsen las unidades académicas de manera conjunta o individual se deberían caracterizar por facilitar y favorecer:

La *participación*, por ejemplo, un directivo valoró el hecho que a nivel ministerial se promoviera la participación para la elaboración de los EP: “los últimos estándares que se entregaron el 2012 fueron participativos y participaron en cantidad de profesores universitarios incluso aquí participamos algunos...yo no los puedo criticar cuando salen de un contexto de participación” (D1). Otro directivo ejemplifica la importancia de la participación a partir de lo acontecido en su carrera, donde se propició la participación al momento de realizar los ajustes en el perfil de egreso: “...todos participaron y eso también nos costó ponernos de acuerdo y en ese sentido los profes que ya estaban participando en las reuniones de los ajustes curriculares tenían la película un poco más clara y ese fue el motivo de empezar a incluir temática dentro del perfil” (D3), es decir, quienes han participado en reuniones donde se abordó el tema de los estándares están en mejores condiciones de liderar procesos de integración, pero que a la vez requieren que se les brinden los espacios para que socialicen sus experiencias.

La *socialización para el análisis y reflexión sobre los EP*, los directivos reconocen que el diálogo entre distintos miembros de la comunidad educativa y representantes de entidades externas a la institución facilitaría la integración de los EP. Entre las propuestas que surgen desde las entrevistas con los directivos están, por ejemplo, realizar reuniones que permitan profundizar sobre ciertas temáticas: “yo haría eso una vez al mes una reunión por disciplina y hablemos los estándares, hablemos el marco de la buena enseñanza, hablemos lo que está pasando...” (D2). Crear espacios de diálogo entre profesores por áreas de especialidad, como una forma de crear y afianzar equipos de trabajo: “...fortalecimos mucho el equipo de lenguaje, funciona mucho eso que ellos dialoguen porque forman equipo cuando tú no te juntas con tus colegas de la disciplina tu no logras formar un equipo” (D2). Ante lo cual un directivo espera que los EP sean “más sociabilizados” (D3). Por este motivo no basta con “enviárselo por correo, hay que sociabilizarlo” (D3). Siendo la Comisión Curricular de la carrera un espacio que favorece este diálogo y socialización orientado al análisis y reflexión de estos estándares.

El *trabajo en equipo* es otra de las características que deberían tener las estrategias dirigidas a la integración de los EP, condición asociada directamente con la socialización para el análisis y reflexión de esta temática, porque es fundamental un proceso donde prevalezca el enfoque colectivo-colaborativo, sobre el individualismo o aislamiento. Como lo resume un directivo: “todos estamos en alguna manera remando para ese mismo lugar” (D1). Otro de los directivos describe los resultados positivos que ha tenido el trabajo en equipo por parte de los profesores que se desempeñan en el eje de prácticas y de un área disciplinar en particular, quienes vincularon los programas formativos con los EP:

*Te puedo decir que Prácticas absolutamente porque incluso se menciona en cada línea el estándar incluso el marco para la buena enseñanza, incluso a que*

*está tributando, yo de verdad le hago mucha propaganda y el otro que también hizo eso fue el de lenguaje que se preocuparon de ver los estándares (D2).*

La relación EP y Eje de Prácticas es uno de los espacios formativos que destacan los tres directivos para el desarrollo y formación de los EP en los estudiantes: *“Integración con los procesos de práctica es fundamental creo que es primordial” (D1); “te puedo decir que Prácticas absolutamente porque incluso se menciona en cada línea el estándar” (D2).* Esperan que desde este eje curricular se monitoree el desarrollo de los estándares, porque debería existir *“sincronía entre lo que los estudiantes hacen en esas TIFP, relacionado con las competencias que iban adquiriendo en la medida que van avanzando en la carrera” (D1).* Ante esta relevancia de las prácticas, adquiere importancia el crear una vinculación recíproca universidad-centro escolar: *“sería necesario que se generara una mayor vinculación porque nosotros utilizamos los colegios literalmente se utilizan los cursos para que nuestros estudiantes hagan las practicas, pero nosotros qué es lo que damos como de vuelta” (D3).*

Es un *proceso que requiere tiempo*, de acuerdo a la experiencia de los directivos, este proceso de integrar los EP en el plan formativo de la carrera ha ocupado algunos años: *“yo del año 2012, ya hace 5 años, que venimos sabiendo que hemos entablado una política nosotros entregamos los estándares incluso sacamos el libro lo entregamos a todos los profesores estos son los estándares” (D1).* Otro directivo plantea: *“Todavía creo que falta porque estamos en un proceso” (D3).* De esta manera la integración de los EP requiere tiempo para que las carreras e institución se alineen a esta política y se comprenda *“porque hay que hacer el cambio” (D1).*

Al elaborar estas estrategias que faciliten la integración de los EP, también se debe resguardar la *vinculación recíproca MINEDUC-Universidad*, porque

*...en el último tiempo la universidad ha tenido la capacidad de generar los planes de desarrollo tanto institucionales, como facultad, como departamento en lo cual se han alineado a la institucional y más encima los criterios de la CNA [Comisión Nacional de Acreditación] hoy día te obliga a estar alineado entre los estándares y las competencias propias que la implica, lo que significa el plan de desarrollo propio o institucional o de las facultades... (D1).*

De esta manera, la presencia de las características descritas anteriormente permitiría facilitar y favorecer la integración de los EP, como lo resume uno de los directivos: *“...para mí los estándares, si tenemos mayor grado de participación y son compartidos y sociabilizados como se debe son los puntos de referencia que deberían tener todas las carreras pedagógicas” (D3).*

Sin el propósito de generalizar, sólo desde la información obtenida por medio de la conversación con los tres directivos se podría describir la *situación actual de la integración* de los EP en los componentes curriculares perfil de egreso y programas formativos de sus respectivas carreras. Señalan que la elaboración del perfil de egreso fue un proceso que se caracterizó por una amplia participación: *“Cuando se construyó el perfil de la carrera el 2013 tuvimos la suerte de incluir muchos actores y cuando digo incluir muchos actores tuvimos la participación masiva de la carrera” (D3); “la malla 2018... se hizo con los estudiantes con los profesores de la carrera” (D2).* En este escenario la integración de los EP como referente central al momento de elaborar o actualizar los perfiles de egreso estuvo fuertemente condicionada por el proceso de acreditación de la carrera: *“el perfil de*

egreso debe estar en sintonía con los estándares tanto ministeriales como otros, por lo tanto, en ese plano ya estamos casi obligados a tener que medirnos bajo esos estándares” (D1). Por este motivo el directivo señaló: “el proceso de re-acreditación en la visita de pares evaluadores internos... tuvimos que hacer nuevamente revisar los estándares bajo los nuevos criterios de la CNA y reestructuramos nuevamente el perfil bajo una forma distinta” (D1).

En otra carrera la integración de los EP en el perfil de egreso se produjo porque hubo profesores que habían participado en reuniones que trataron la temática de los estándares y otras políticas ministeriales, lo cual favoreció esta integración: “todos participaron y eso también nos costó ponernos de acuerdo y en ese sentido los profes que ya estaban participando en las reuniones de los ajustes curriculares tenían la película un poco más clara y ese fue el motivo de empezar a incluir esta temática dentro del perfil” (D3). Esta situación reafirma lo planteado anteriormente, al hacer referencia sobre las características que debería tener las estrategias orientadas a la integración de estos estándares, siendo una de ellas la participación de los distintos actores involucrados en esta política.

En cuanto a la integración de los EP en los programas formativos o módulos un directivo señala: “si se miraron [los EP] porque si tú lo lees [programas formativos] está un poco declarado” (D2). Expresa que al momento de elaborar estos programas los EP se miraron, es decir fueron un referente, pero no aparecen tan explícitos o con la relevancia que se les podría otorgar está un poco declarado. El mismo directivo cuestiona esta integración al decir: “...porque el papel aguanta mucho, hay profesores que te hacen bonitos módulos, pero después en el aula hacen otras cosas” (D2).

De esta manera se puede observar distintos niveles de integración de los EP, desde un nivel declarativo presente en los perfiles de egreso y programas formativos, luego su puesta en práctica en la implementación de los programas y finalmente en la evaluación de este proceso formativo. De estos tres niveles los directivos han puesto énfasis en la etapa declarativa, principalmente motivada por el proceso de acreditación. De igual manera han mostrado una disposición favorable de avanzar de nivel, porque manifiestan que los estándares no pueden quedar a nivel teórico, deben estar presentes en el quehacer práctico.

Finalmente, cuando se les consultó sobre el desarrollo de los 10 EP en el plan formativo de la carrera ellos respondieron: “Se dan todos, pero yo diría que unos con mayor énfasis, mayor impacto y algunos localizados en módulos” (D2); “yo creo que están los 10 pero carecen de profundidad” (D3). Ambos coinciden que los EP están en el plan formativo, pero abordados con distinta profundidad o evidencia de su presencia y desarrollo, incluso uno de ellos indica que el plan “no lo evidencia totalmente” (D3). Por ello consideran que unos estándares podrían tener mayor nivel de desarrollo que otros.

Para profundizar en esta área se les solicitó que especificaran cuáles de los EP consideraban tenían una presencia o desarrollo más deficitario y los que presentaban un desarrollo positivo en el plan formativo de la carrera, respuestas sistematizadas en la siguiente tabla.

Tabla 66. Nivel de desarrollo de EP en el plan formativo de la carrera según directivos

EP con débil desarrollo	Citas relevantes
Conoce a los estudiantes y sabe cómo aprenden.	...eso está al debe en la carrera no sabemos cómo se dan los procesos en los niños, a lo mejor a través de la didáctica si hacemos cosas pero no sabemos cómo están aprendiendo entonces falta eso en la malla... (D2)
Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.	...eso se ve un poco...no sé si a cabalidad pero sé que se toca (D2)
Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.	Está preparado para atender la diversidad, nunca, pero si hay dos módulos que dan cuenta porque con dos módulos tú no puedes atender toda la diversidad que hay en el aula... (D2)  Es un tema que la universidad está al debe totalmente y aquí mis chiquillos que son bastante críticos lo han hecho sentir en las reuniones de comisiones curriculares ampliadas (D3)
EP con positivo desarrollo	Citas relevantes
Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.	Está preparado para promover, si eso sí porque eso se ve en la TIFP uno y dos (D2)
Conoce el currículo de enseñanza y usa sus diversos instrumentos para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.	Conoce el curriculum y sus diversos instrumentos yo creo que si porque él [profesor] hace trabajar sobre lo que ya los módulos han visto y los hace planificar, entonces está muy ligado integrado (D2)
Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.	...yo creo que si porque...hay dos módulos hay uno que se llama práctica en contextos diferentes que es un ramo hermoso, y el otro se llama estructura de la convivencia escolar, y ahí se habla de todo esto (D2)  ...sí, la mayoría está trabajando justamente en eso (D3)
Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.	...porque tienes dos módulos de habilidades comunicativas y se supone que en todos los módulos los hacen disertar (D2)
Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.	Es un tema que se trabaja de forma transversal en la formación del estudiante, principalmente en el eje de práctica... (D1)

En la primera parte de la tabla dos directivos coinciden en reconocer el estándar: *Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula*. Como uno de los menos desarrollados, a pesar que un directivo señala que en su carrera existen módulos que abordan este tema: “...con dos módulos tú no puedes atender toda la diversidad que hay en el aula...” (D2). El otro directivo reconoce que es un tema que como universidad no está siendo abordado durante la formación de los estudiantes: “Es un tema que la universidad está al debe totalmente y aquí mis chiquillos que son bastante críticos lo han hecho sentir en las reuniones de comisiones curriculares ampliadas” (D3).

La segunda parte de la tabla muestra que los directivos coinciden en señalar que el estándar: *Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos*. Es abordado y desarrollado durante la formación de los estudiantes, porque es un tema presente de manera transversal, no focalizado en un determinado programa. De igual manera destacan una mayor relación de los EP con el eje de Prácticas cuando mencionan las TIFP, porque además de ser un espacio formativo para que el estudiante desarrolle estos estándares, también lo visualizan como el espacio para que evidencie en una realidad escolar concreta su nivel de logro.

### 6.3.2 Entrevista profesores Eje Nuclear y de Prácticas

Se entrevistó a 11 profesores que se desempeñan en una de las tres carreras consideradas en la segunda etapa del estudio. Quienes cumplieron además con los otros criterios aplicados para su selección, por ejemplo, haber contestado el cuestionario, expresar la disposición de colaborar con la investigación, entre otros.

Desde la lectura de las entrevistas se obtuvieron 39 categorías agrupadas en 9 ejes temáticos, los que se han organizado en tres figuras y una tabla.

El primer grupo de categorías analizadas se relaciona con factores o aspectos que dificultarían la integración de los EP en el plan formativo de las carreras de pedagogía, las que se presentan en la siguiente figura.

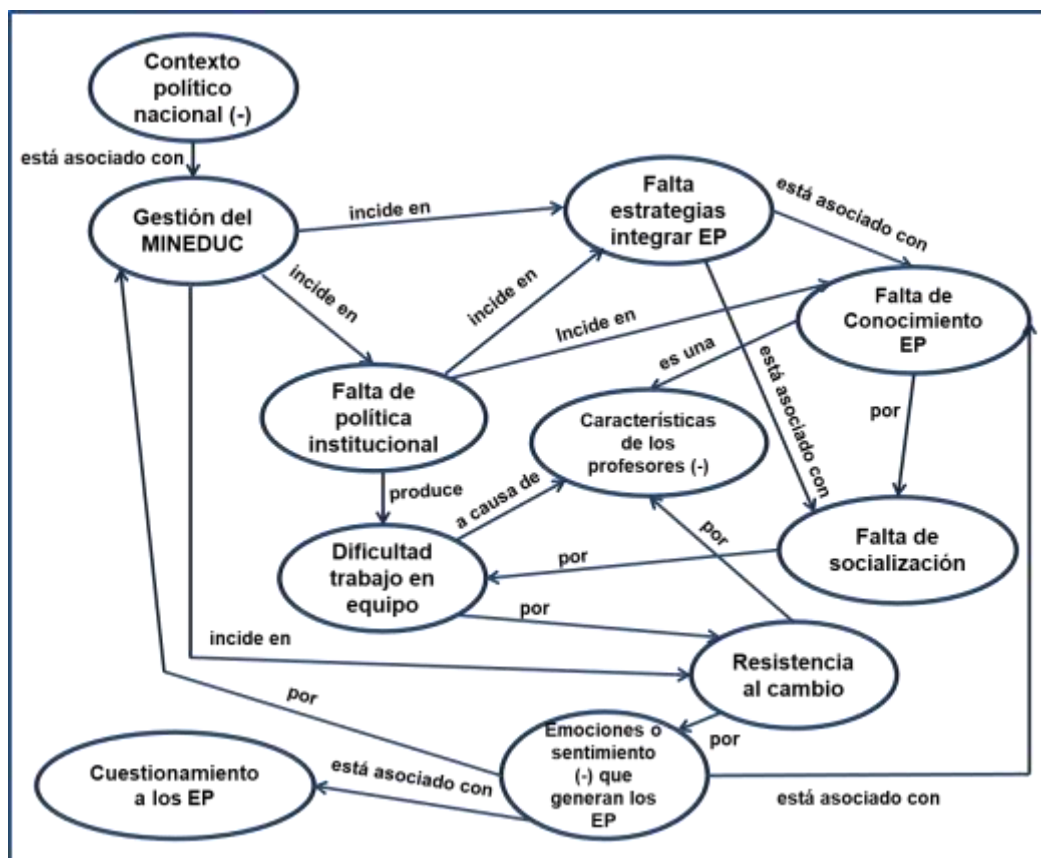


Figura 77. Aspectos que dificultarían la integración de los EP según profesores.

En la figura se puede apreciar que los profesores (en adelante P) identifican principalmente dos escenarios desde donde surgen o se presentan factores que dificultaría la integración de los EP. Por una parte, el contexto político nacional (Exterior) y por otra, el contexto institucional de la universidad formadora de profesores (Interior).

Con respecto al *contexto político nacional*, uno de los factores que dificultaría la integración de los EP es un escenario político cambiante, como lo expresa uno de los participantes: *“yo estoy seguro que en dos años más vamos a estar hablando otras cosas, y vamos a estar haciendo otro curso y vamos a traer a otro experto de afuera...”* (P8). Por ello se espera *“que todas estas políticas educacionales sean un problema de Estado, no un problema de gobierno”* (P10). También reconocen que este escenario no puede ser estático, porque las iniciativas políticas son perfectibles, pero requieren tiempo de implementación para *“cementar el proceso”* (P8). De lo contrario se crea un clima de incertidumbre y desconfianza: *“...para que me voy alinear con los estándares si van a cambiar en dos años más, capaz que invente otra cosa...”* (P4); *“si nosotros vemos las fechas hemos pasado de cambio en cambio...”* (P8).

Dos profesores relacionan estos continuos cambios a la globalización, al estar interconectados y conocer otros modelos educativos: *“...fuimos a mirar a Finlandia, antes miramos España, ahora en matemática se está mirando Singapur...”* (P8); *“...ahora que miremos para Finlandia, que miremos Australia que miremos Canadá...”* (P10). Esta permanente búsqueda de experiencias externas, que luego implementamos en el país crea la impresión de estar siguiendo continuas modas, que no nos permite mirar *“nuestra realidad, eso nos lleva también a que nosotros vacilemos en el sentido de los estándares”* (P8).

Otro aspecto presente en el contexto de la política nacional, que de acuerdo a los profesores no favorece el acercamiento a las políticas educativas es el reducido nivel de participación: *“cuando vienen todos estos procesos de cambio de ciertas cosas yo creo que deberían partir preguntando a la gente que está dentro del aula no a un grupo que está entre cuatro paredes que tiene visiones ideológicas...”* (P8). Este tipo de situaciones comienzan a generar distanciamiento de las personas, las que muchas veces son destinatarias de estas políticas o se depende de ellas para su implementación.

Se debe agregar entre los factores relacionados con el contexto político, el énfasis de políticas orientadas hacia el control, a obtener productos, basados principalmente en componentes cuantitativos: *“...el énfasis tan cuantitativo y relacionado más que con procesos con productos..., todo esto tiene que ver con una visión de política...”* (P7). Por ejemplo, la prueba de diagnóstico nacional aplicada a los estudiantes de pedagogía previo a su egreso, mencionada por lo profesores como la Prueba INICIA.

Este escenario político nacional está asociado con la *gestión del MINEDUC*, ministerio encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles a través de la formulación e implementación de políticas para los distintos niveles del sistema educativo en Chile. Por lo tanto, cuestionamientos que han realizado los profesores al contexto político se proyectan al quehacer del MINEDUC. Entre ellas, los escasos espacios de consulta y participación desde las etapas iniciales de la elaboración de los EP, causa por la cual perciben que



“...igual se hizo como grupo chico a puertas cerradas...” (P4); “...deberían partir preguntando a la gente que está dentro del aula...” (P8).

De igual manera, entre los entrevistados hubo dos profesores que asistieron a la convocatoria que realizó el MINEDUC y el CPEIP para la presentación de los EP, ya en su etapa final. Así lo narra un asistente al evento:

*...fue una invitación masiva que hizo el Ministerio con el CPEIP al lanzamiento de los estándares, pero más que el lanzamiento, mire aquí hay una contradicción en el Ministerio porque nos invitaron para consultarnos pero mire... De una consulta que opinábamos por eso que yo lo tengo aquí adentro un poquito rayado [muestra el libro de los estándares de egreso] porque ese día tuvimos que hacer actividades de los estándares...fue como bien decir que era consultivo, obviamente no fue ni propositivo, ni resolutivo porque cuando terminé esto fue con un almuerzo ahí mismo, terminé nos entregaron un bolsito que decía CPEIP con los estándares, entonces no era consultivo ya estaba todo listo, era resolutivo o sea nos entregaron eso para que fuéramos los portavoces en la universidad más un pendrive y nos pidieron los correo donde nos enviaron información y esa fue la consulta que se les hizo a las universidades y me pareció no sé cómo risorio a usted le consultan pero ya está listo, está el libro listo...si le dicen que es de carácter consultivo uno piensa que dos meses después va a ver un lanzamiento de los estándares, pero no en el mismo momento...toda la mañana estuvimos trabajando en talleres en grupo, después de almuerzo seguimos trabajando, fueron unas personas del Ministerio de Educación, dieron una charla de que se trataban, porque eran importantes los estándares, de la nueva ley de desarrollo docente, hablaron varias cosas (P7).*

Sobre este mismo evento el otro profesor señala: “...hubo una cosa que se hizo hace un mes atrás, pero nosotros vimos que estaba todo sacramentado y que se hizo para que, fuimos democráticos” (P8).

De esta manera, la participación principalmente fue al final del proceso de elaboración de los EP, sin una real injerencia en su redacción. Entonces, perciben al MINEDUC como un ente que se limita a informar, lo que es ratificado cuando se les consultó ¿cuáles habían sido las vías para acceder a los EP? Y ellos respondieron: “Solamente las vías principales es cuando bueno el Ministerio dice hay estándares y ríjense por eso y ahí uno lo baja, lo descarga, lo anilla y están ahí, y nos vemos...” (P1); “Desde el ministerio la información, pero información en cuanto a descargar la información...” (P2).

Otro aspecto de la gestión del MINEDUC, que mencionan los profesores, es que las acciones que han impulsado se han centrado en la Prueba INICIA y en la nueva Ley de la Carrera Docente, más que en la política de los EP, lo cual se proyecta hacia la universidad: “yo aquí en la universidad lo único que se habla es de la Prueba Inicia...” (P7), lo que ha llevado incluso a realizar “...a fin de año hacer un taller para la Prueba Inicia” (P7). Desde lo declarado por los profesores, se demuestra que las decisiones que se tomen a nivel ministerial, también deben ser consideradas como factor influyente en el proceso de integración de los EP, porque inciden en la política institucional de las universidades.

Un factor más, presente en el contexto exterior a la universidad son *los centros de prácticas*, comunidad que es reconocida como agentes colaboradores en los procesos formativos de los estudiantes de pedagogía. Sin embargo, la percepción de algunos profesores entrevistados, es que falta consolidar vías de comunicación más fluidas que permitan ir desarrollando un trabajo conjunto entre ambos tipos

de instituciones: “...no nos hemos puesto armónicamente todavía entre colegio y universidad nos pone inmediatamente en el otro plano en el hacer y por ahí se comienza a confundir” (P10). Es decir, dos instituciones que frente a la formación de los estudiantes tienen expectativas que no siempre son coincidentes o compartidas, por ello que, en ocasiones, de acuerdo a lo planteado por el entrevistado, el centro escolar espera que el estudiante realice determinadas acciones que se contraponen con lo que la universidad espera que suceda en los colegios: “... llega [el estudiante] y todavía no entra mi compadre [estudiante en práctica] cuando le están poniendo en el libro usted dedíquese a hacer clases...” (P10). Situación que se complejiza cuando son estudiantes que aún están en proceso de formación. Además de proyectar hacia ellos “que cualquiera puede hacer clases, que cualquiera puede improvisar y que importa la planificación...” (P10).

Esta falta de diálogo entre universidad-escuela, puede dificultar la integración y desarrollo de los EP, porque no es un proyecto compartido, cuando se esperaría que hubiese una sintonía, de manera que los centros de práctica puedan “de algún modo retroalimentar y corroborar que los profesionales que nosotros le estamos entregando van a responder más o menos a estos parámetros [EP]” (P9).

En cuanto a los factores internos presentes en la universidad está la *falta de políticas de carácter institucional* orientadas a la integración de los EP. Por una parte, evidenciada por un actuar pasivo y reactivo frente a esta política de estándares, como lo expresa uno de los profesores:

*...esto debiera haberse originado en la universidad, la universidad debiera haberle propuesto la sociedad, debiera haber propuesto a la autoridad, al colegio de profesores, a la autoridad política, mire nosotros hemos reflexionado y creemos que la facultad de educación o el consejo de decanos de las facultades de educación creemos que esto tiene que ser el camino por ahí tiene que ir la formación de profesores...”* (P5).

Así mismo, se espera que este actuar se revierta: “...yo esperaría un momento de evaluación de análisis crítico tanto en la formulación de los estándares como de su aplicación y esperaría yo que en la Facultad de Educación liderará el proceso de ese tipo...” (P5).

Otro ejemplo de este actuar reactivo a nivel institucional frente a las políticas ministeriales son los talleres INICIA, que, de acuerdo a uno de los entrevistados, se convoca a todos los estudiantes de pedagogía que deben rendir la prueba a charlas o talleres concentrado en un reducido tiempo, con el propósito de actualizar y recodar temas trabajados durante su formación que pueden estar presentes en esta evaluación nacional (P7).

Sin embargo, algunos de los profesores destacan una actividad organizada a nivel institucional, la cual consideran fue beneficiosa para conocer e integrar los EP en el proceso formativo de los estudiantes:

*...para que nosotros como profes pudiéramos conocer los estándares, como equipo cierto estudiar los estándares que estarían asociados a tu curso a tu módulo y lo tercero fue generar las preguntas para esas pruebas ensayo que se hicieron y lo cuarto las jornadas que se hicieron, pero esto fue yo creo hace cuatro cinco años de ahí ya no* (P3).

*...en esa misión, que nos encargó la facultad, que en la línea tuvieran que relacionar los programas que estábamos diseñando, alinearlos a los estándares, y eso me obligó en el caso mío a ser una relación desde educación parvularia a educación Media me toco presentarlo ante todos los profesores de otras facultades...y tuve que exponer como los programas [que le correspondían a él desarrollar] se alineaban o eran coherentes con lo que estaba pidiendo la sociedad en la formación de profesores básicos y de párvulo y de educación media a través de los estándares pedagógicos (P5).*

Esta actividad valorada positivamente por ambos profesores no se ha mantenido en el tiempo, pues incluso en la narración de uno de ellos aclara que ésta se realizó hace cuatro a cinco años atrás. Esto refleja el sentir de otro de los entrevistados: “...me lleva a la reflexión concreta de que no ha sido un acercamiento sistemático desde la realidad universitaria” (P11).

Esta falta de un acercamiento sistemático de la universidad hacia la política de estándares se observa cuando los participantes al ser consultados, cómo tuvieron acceso a los EP respondieron: “Solamente las vías principales es cuando bueno el Ministerio dice hay estándares...” (P1); “...la primera vez que los busque y los mire no porque acá en la carrera me digan mira estos son todos los debemos saber...” (P6). Esto refleja que las vías de comunicación e información entre las autoridades de la universidad y las intermedias (facultades y departamentos) no han favorecido al cuerpo de profesores el acceso a los EP. La vía principal de información ha sido el MINEDUC o por iniciativa personal, ambas opciones válidas, pero que podrían estar demostrando por un lado la falta de conocimiento de las autoridades en general sobre los EP, como también el desinterés hacia esta política, como lo ejemplifica uno de los profesores.

*Cuando lanzaron los estándares orientadores en el CPEIP a mí me invitaron yo fui... nos entregaron en un pendrive la información, yo lo mande a quien corresponde en la carrera..., hice un informe cortito de lo que se trató, las horas, pero nunca me respondieron, ni con los Power Point, que envíe que fueron los mismo que se presentaron, incluso pregunte por los textos, y me dijeron que me quedara con los textos, así que yo me quede con los textos..., entonces a ver yo pensaba priori que cuando uno iba a este tipo de cosas representando a una carrera o una universidad, después tenía que dar un acta, un informe, pero no. Me di cuenta que fue algo que pasó y que había que enviar a alguien (P7).*

Se muestra más importancia hacia la Prueba INICIA, señalada anteriormente: “...en la universidad lo único que se habla es de la Prueba Inicia...” (P7). Esto puede ser por distintos motivos, que se tenga mayor información de esta evaluación que de los EP; las consecuencias que tiene para la universidad y carreras los resultados de esta evaluación; que son políticas más visibles y de impacto social al momento que se analizan sus resultados; y que la gestión del MINEDUC haya puesto mayor énfasis en esta política que en la de los EP. De esta manera se puede estar colocando el foco de la atención más en el resultado, en el producto que correspondería a la prueba, que al proceso formativo, donde los EP serían uno de los referentes.

Otro aspecto que muestra la falta de políticas institucionales sistemáticas orientadas a la integración de los EP, son los escasos espacios para trabajar de manera colectiva, como equipo de profesores, más allá de la positiva experiencia narrada anteriormente y que podría haberse mantenido en el tiempo. Así lo expresan algunos profesores: “...no ha habido, o al menos a mí no me han

*invitado en la facultad, a reuniones donde socialicemos estos estándares, en el fondo ha quedado como a responsabilidad de cada profesional...” (P1); “...a nivel institucional en los últimos 4 años no he visto que haya por lo menos a mí no me ha tocado participar de una instancia académica formal que propicie el análisis, no la consideración, no es tome usted en cuenta los estándares, es trabajemos analicemos...” (P11).*

También se produce el caso de quienes han asistido a alguna reunión sobre los EP, pero que no ofrecieron las condiciones necesarias para un trabajo mantenido en el tiempo: *“cuando recibimos esta mochila de información tampoco tuvimos el tiempo, hubo reunión en donde se hacía en un día lo que deberíamos hacer a través de un semestre completo...” (P2).* Por lo tanto, la política institucional debería considerar el otorgar tiempo suficiente para realizar un trabajo colectivo y permanente, porque se *“...requiere tiempo, dedicación y lamentablemente no siempre hay” (P1).*

Para algunos profesores esta falta de tiempo se debe por su relación contractual con la universidad, con asignación de horas o media jornada, lo que restringe las actividades principalmente a la docencia directa, como lo describe un profesor: *“...socializar los estándares, no existe por una relación contractual por ejemplo, yo soy media jornada aquí en la universidad y a mí me encantaría tener un momento de reflexión más profunda donde podamos conversar...” (P8); “si quisiera hacer su exposición un jueves, van a venir los profesores que son contratados porque el resto tenemos que estar en otro lado...” (P7).* Esta situación les dificulta aún más sentirse partícipes de procesos reflexivos y de ser parte de equipos de trabajo, lo que conlleva incluso a sentimientos de soledad, como bien lo expone uno profesor: *“...para otros estamos como invisibles acá dentro” (P7).*

Por último, otro aspecto de la gestión institucional es la dificultad que presentan el realizar ajustes o actualizaciones curriculares, transformándolo en un proceso burocrático: *“...una vez que se establece el programa...hacerle ajustes involucra todo un aparataje...no facilita los procesos de innovación o de cambio permanente o de ajustes” (P1); “...no sé si está dentro de las políticas de la facultad, de las políticas de los departamentos esta permanente actualización curricular” (P11).*

Anteriormente, se relacionó la política institucional con la *dificultad para trabajar en equipo* y la *falta de estrategias para integrar los EP* en el plan formativo de las carreras. A continuación, analizaremos más detenidamente cada una de éstas.

Algunos profesores entrevistados reconocen la *dificultad de trabajar en equipo*, factor considerado *“clave” (P2)* para la integración de los EP. Es una modalidad de trabajo que *“aquí [en la universidad] cuesta mucho” (P1).*

Por una parte, la dificultad se produce desde el propio contexto institucional, identificando tres motivos. Uno de ellos la falta de tiempo, que también puede ser un tema de optimizar los tiempos para realizar este tipo de trabajo: *“el otro problema que nosotros tenemos aquí es el tema del tiempo porque una cosa es sentarnos constantemente a analizar las situaciones y hasta cuándo analizamos esas cosas, lo haría más operativo, más ejecutivo” (P8).* El segundo motivo complejiza aún más esta situación, cuando el profesor está contratado a honorarios o media jornada, pues el tiempo en la universidad está destinado

principalmente a la docencia, uno de los profesores lo expone de la siguiente manera:

*...se tienen los días jueves disponibles para reunión, y en esos días uno está en otro lugar haciendo clases y ese es un tema crítico muy crítico en la universidad..., entonces uno se desmotiva o encuentra que no ha socializado con alguien, encuentro que el trabajo de uno ya no tiene tanto valor..., entonces siempre estamos desconectados de lo que está pasando... (P7).*

Y tercer motivo se puede deber a la falta de liderazgo de las autoridades intermedias (P11), responsables de mantener un cuerpo académico y un proyecto formativo unificado y coherente a los principios declarados a nivel de universidad y carrera.

Además del factor institucional, los entrevistados relacionan la dificultad de trabajar en equipo a características personales de los profesores, por ejemplo para algunos puede resultar *“más cómodo no tener reuniones y hacer lo que siempre ha hecho, total creo que me ha resultado...”* (P7), es decir tener una disposición al trabajo individual y aislado, dentro de su espacio de *confort*, lo que podría representarse como *“una formación pedagógica muy feudalista, muy de enclaves así separados y no saber lo que están haciendo los otros...”* (P9).

Ante esta problemática del escaso trabajo en equipo, afectado también por la *falta de espacios para la socialización*, trae como consecuencias, que se pierden oportunidades para dialogar, por ejemplo, entre profesores de distintas disciplinas para crear continuidad y fluidez en el proceso formativo de los estudiantes: *“yo te diría que esto es una descoordinación...”* (P1); *“...no sé si otros profesores están haciendo lo que yo hago...”* (P5).

Finalmente, otro escenario en el cual se requiere de ese diálogo es entre los equipos docentes que se desempeñan en la carrera durante la jornada diurna con los que trabajan en la jornada vespertina, por ejemplo, un profesor expone una propuesta de progresión del eje de prácticas que considera positiva, pero que sólo la implementa en la modalidad vespertina, porque cuando se le consultó si su propuesta se replicaba en la modalidad vespertina, respondió: *“No, yo lo hago en el vespertino”* (P8).

Un espacio que ha sido propicio para posicionar en la carrera un trabajo en equipo y la socialización son las reuniones de la Comisión Curricular, a la cual asisten los directivos de la carrera, representantes de los profesores, estudiantes, egresados y empleadores. Pero nuevamente surge en algunos casos la falta de sistematicidad y continuidad de estas reuniones: *“...como profesores desarrollar trabajos colaborativos y sabe la efectividad que tiene, pero acá en las carreras no se dan esas instancias, más que en la comisión curricular que se debe reunir una vez al mes”* (P2). Pero, que, hasta el momento de la entrevista, los EP *“en la comisión, no lo hemos revisado”* (P2).

Lo descrito en los párrafos anteriores puede estar evidenciando lo que un profesor sentencia: *“lamentablemente aquí en esta universidad todavía no hay cultura de trabajo en equipo”* (P3)

La falta de política institucional orientada a la integración de los EP, también ha incidido en la *falta de estrategias para que se integren* en el plan formativo de las carreras, así lo expresa un profesor: *“¿Cómo integrarlos por ejemplo?, yo creo*

que ahí no ha habido una política de integración” (P3). Pues, no se han creado las condiciones necesarias para que el colectivo de profesores visualice estrategias. Esto significa, por una parte, que no están los tiempos para el trabajo en equipo, descrito anteriormente, y tampoco los espacios para la socialización entre pares y otros profesionales. Ambos aspectos son una necesidad para concretar esta integración, como se puede apreciar en la siguiente cita: “cuando recibimos esta mochila de información tampoco tuvimos el tiempo, hubo reunión en donde se hacía en un día lo que deberíamos hacer a través de un semestre completo...” (P2).

Esta falta de tiempo para trabajar en equipo y espacio para la socialización afecta a los profesores que buscan estrategias para integrar los EP en sus programas formativos: “siempre le hablo a los alumnos que existen los estándares y tenemos que desarrollarlos de alguna manera...viene el problema de qué estrategias voy a utilizar para que estos estudiantes logren tomar conciencia de lo que significa, cómo lo vamos hacer” (P1). El contexto institucional favorece más un trabajo individual y aislado que uno colectivo y social. Cuando está la posibilidad concreta de compartir con otros profesores que ya han iniciado un proceso de integrar los EP en sus respectivos programas, por ejemplo, en los talleres de prácticas (TIFP) y en otros programas del eje nuclear o pedagógico. Pero también, en este grupo de profesores surge la necesidad de dialogar y compartir, porque “yo lo hago [integrar los EP] como profesor, yo ahora no sé si lo hacen los profesores [que tratan otros contenidos pedagógicos]” (P3). Entonces, las buenas experiencias o propuestas que han implementado profesores terminan siendo experiencias aisladas, que no llegan a transformarse en propuestas de carácter colectivo.

Algunos profesores mencionan que una estrategia para formalizar la integración de los EP en los programas formativos es explicitar en ellos los estándares a los cuales tributa o aporta para su desarrollo. Sin embargo, no es una estrategia de carácter institucional, por lo tanto, depende de la decisión de cada profesor. Así se dan los casos de profesores que utilizaron los EP como referente para construir los programas, pero no los explicitaban: “nos dimos cuenta que para nosotros estaban implícitos los estándares que pensábamos que lo declarábamos y hacíamos que los estudiantes lograran arribar a los estándares de buena manera, pero en lo escrito del programa formativo no los explicitaba tan claro como nosotros queríamos” (P9).

Otros, trabajan los EP con sus estudiantes en las clases, pero no está registrado en el programa: “No [está registrado en el programa], pero te insisto que si los alumnos lo conocen porque yo les muestro con un power donde están los estándares...y les digo que en el aula virtual va a estar el librito de los estándares” (P3).

Lo narrado por los profesores refleja que ya han iniciado un proceso de integrar los EP, con acciones concretas, porque también se podría dar el caso de profesores que explicitan los EP en los programas formativos, que luego no se proyectan en el aula con los estudiantes.

La falta de estrategias de estrategias para integrar los EP está asociada con la falta de conocimiento de estos estándares, siendo ésta una de las primeras problemáticas o necesidades a abordar (P6). A partir de lo conversado con los entrevistados, ellos señalan que hay profesores que no conocen los EP: “yo he

conversado acerca de los estándares con algunas personas...y me dicen que ni los conocen” (P7).

En cambio, otros profesores expresan conocerlos, pero no en el nivel que les permita comprenderlos en profundidad: “yo ahora no me siento muy capacitada para [trabajar con los EP], pero si los conociera a fondo, para mí esto es un contra no los conozco bien...” (P6); “Yo diría que regular, no muy buen manejo” (P7).

Uno de los factores que inciden en este desconocimiento es la falta de políticas institucionales a nivel central e intermedio: “Por lo menos en la comisión [curricular], no lo hemos revisado” (P2); “...la primera vez que los busque y los mire no porque acá en la carrera me digan mira estos son todos los debemos saber...” (P6). Estas situaciones reafirman la necesidad, principalmente de las autoridades intermedias, de liderar el estudio de este tema a nivel de carrera o facultad. Sino va a prevalecer la búsqueda individual, sin que exista un momento para compartir sus propias opiniones o visiones sobre esta política: “hace falta tiempo y espacio para sociabilizar los estándares” (P9).

El otro factor que incide en el desconocimiento de los EP son las características de los profesores, relacionado con la resistencia al cambio, lo cual condiciona el interés por conocerlos o de actualizarse: “yo descartaría absolutamente que es la falta de información o sea sí hay algo que hay hoy día es información, la cuestión es que si me interesa investigar o no” (P11); “yo creo que falta un poquito de actualización porque si uno está formando estudiantes que van a ser formadores hay que actualizarse...” (P7). También, se debe tener en consideración los sentimientos o emociones que generan en ellos los EP, que puede provocar este desinterés y distanciamiento hacia esta política, por ejemplo, visualizarlos como una declaración impuesta, además que el concepto de estándar para algunos profesores les provoca rechazo, al vincularlo con uniformidad, reglas, control, entre otros conceptos, estos sentimientos los llevan a sentir “Bastante anticuerpo...” (P4) hacia la temática de los estándares.

En la conversación con los profesores se pudo apreciar distintos niveles de conocimientos de los EP: quienes no los conocen; otros que el conocimiento es superficial; y quienes ya han trabajado con ellos y tienen un conocimiento más comprensivo de esta política. Se observa una realidad heterogénea entre los profesores, que no es favorable si se da en un contexto de trabajo individual, pues se puede comenzar a crear un conocimiento más informal que formal. En cambio, si el contexto está marcado con políticas institucionales, con liderazgo de las autoridades intermedias que propician el trabajo colectivo y la socialización, esta heterogeneidad tiende a unificarse, en base al aprendizaje colaborativo, el respeto a las ideas distintas y acuerdos que permiten dar unidad en un cuerpo académico.

Por lo tanto, una de las características de los profesores que dificultaría la integración de los EP es el individualismo: “son como muy sesgados aquí tengo mi reino...” (P1); “...seguimos teniendo una formación pedagógica muy feudalista muy de enclaves así separados y no saber lo que están haciendo los otros” (P9). Otra, el actuar de manera reactiva (P5) ante determinadas situaciones, por ejemplo, la Prueba INICIA. Falta de conocimiento y actualización en el tema de los EP (P7 y P11). Desvinculados con la realidad escolar (P8). Estas características personales y profesionales de los profesores son fuertemente influenciadas por los distintos contextos en los que se desenvuelve, los cuales pueden favorecerlas, por ejemplo, una gestión institucional orientada más hacia el

trabajo individual que colectivo, fortalecerá la identidad del profesor universitario como un profesional que trabaja de manera aislada y compartimentada.

De igual manera se reconoce en la información obtenida por medio de las entrevistas, que estas características de los profesores obstaculizan procesos de innovación y ajustes curriculares, por su *resistencia al cambio*, porque *“quieren mantener el estatus, pero la resistencia al cambio también tiene un componente de auto-seguridad...”* (P4), afectada por las *emociones y sentimientos*, que en este caso generan los EP.

Un análisis más detenido en las emociones y sentimientos que expresan los profesores frente a la temática de los EP permite apreciar distintas disposiciones. Una de ellas es el sentimiento de dependencia hacia el MINEDUC, como ente rector de las universidades: *“estamos bajo el Ministerio de Educación, el Ministerio de Educación establece ha organizado lo que es la Ley General de Educación y establecen nuestros estándares”* (P1); *“...el Ministerio dice hay estándares y rijanse por eso...”* (P1). Esta dependencia puede llevar a los profesores a asumir los EP con resignación o conformidad, aceptándolos *“sin mayor discusión...”* (P5). Por ello, un profesor desde la autocrítica señala: *“...esperaría yo que en la Facultad de Educación liderará el proceso de ese tipo, porque de acuerdo creo que hemos sido pasivo...creo que tenemos que ser más proactivos que reactivos”* (P5).

Como consecuencia de esta dependencia y conformidad ante las políticas externas a la universidad, se aprecia en las respuestas de los profesores el sentimiento de la obligación frente a las exigencias de la autoridad: *“si lo vemos en lo estricto es una obligación, cada universidad que se haga cargo de la formación de docente tiene que hacerlos cumplir esos estándares...”* (P2). Otro docente señala: *“...después aparecen los estándares, esos los he tenido que trabajar”* (P5). Es decir, los sienten como una imposición, más aún cuando no se han sentido partícipe en la elaboración de estos estándares, por lo tanto, les son ajenos, sin un sentimiento de pertenencia, como se puede observar en la siguiente cita: *“los estándares se convierten en una norma...hay una norma de parte del Ministerio que tiene que ver con el tipo de profesor que ellos quieren...”* (P3).

Otro sentimiento que provocan los EP, es de rechazo u oposición frente a lo que involucra el concepto de estándar. Unos relacionan estándar con *“uniformidad, reglas y normalización”* (P4), lo que genera *“Bastante anticuerpo, porque siento que en el ámbito educativo no hay una forma única de hacer las cosas, sino tendríamos profesores robot...”* (P4).

El planteamiento de políticas basadas en estándares puede llevar a generar desconfianzas mutuas (P5), desde el Estado hacia las universidades como ente controlador: *“La política de estándares la percibo como una política de control que no ayuda al desarrollo profesional docente...”* (P4); *“...existe un gran garrote en la Prueba Inicia...”* (P5). Como también, de las universidades hacia el Estado, por la implementación de este tipo de iniciativas: *“...cualquier cosa que nos pueda ayudar a mejorar genial la discusión y todo, pero si se convierte en camisa de fuerza nos deja atrapados”* (P4).

Las *emociones y sentimientos* pueden estar asociadas a los *cuestionamientos que los profesores tienen hacia los EP*, entre los que destacan:



Los estándares deben estar en continua revisión: *“siento que tiene una fecha de caducidad, es decir, estos estándares me van a ayudar, pero no por un tiempo muy prolongado a lo mejor cada generación le pertenecen esos estándares pero, no sé si esos estándares les van a servir a la generación que viene ahora”* (P1); *“por ejemplo los estándares se declaran en julio del 2011, creo, estamos en el 2017, han pasado 6 años, según yo debiera ser como un marco que constantemente se esté renovando si es que queremos estar actualizados...”* (P4). Que no se actualicen los EP podría significar que fue una política aislada, de un momento en particular y que no tiene continuidad o proyección en el tiempo.

Estándares genéricos, más que específicos: *“siento que debiera ser menos específica, es decir, como un poco más general y que tuviese una cierta libertad...entonces se nos darían dos cosas, tenemos una constancia de la formación de qué es lo que queremos, pero a la vez tenemos esta libertad de adecuación a estas generaciones que vienen...”* (P1); *“...como estamos hablando de estándares vamos a tener que todos alinearlos, pero también ese estándar podría ser un poco más amplio, para que nosotros pudiéramos movernos por ejemplo no perder la formación humana...”* (P8). Es decir, los profesores consideran que declarar EP específicos afectaría su capacidad de tomar decisiones, esto lo señala un profesor basado en la experiencia con los actuales programas: *“es lo que pasa con los programas, si tú abres los programas actuales viene todo lo que tengo que hacer, entonces donde está la libertad del profesor...”* (P1). Igualmente podría interpretarse, que mientras más específicos son los EP se proyectan como estándares absolutos, rígidos, que imponen un determinado modelo de formación. Este marco con altos grados de rigidez coartaría la posibilidad de ampliar la visión hacia otros aspectos formativos que la institución considerad pertinente desarrollar. Por ejemplo: el desarrollo socioemocional del futuro docente: *“...da la impresión como que fuera [los EP] muy desde lo cognitivo y con algunos elementos procedimentales, pero poco de lo actitudinal...yo quisiera que los estándares fueran no solo cognitivos que se entendiera de un modo más integral”* (P9).

Como se ha observado, los entrevistados identifican y profundizan sobre factores que dificultarían la integración de los EP. Un primer nivel está los factores externos a la institución: política nacional, gestión del MINEDUC y centro de prácticas. El segundo nivel analizado fue a nivel interno de la universidad, influenciado principalmente por la política institucional, que índice en el trabajo en equipo, espacios de socialización, estrategias para integrar los EP y conocimiento de estos estándares en la comunidad educativa. Finalmente, el tercer nivel son las características de los profesores: sus emociones y sentimientos hacia los EP; cuestionamientos hacia esta política y la resistencia al cambio. Estos tres niveles interactúan y se influyen mutuamente para afianzar o minimizar las dificultades descritas.

En la siguiente figura se presentan las categorías que están relacionadas con las cuatro dimensiones del estudio: conocer los EP, utilizar los EP, actitud hacia los EP y la intención de integrar estos estándares en el plan formativo de las carreras. El análisis se realiza desde un enfoque propositivo, identificando aspectos que favorecerían esta integración.

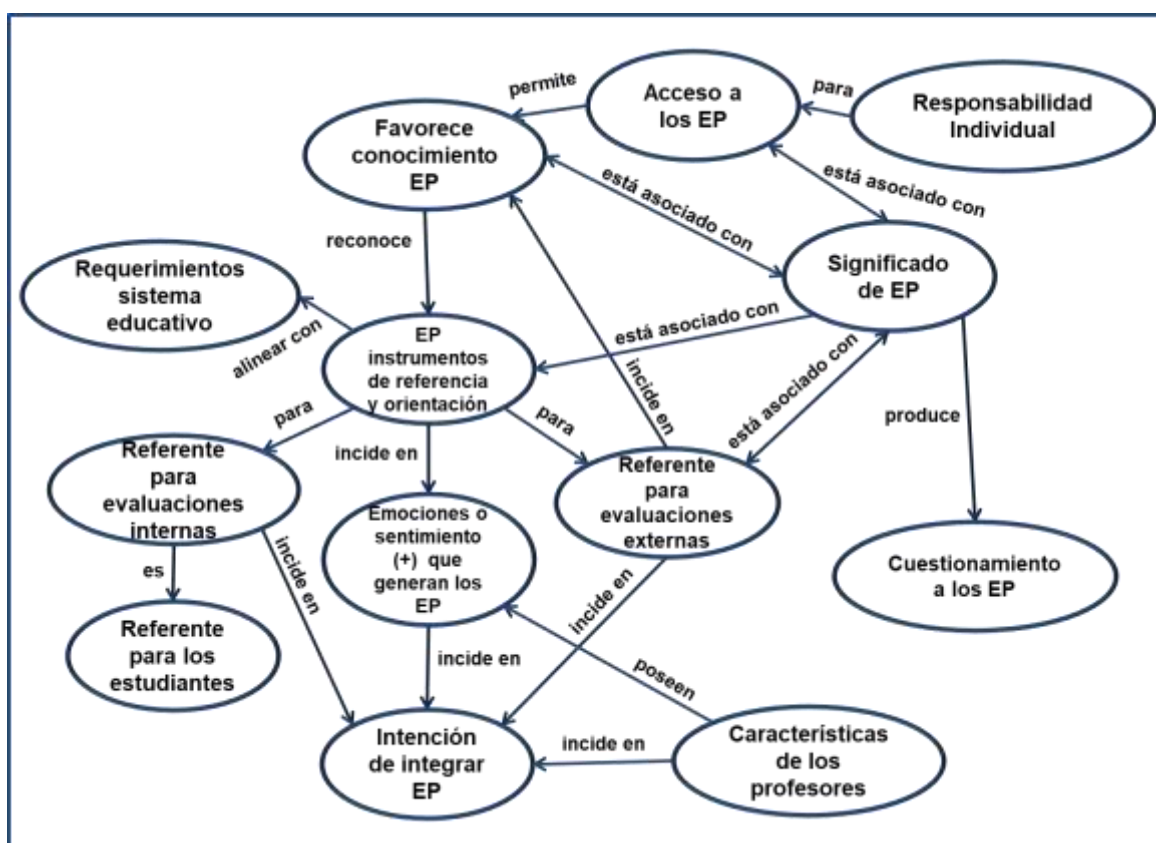


Figura 78. Condiciones que facilitarían la integración de los EP según profesores.

Para la dimensión *conocimiento*, el factor central es justamente *favorecer el conocimiento de los EP*, que permita la comprensión de los estándares y sus implicaciones para la práctica docente y la formación de los estudiantes de pedagogía. Los profesores entrevistados reconocen que para iniciar un proceso de integración formal e intencionada de los estándares se requiere “*primero conocimiento de los estándares, conocimiento profundo... apropiarse de ellos y poder hablarlos abiertamente, luego se revisará el programa formativo en la malla curricular...*” (P6). Entonces, se espera lograr un conocimiento profundo sobre la temática de los estándares, que les permita posteriormente tomar decisiones sobre su integración. En la cita se destaca el hecho que el conocimiento debería lograrse a través de instancias de socialización y trabajo en equipo, factores que han estado presentes de manera transversal en los distintos análisis realizados.

El tener *acceso a los EP* es una acción clave que permite *facilitar el conocimiento* sobre esta política. Los profesores asumieron el acceso a estos estándares como una *responsabilidad individual*: “*fue la primera vez que los busque y los mire, no porque acá en la carrera me digan mira estos son...*” (P6); “*mi primer acercamiento con los estándares fue producto de mi proceso de investigación de la tesis doctoral...*” (P11).

El medio para acceder a ellos, principalmente, fue a través el sitio web del MINEDUC y del CPEIP: “*...las vías principales es cuando bueno el Ministerio dice hay estándares...y ahí uno lo baja, lo descarga...*” (P1). También, en una actividad organizada por ambas entidades para presentar estos estándares: “*El primer acercamiento, todavía tengo la invitación dentro de un libro, que era el*

lanzamiento de los estándares, entonces ahí yo recién entendí de que se trataba” (P7).

Los profesores narran distintos motivos que les significó la necesidad de acceder a los EP, uno de ellos recuerda estudiar estos estándares porque le solicitaron realizar una exposición al interior de la universidad sobre la relación los EP y el área formativa que trabaja (P3). Otro profesor señala que revisó los EP en el contexto de preparar a los estudiantes para la Prueba INICIA (P6). Y un tercer profesor expresa que fue al momento de elaborar los programas formativos: “creo que me empecé acercar mucho más al tema de los estándares...por una parte lo que significo en su momento la elaboración de los programas de estudio” (P11).

Así mismo, se debe reconocer a los profesores como los principales agentes que han facilitado el acceso de los EP a los estudiantes: “los alumnos lo conocen porque yo les muestro con un power donde están los estándares... y les digo que en el aula virtual va a estar el librito de los estándares” (P3); “yo le exijo a los estudiantes que ellos tengan el texto [de los EP], lo tienen que trabajar conmigo en clases” (P5). De acuerdo a lo señalado esta socialización de los EP la han realizado con estudiantes de segundo, tercero y cuarto año. Siendo los estudiantes de segundo año los que muestran menor interés en esta temática: “Solamente receptiva...yo veo que está muy lejano de segundo a quinto año cuando ellos vayan a sistema” (P3); “Inmutables, este caballero está pelando el cable, típico de los cabros, porque eran de 2° ahora de 3° es distinto” (P5). Como lo señaló este último profesor desde tercer año la disposición de los estudiantes cambia, al visualizar más próxima el término de sus estudios y la aplicación de la Prueba INICIA: “...existe un gran garrote en la Prueba Inicia...” (P5). Sin embargo, está la realidad de estudiantes que, en cuarto año, recién tienen conocimiento de los EP: “...antes de hacer la actividad con los estándares les tuve que explicar que eran los estándares lo que me pareció complejo porque era octavo semestre [de nueve]” (P11).

Estas situaciones muestran, nuevamente, la falta de políticas institucionales sistemáticas que favorezcan el conocimiento y el acceso de los EP por parte de la comunidad universitaria, así lo expone un profesor: “Lo primero, pero yo siempre hablo desde la autoridad sea quien sea que a todos los profesores le entreguen los libros [de los EP] porque algunos ni conocen, me vieron con este libro que es eso me preguntaron...” (P7). Otra opción es mantener en el tiempo, espacios de análisis y reflexión en torno a la política de estándares como sucedió con una actividad realizada hace 3 a 4 años:

*...en esa misión, que nos encargó la facultad, que las línea [área pedagógica] tuvieran que relacionar los programas que estábamos diseñando, alinearlos a los estándares, y eso me obligó en el caso mío a ser una relación desde educación parvularia a educación Media, me tocó presentarlo ante todos los profesores de otras facultades, me acuerdo que lo hicimos en la Facultad de Ciencia y tuve que exponer como los programas...se alineaban o eran coherentes con lo que estaba pidiendo la sociedad en la formación de profesores básicos y de párvulo y de educación media a través de los estándares pedagógicos (P5).*

La necesidad de políticas institucionales se evidencia, porque de los 11 profesores entrevistados, sólo dos de ellos recuerdan esta actividad, justamente, los que fueron convocados a exponer sobre la relación de su área pedagógica y los EP. Esto lleva “a la reflexión concreta de que no ha sido un acercamiento sistemático desde la realidad universitaria” (P11).

Para cerrar la dimensión conocimiento de los EP, se les consultó a los profesores sobre el *significado de estándar*, el cual se sustentó, en algunos casos, en el conocimiento que tenía de los EP y otros vinculados más a la definición conceptual de la palabra influenciada por sus propias creencias.

Sus respuestas hacen alusión a dos componentes representativos del concepto de estándar. El primer grupo de definiciones está orientado a visualizar los estándares como norma y referente, es una declaración de principios que sirven de referente de calidad:

Una norma: *“los estándares se convierten en una norma digamos es decir, hay una norma de parte del Ministerio que tiene que ver con el tipo de profesor que ellos quieren entonces, porque los estándares no es otra cosa que reflejan el fin del profesor que el país necesita según el Ministerio”* (P3).

Representa Uniformidad: *“Uniformidad”* (P4).

Son reglas: *“reglas”* (P4).

Criterio común: *“Las personas o sistemas o grupos no sé, establecen algo, un estándar un criterio común que algún objeto algún funcionamiento algún sujeto tiene que tener”* (P5).

Un referente: *“estándar es un referente...”* (P1); *“es lo que se necesita para poder desenvolverse en los nuevos escenarios que se están dando”* (P8).

Meta a alcanzar o lograr: *“metas que tiene que lograr alguien, lo relaciono con medidas estándar por ejemplo que uno tiene que llegar, entonces estándar acá si se refiere a la universidad, lo que deben lograr en diferentes dimensiones los alumnos que están estudiando pedagogía para lograr ser competentes como profesores”* (P6); *“...de algún modo los que formamos nos dice hacia donde tiene que dirigirse y con qué parámetro con que niveles debería estar alcanzándose”* (P9).

En cambio, el siguiente grupo de definiciones están relacionando el estándar como nivel de calidad que debe alcanzarse, vinculado a procesos de medición y evaluación:

Representa lo mínimo: *“...significa lo mínimo para una cierta calidad de algo...”* (P2); *“...la intención es establecer un piso mínimo para que todos, veamos desde donde se parte, me parece positivo”* (P4); *“en el fondo la sociedad chilena está diciendo esto es lo mínimo que tiene que saber un profesor, de parvularia, de básica y uno de media y entonces como la UPLA dice cuando nuestra formación de profesores nuestra formación inicial nosotros estamos satisfaciendo eso”* (P5).

Asociado con el concepto de calidad: *“Porque estándar está asociado con concepto de calidad...tiene que ver con la calidad de la formación de nuestros estudiantes y para que sea óptima desde la óptica del ministerio no cierto habría que cumplir con esos estándares”* (P3); *“unas condiciones mínimas que tienen que darse para yo diría como estándar ahora en cuanto a estándares esas condiciones mínimas están apuntando a calidad a efectividad a logro estándar me está colocando la vara a la cual hay que aspirar”* (P9).

Medida cuantificable: *“Medida cuantificable es lo primero que se me viene a la mente una medida, algo que se debe cuantificar, siempre desde lo cuantitativo, valga la redundancia, no de lo cualitativo...”* (P7).

Medir: *“lo primero es medir, el concepto de estándar generalmente está asociado para mí al concepto de medición...”* (P11).

De esta manera, la dimensión conocimiento es la primera etapa de un proceso que busca la integración de los EP, para ello se debe cautelar el facilitar el acceso de información sobre estos estándares, siendo una de las fuentes principales de consulta el MINEDUC y el CPEIP. La mayoría de los profesores han estudiado de manera individual los estándares al asumir distintos compromisos profesionales: preparar los programas formativos, realizar talleres para la prueba INICIA o al exponer en la universidad sobre esta política. Se observa la ausencia de políticas institucionales sistemáticas que favorezcan el acceso y análisis colectivo y formal de lo que representa para las universidades, en particular, las carreras de pedagogía los EP. Porque desde el actuar individual y colectivo permite unificar criterios, como por ejemplo lo que se entiende por el concepto de estándar.

El *conocimiento* de los EP permite reconocer la *utilidad* que pueden prestar, en este caso, para el plan formativo de las carreras, es decir, el uso específico y práctico a que se destina a los estándares para la práctica docente y la formación de los estudiantes de pedagogía.

Desde la respuesta de los profesores se aprecia que la *utilidad de los EP* está asociada con el concepto de estándar que ellos puedan tener, pues por una parte identifican el uso de los EP, como referente para orientar al plan formativo y por otra, vinculado a procesos de evaluación interna y externa a la universidad.

En primer lugar, está la utilidad como *instrumento de referencia y orientación*, de carácter externo a la institución: *“estamos bajo el Ministerio de Educación...establecen nuestros estándares, de alguna manera sí o sí somos un referente y no nos podemos alejar de eso”* (P1); *“...estamento externo a la universidad lo valoro porque de algún modo ordena”* (P9). Que permite alinearse con las políticas educativas del país: *“algo positivo, alinear los procesos formativos con las políticas educativas porque, yo lo tengo entendido así que los estándares de egreso para el profesor de educación básica, no para el profesor de educación básica de la UPLA”* (P6). Como también, con las *necesidades del sistema educativo*: *“tiene que haber concordancia entre lo que me está pidiendo el sistema con lo que yo estoy formando...desarrollar sus competencias que los relacionen con el medio de alguna manera”* (P1).

Los EP al ser un referente externo se espera que su integración se complemente con el sello formativo institucional, como lo señala uno de los profesores: *“Yo creo que habría que vincular lo que siempre hacemos estándares, programas, objetivos, misión, visión de la universidad, que es lo que quiere la universidad también”* (P1). A partir de este planteamiento, adquiere sentido lo expresado por otro profesor: *“yo espero que los estándares no sean árboles que no los dejen ver el bosque porque lo verdaderamente importante es una formación profesional y la formación del rol profesional, yo creo que y eso está dentro del rayado de cancha que dan los estándares, pero son un elemento más dentro de otro elemento que tiene que considerar”* (P11).

Un ámbito en el cual presta la utilidad como referente es el curricular, por ejemplo, al momento de elaborar, actualizar y organizar el perfil de egreso: *“...dado que en ese momento teníamos una nube, entonces la idea fue tratar de ordenar establecer ámbitos y en esa línea creo que de una u otra manera también hay una*

consideración al tema de los estándares para que eso se tome una cierta lógica” (P11).

Sin embargo, mayoritariamente visualizan los EP como referente para la elaboración y actualización de los programas formativos: “Esta mirada [los EP] cuando se genera el programa formativo y obviamente cuando uno lo revisa para actualizarlo, lo vuelve a mirar...” (P4); “los estándares son bastante centrales diría yo, ayuda a dirigir el camino del programa formativo” (P9). Un profesor destaca que el vincular los EP con su programa formativo, también le significó realizar ajustes de carácter metodológico: “el beneficio de plantearte un desafío y de buscar estrategias...te decía yo, el hecho de haber cambiado, noto el cambio de metodología mía, sobre todo uso fuerte de video y de actividades prácticas con los estudiantes” (P3). Considerando lo anterior, para algunos de profesores la integración de los EP “involucran cambios, sin lugar a dudas” (P1).

En este proceso de ajustes curriculares los EP son un referente que permite respaldar o justificar decisiones pedagógicas: “...al menos para mí, especificaba, normalizaba algo que al menos yo me sentía que estaba haciendo y esto yo me sentí que un documento consensuado oficial me daba la razón que por ahí tiene que ir el énfasis en la formación de profesores...” (P5); “debiese incidir principalmente, no sé si en la selección, pero si en la organización de los contenidos” (P11).

Los EP además de ser un referente son considerados “como un marco orientador y no como un marco regulador” (P4), porque “nos orientan como bien dice la palabra a los profesores que somos formador de formadores, nos orienta en cuanto a lo que deben saber nuestros estudiantes...” (P7). Por lo tanto, ayudan a “hacer el rayado de cancha porque hacia esto voy a trabajar yo...” (P11), es decir trazan un camino deseado. De todas formas, es un camino en el cual el profesor debe tomar decisiones, “yo no trabajo en función de ellos [los EP], yo ya establecí el espacio, ya establecí la lógica, ya establecí como se va efectivamente a trabajar...” (P11).

Como se ha dicho los EP son un referente que sólo debería establecer directrices para crear un marco, un “rayado de cancha” (P11) que oriente hacia donde se desea ir o llegar en cuanto a la formación pedagógica de los profesores a nivel nacional. Marco en el cual se espera que el profesor actúe con autonomía en la toma de decisiones de cómo se recorre ese camino.

El otro ámbito de utilidad de los EP es vincularlo a procesos de evaluación interna y externa a la universidad, íntimamente relacionado con la utilidad de referente y orientador.

Como referente de evaluaciones externa, el vínculo es preferentemente con la Prueba de Diagnóstico Nacional, a la cual llaman los profesores Prueba INICIA: “esta además asociado a la lógica a la Prueba Inicia, por lo tanto tiene que ver con esto, tiene que ver con cuánto estamos respondiendo a eso” (P11); “ustedes pueden ir chequeando [los EP] cuando estén en cuarto [año], oye vamos a dar la Prueba Inicia y estamos débil en esta cuestión” (P5), similar ejemplo lo expresa otro profesor: “lo único que digo mira recuerden que cuando lleguen al momento de dar la Prueba Inicia...va a estar basada en los estándares, entonces guarden el material de este curso no cierto porque este curso al menos le va a aportar para los estándares...” (P3).

La otra instancia de evaluación externa en la cual los entrevistados observan vinculación con los EP es la acreditación, que incluso fue el motivo de que en una carrera se generarán espacios para analizar la presencia de estos estándares en el plan formativo:

*...para el proceso de acreditación último, en el año 2015, estuvimos revisando, tratando de hacer matrices de desarrollo...eso implicó una revisión de los estándares y qué cosas estaban siendo consideradas y qué cosas no estaban siendo consideradas, para mirar como uno de los referentes por ejemplo armar la matriz de las prácticas tempranas de la carrera, armar la matriz de ciertas áreas disciplinarias (P4).*

En el caso de las *evaluaciones internas*, generadas desde la universidad, los EP son considerados como referentes para procedimientos evaluativos de carácter institucional:

*...dentro de la universidad, tiempo atrás... se diseñó una prueba para medir estos estándares internamente, a cada equipo, bueno en el caso nuestro, equipo... nos solicitaron ítems para esa prueba, por lo tanto, como equipo... tuvimos que estudiar los estándares, ver cuáles son los que corresponden al área... y propusimos ítems, esto tiene que haber sido unos tres años atrás más o menos... (P3).*

Esta situación refleja, nuevamente, la falta de políticas institucionales sistemáticas y no esporádicas o aisladas.

Los profesores, al mismo tiempo, mencionan la utilidad de los EP como referente para las evaluaciones particulares presentes en los programas formativos: *“ya nos juntamos con los paralelos que hacemos este módulo y la evaluación, la autoevaluación, la coevaluación van a ser fundamentadas de acuerdo a los estándares de aprendizaje” (P6); “...de hecho las pautas de evaluación de la práctica de formación docente deberían estar basadas también en los estándares” (P7).* Estas instancias de evaluación permiten a los estudiantes *“cotejar el estándar con su propia formación profesional” (P11).*

De esta forma, los EP se transforman en *un referente para los estudiantes*, permitiéndoles, por un lado, conocerlos: *“desde el punto de vista de mi asignatura, espero que los estudiantes los conozcan obviamente, trabajo igual en la clase para que ellos tengan un referente” (P1).* Y por otro, para monitorear o controlar su propio proceso formativo, que les permita mejorar, por ejemplo: *“ustedes deberían ir chequeando [los EP]... y decirle al profesor... bueno y cuando vamos a trabajar esto, porque estamos por terminar el curso y no hemos trabajado esto profesor...” (P5).* Otra propuesta sería que *“los alumnos... a medida que se les va enseñando ellos van viendo a lo que apunta cada estándar de aprendizaje y las TIFP que va relacionado con la práctica ellos lo van viendo si lo van cumpliendo o no, lo que les falta y ahí lo ideal al final que se haga evaluación y cual estándar si lograron cuál no” (P6).*

Desde el análisis de las respuestas de los profesores se aprecia que el conocimiento que se tenga de lo EP, en particular el concepto de estándar, les permite reconocer y proyectar la utilidad que le pueden prestar durante su quehacer docentes y también a los estudiantes, en el transcurso de su proceso formativo.

La tercera dimensión del estudio es la *actitud* de los profesores hacia los EP, corresponde a la tendencia o predisposición a evaluar los estándares de cierta

manera, sea de manera favorable o desfavorable, se esté de acuerdo o en desacuerdo con ellos. Estas tendencias o predisposición hacia los EP son afectadas por el conocimiento y utilidad que le prestan estos estándares a su rol docente, así mismo, los cuestionamientos que se tenga hacia esta política. Lo cual se refleja en *emociones y sentimientos*, algunos considerados de rechazo, dependencia, desconfianza, entre otros.

El análisis de las emociones y sentimientos que se realiza en esta figura, destacan las opiniones de una predisposición favorable que expresan los profesores hacia los EP, por ejemplo: *“Encuentro bueno que existan estos estándares que piensen en los alumnos desarrollar sus competencias”* (P1); *“si la intención es establecer un piso mínimo para que todos veamos desde donde se parte me parece positivo”* (P4); *“...yo valoro que esto exista como un cuerpo escrito o como algo ya concebido aunque provenga de estamento externos a la universidad lo valoro porque de algún modo ordena”* (P9). Estas citas muestran cómo los sentimientos de aceptación de los EP se sustentan principalmente en la utilidad que éstos puedan prestar a su quehacer docente, como en beneficio de los estudiantes.

En este mismo sentido, otro profesor señala: *“yo con los chiquillos trabajo con el estándar 8, y mire lo importante que es porque yo abro este libro [de los EP] y aquí me dice todo el contenido que yo tengo que abordar... me orienta, me sugiere que es lo mínimo que deben saber mis estudiantes”* (P7). Esto refleja la importancia de establecer nexo entre las propuestas formativas descritas en los programas y los EP, pues al existir una relación entre estos, les permite a los profesores respaldar y fundamentar su quehacer, es decir, desde ese momento los estándares se transformaron en algo útil y necesario, que los llevan a decir: *“...los estándares son importantes y sí o sí los tenemos que integrar”* (P1).

También está la posibilidad que los profesores consideren los EP como un desafío, por una parte, para cumplir con ellos (P3) y por otra, la necesidad de generar cambios en sus propuestas formativas, por ejemplo, integrar nuevas estrategias metodológicas (P3). Este enfoque más propositivo hacia los EP destaca uno de los entrevistados: *“pensando en quienes estamos formando a los futuros profesores veamos de un modo más amigable y bastante más flexible de lo que lo es, en todo caso el tema de los estándares no como algo que me constriñe, que me quita espacio, sino algo que me abre me desafía, me propone cosas...”* (P9).

Profesores asumen esta disposición hacia los EP, porque los ven como un instrumento orientado a fortalecer *“la calidad de la formación de nuestros estudiantes...”* P3). Esta mirada favorable hacia los EP se puede transferir a los estudiantes, quienes son uno de los destinatarios principales de los EP, porque se espera que ellos los desarrollen y luego los demuestren al responder la prueba de diagnóstico nacional.

La cuarta dimensión es la *intención de integrar los EP*, reflejado en la voluntad de querer integrar los estándares, hacerlos parte del perfil de egreso y programas formativos. En ella inciden las tres dimensiones analizadas anteriormente: conocimiento de los EP; reconocer la utilidad que presta a su quehacer docente; y una actitud favorable hacia estos estándares. De esta manera, se transforman en factores claves para crear las condiciones propicias que permitan una integración



de los EP de forma consciente, intencionada y propositiva al plan formativo de las carreras.

Algunos de los entrevistados señalan que integrarían los EP para fortalecer el proceso formativo de los estudiantes, comenzando por una acción básica: “*espero que los estudiantes los conozcan obviamente, trabajo igual en la clase para que ellos tengan un referente*” (P1). También, para que sean conscientes durante el desarrollo del programa formativo la relación que existe entre las competencias a desarrollar durante el curso y los EP: “*hacerles ver que nuestro programa formativo implica que ellos asuman un rol desde el cual van a tocar inevitablemente si no todo la gran mayoría de los estándares*” (P9) y por último, “*desarrollar el máximo que pueda con respecto a estos estándares los alumnos en cuanto a conocimiento y desarrollo de competencia*” (P1). De modo que, el propósito está en la formación profesional de los estudiantes, de ahí la preocupación que expone uno de los profesores: “*yo espero que los estándares no sean árboles que no los dejen ver el bosque porque lo verdaderamente importante es una formación profesional y la formación del rol profesional...*” (P11). Por lo cual, los EP son un medio para lograrlo y no el fin en sí mismo.

Como se aprecia en los análisis realizados, la *intención de integrar los EP*, se basa en la voluntad de los profesores de lograr la integración por un convencimiento personal y colectivo, que les permita sobrellevar un proceso que reconocen es complejo: “*...no es fácil la integración*” (P1); “*...ha costado mucho...*” (P8). A pesar de esta complejidad, los profesores expresan la intención de integrarlos en los distintos componentes del plan formativo: “*Yo creo que habría que vincular lo que siempre hacemos, estándares, programas, objetivos, misión, visión de la universidad, que es lo que quiere la universidad también*” (P1).

En menor medida, los profesores justifican su intención de integrar los EP en el plan formativo, por motivos de “*la Prueba Inicia o la carrera docente...*” (P5). Otros, los relacionan con el Marco de la Buena Enseñanza y el perfil de egreso que tiene la universidad, incorporando los EP un referente más. Entonces, “*ayuda a que también los estándares se sientan como necesarios y como un apoyo y como una ayuda...*” (P9).

Un solo profesor menciona integrarlos en el perfil de egreso: “*...de la organización del perfil... dado que en ese momento teníamos una nube, entonces la idea fue tratar de ordenar establecer ámbitos y en esa línea creo que de una u otra manera también hay una consideración al tema de los estándares para que eso se tome una cierta lógica*” (P11).

En cambio, el mayor número de entrevistados expresan la intención de integrar los EP en los programas formativos: “*...me gustaría por ejemplo que esto [los EP] estuviera explícito en los planes formativos, que estuviera como una exigencia para el docente que se va hacer cargo*” (P2); “*Yo creo que ahí esto es clave que estos estándares se incorporen en los planes y programas...*” (P3). Hay que mencionar, además la intención de integrarlos en los procedimientos de evaluación del programa: “*...por ejemplo me da ideas de cosas que yo puedo incorporar en la evaluación final del módulo que las voy a escribir de ahí, o si no van a pasar en las buenas intenciones*” (P4); “*...de hecho las pautas de evaluación de la práctica de formación docente deberían estar basadas también en los estándares*” (P7). Entonces, los profesores proyectan integrar los EP principalmente en dos espacios. Uno es explicitar los EP en el documento que

contiene el programa formativo del curso. Incluso hay quienes ya los han explicitado en sus programas: “*Generalmente declaramos en lo que se llama la Complejidad del módulo*” (P4); “*yo lo que hago es priorizar particularmente en la descripción del módulo cuales son los estándares de los que yo me puedo hacer cargo...*” (P11); y el otro, en los procedimientos de evaluación que se apliquen a los estudiantes.

Para cerrar este análisis basado en las cuatro dimensiones del estudio, desde un enfoque propositivo, reconociendo los factores que facilitarían la integración de los EP y que no pase a ser sólo buenas intenciones (P4). Está el factor *características de los profesores*, agentes protagónicos que, por sus características personales y profesionales, pueden favorecer o dificultar este proceso de integración. Este análisis se focaliza en los aspectos favorables que los propios profesores han señalado:

Perfil humanista: “*...ese sello de la formación humana se da aquí, se da aquí y otras universidades... lo perdieron*” (P8); “*nuestros cabros [estudiantes] por qué vienen a la UPLA, porque los profesores son más cálidos, si ellos lo dicen así, si ellos lo propagan así, a lo mejor nosotros estamos tan metidos que no nos damos mucha cuenta, por algo lo dicen*” (P10).

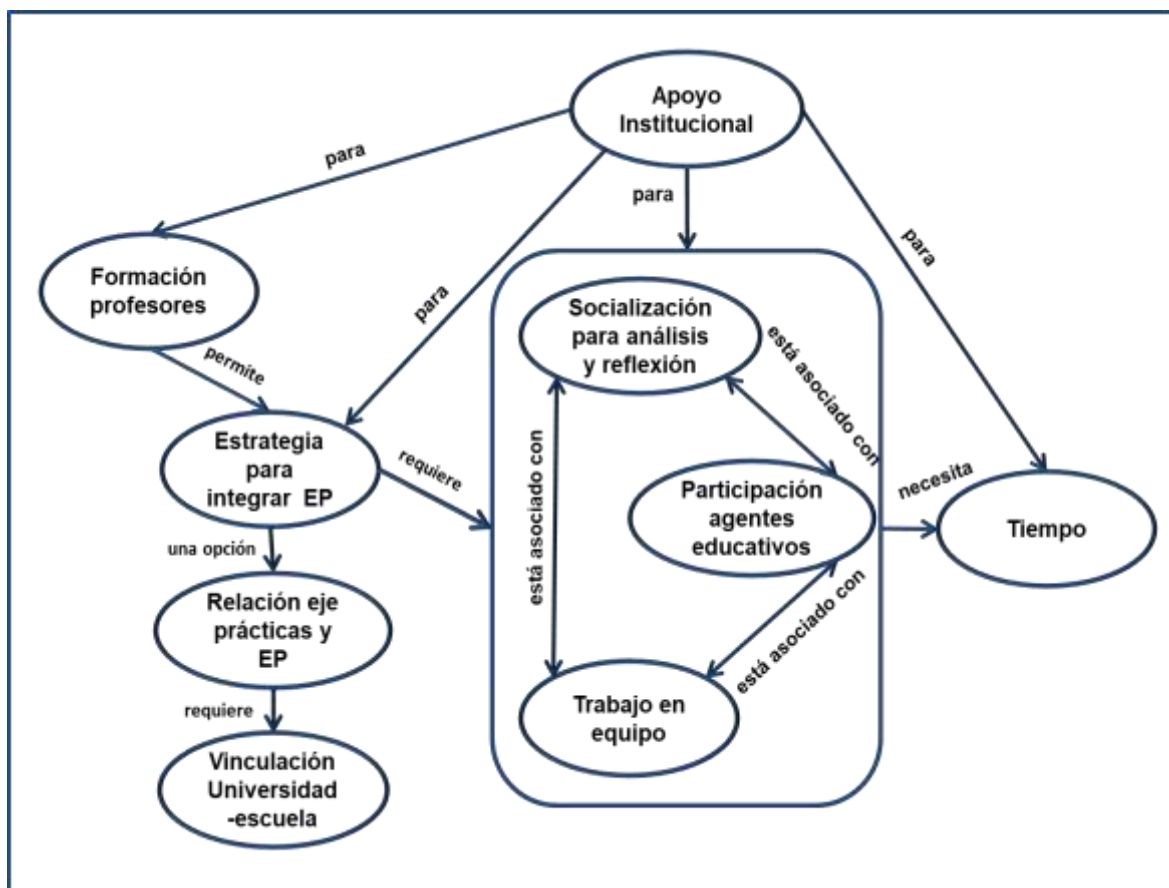
Responsabilidad profesional: “*hay una preocupación mía por lo menos para cumplir con los estándares*” (P3); “*fue la primera vez que los busque [los EP] y los mire, no porque acá en la carrera me digan mira estos son...*” (P6).

Valorar el trabajo en equipo: “*gracias a este trabajo que tú sabes que es súper complicado ponernos de acuerdo... pero yo valoro esto*” (P9); “*no puede bajo ningún punto de vista trabajar en solitario, creo que los estándares o este abordaje que tu planteas recién es una evidencia más de la necesidad del trabajo académico en equipo*” (P11).

Dispuestos al cambio, a la innovación: “*El estar en constante cuestionamiento para ver que aportaba el módulo en qué medida aportaba el perfil, en que cual era la utilidad para desempeño profesional o para el desarrollo personal del estudiante o ese tipo de preguntas han estado como siempre, en mi cabeza siempre presente*” (P4); “*Varios ajustes [al programa], uno por ejemplo ajuste a los contenidos, dos ajuste en las actividades y tres lo que ha sido más notorio en mi digamos es ajuste en la metodología*” (P3).

Estas características de los profesores inciden favorablemente al momento de integrar los EP en el plan formativo de las carreras. Su liderazgo pedagógico es fundamental, porque se reconoce en ellos la gran capacidad de impacto en el proceso formativo de los estudiantes.

Para profundizar sobre la intención de los profesores de integrar los EP, se describe y analiza a partir de la siguiente figura, las condiciones que se requieren para implementar estrategias orientadas hacia esta integración, basada en la experiencia de los entrevistados o desde lo esperarían que aconteciera.



**Figura 79.** Factores que se requieren para implementar estrategias de integración de EP.

Uno de los ejes centrales representado en la figura son las *estrategias para integrar los EP* en el plan formativo de las carreras, las otras categorías corresponden a las condiciones que se requieren para esta integración.

Las estrategias deben tener “*una intencionalidad respecto a lo que quieres hacer, o sea como dice por ahí más de algún comercial, si los estándares llegaron para quedarse, la pregunta es cómo nos apropiamos de ellos*” (P11). Para abordar esta pregunta se analizan las *estrategias* que los profesores han propuesto, las que son diversas en cuanto a propósito y contexto en el cual se implementan, que además requieren de “*procesos más sistemáticos y que uno reflexione acerca de lo que está haciendo*” (P7).

El primero contexto son las estrategias orientadas al trabajo organizativo del currículo que realiza el profesor. Una de las propuestas se caracteriza por su sentido impositivo y unidireccional, donde las autoridades de la universidad le dicen a los profesores:

*...estos son los estándares y hay que integrarlos sí o sí, entréguenme esta integración en dos semanas más... yo creo que nos sentiríamos entre comillas obligados, esto hay que incorporarlo, es importante ya me lo dijeron y lo tengo que hacer... de esa manera yo creo que podría, puede ser un poco unidireccional, pero yo creo que por cultura funciona (P1).*

El ir en esta dirección generaría en gran parte del profesorado rechazo o un hacer por hacer. Se estaría replicando, lo que para algunos de los entrevistados ha sido

la política del MINEDUC, que se ha transformado en una dificultad para una integración más significativa de los EP.

Puede ser este uno de los motivos del por qué los profesores proponen estrategias donde predomina el trabajo colectivo, la participación, la socialización y con un enfoque propositivo, por ejemplo: *“En el cuerpo de profesores... estuvimos tratando de hacer matrices de desarrollo en varios ejes de la malla y eso implicó una revisión de los estándares y qué cosas estaban siendo consideradas y qué cosas no estaban siendo consideradas”* (P4).

Desde este mismo trabajo en equipo se puede favorecer estrategias hacia un encuentro interdisciplinario, es decir *“cómo integrar a lo mejor este módulo con curriculum o con didáctica... y sobre todo con las prácticas”* (P3). En este sentido, un profesor narra sus primeras acciones para lograr un trabajo interdisciplinario:

*yo antes cuando hacia la planificación mis estudiantes entre comillas planificaban en el aire, planificaban ciencias sociales en un segundo básico, ya de acuerdo tenían que leer el programa de sociales, tienen que dar una conferencia sobre el contenido y después comenzábamos con la etapa de planificación paso a paso... ahora no po ahora yo hago uso como están todos los semestres en el aula, haga un levantamiento, en qué curso están, entonces lo primero construyo con ellos dos fichas y ellos tienen que hacerme una ficha del curso levantar el curso, cuántos estudiantes, cuántos repitentes... es decir, conocer el curso, primer principio que no pueden planificar si no conocen el curso donde están y la segunda ficha... con esos antecedentes que presentan en el curso, y es parte de su planificación ellos ahora escogen qué van hacer, planificación en matemática en tercero básico, pero la tienen que hacer sobre ese curso, y sobre el momento que ellos creen que actuarían... (P5).*

Ambas citas reflejan la disposición favorable para concretar un trabajo interdisciplinario, el cual aún no está presente de manera formal, ni posicionado como una modalidad de trabajo entre los docentes, pero si se proyecta como una acción necesaria a realizar, donde el eje de Prácticas podría colaborar como articulador de estas iniciativas. También se requeriría implementar estrategias coherentes con ese objetivo, como es la *“metodología de proyecto”* (P3).

Otro aspecto basado en el trabajo en equipo e interdisciplinariedad es la búsqueda de una integración de los EP de manera transversal en el plan formativo: *“debiera ser algo como transversal que se viera así paulatinamente en todos los módulos...”* (P6); *“Tiene que ser transversal...”* (P8). Reconocen que llevarlo a cabo es complejo, pero no visualizan como una estrategia conveniente que la integración se produzca sólo en un momento particular de la formación, tampoco que sea responsabilidad de un profesor o programa formativo. Se requiere de una propuesta que integre los EP respetando y fortaleciendo la unicidad y coherencia interna del currículo de las carreras de pedagogía.

Uno de los componentes curriculares que los profesores conciben como un espacio propicio para integrar los EP son los programas formativos de los cursos. Una de las estrategias es explicitar en el documento que contiene el programa la relación de su contenido con los EP: *“nos dimos cuenta que era necesario ser más explícito en los estándares...”* (P9). Un profesor menciona que explicita los EP en un apartado del programa: *“Generalmente declaramos en lo que se llama... Complejidad actual y futura de la disciplina [es un apartado del programa] de la justificación del módulo, casi siempre se declara a qué estándar es”* (P4); otro profesor reafirma esta idea: *“la declaración de los estándares acá si yo lo que*

*hago es priorizar particularmente en la descripción del módulo [es el mismo apartado que el anterior] cuáles son los estándares de los que yo me puedo hacer cargo entre comillas... o no me puedo hacer cargo de ellos...*” (P11). Desde esta última cita se puede apreciar que existen distintos niveles de relación entre el programa y los EP, por ejemplo, el profesor diferenció entre los estándares que se puede hacer cargo, de los que no. Como se evidencia en la siguiente cita: *“El siete... el cinco [se refiere a los EP], esos dos digamos como directamente relacionados con el programa, sí, pero yo diría que yo aportaría indirectamente al nueve y al diez”* (P3). Por lo tanto, una forma de explicitar la relación del programa con los EP es reconocer, cómo su programa formativo aporta directamente a la formación de determinados EP, mientras que a otros el aporte es indirecto y otros no son desarrollados durante el curso.

Un segundo grupo de estrategias pueden estar orientadas hacia el *eje de prácticas*, considerado como uno de los espacios formativos propicios para la integración y desarrollo de los EP. El eje de prácticas es uno de los cuatro ejes transversales que compone toda la matriz curricular de las carreras de pedagogía en la universidad, reconocido como un espacio fundamental de formación en el que convergen integradamente los distintos saberes.

Por una parte, la práctica en los centros escolares les permite a los estudiantes adquirir experiencias personales y profesionales que pueden ser analizadas y reflexionadas en distintos escenarios pedagógicos en la universidad, un ejemplo de ello es lo narrado por un profesor:

*los estudiantes se encuentran con prácticas progresivas, que son las TIFP, se encuentran con inquietudes que están pasando, entonces llegan al aula [de la universidad] con esas inquietudes... yo les hago pautas de observación y aprovecho esa instancia en que ellos entran a la escuela..., se hacen a través de actividades de proceso dentro de mi actividad [de su programa formativo distinto al de las prácticas] y de allí entran los estándares, fíjense que hay un estándar que habla de atender las necesidades por ejemplo... (P1).*

En este mismo contexto se sugiere relacionar los EP con los procedimientos de evaluación de las prácticas: *“La otra estrategia yo creo que haría falta es que los profesores de práctica, los que llevan los alumnos a los centros de práctica, para incorporar en las pautas de observación o en las pautas de evaluación cierto, algunos indicadores que puedan medir el grado de cumplimiento de esos estándares”* (P3); *“por ejemplo me da ideas de cosas que yo puedo incorporar en la evaluación final del módulo...”* (P4). De esta manera, se reafirman planteamientos realizados en análisis anteriores, donde los EP son considerados como referentes para evaluaciones internas.

Con este tipo de propuesta se espera, por un lado, acercar más los programas de los otros ejes curriculares con lo que acontece en el eje de prácticas, *“porque tenemos para conocer la realidad y compararla con el deber ser, establecer las discrepancia, surge la necesidad, y puede surgir una propuesta basada en el modelo causa de detección de necesidades”* (P5). Y por otro, *“yo creo que la práctica es un lugar propicio para que se visualicen, se revele todo lo que el estudiante ha realizado ha aprendido y no ha aprendido, y es el momento donde mejor y donde comete errores y donde uno como profesor puede estar ahí acompañando...”* (P7). En ambas situaciones los EP pueden ser un referente a ser utilizado, porque *“la práctica si es un espacio que efectivamente permite que se operacionalice la concreción de la mayoría de los estándares”* (P11).

Para hacer efectiva estas estrategias se requiere que exista una vinculación recíproca entre universidad-centro escolar. Vinculación que debe estar en constante fortalecimiento, porque

*...la mirada crítica que pueden tener los establecimiento educativos, si bien una mirada bastante certera, que a lo mejor ellos no sienten que estamos relacionándonos con ellos de manera de aportarles nosotros con profesionales que vayan a incorporarse a la unidad educativa con todos los elementos profesionales y personales que permitirían que su inserción como docentes sea lo más adecuada posible (P9).*

De esta manera, se requiere generar una relación dialógica fluida en la cual ambas partes se reconozcan como agentes formativos de los estudiantes de pedagogía y por lo tanto, con metas o proyectos comunes.

Un tercer ámbito de estrategias corresponde a las que pueden ser implementadas por los profesores durante el desarrollo de sus clases en la universidad. Algunas que se describen, ya han sido implementadas por ellos mismos. Uno de los propósitos iniciales es que los estudiantes conozcan los EP: *“desde el punto de vista de mi asignatura, espero que los estudiantes los conozcan [EP] obviamente, trabajo igual en la clase para que ellos tengan un referente” (P1); “...antes de hacer la actividad con los estándares les tuve que explicar qué eran los estándares...” (P11).*

Para abordar este propósito se identifican estrategias que facilitan el acceso a los EP por parte de los estudiantes: *“yo a mis estudiantes les doy a conocer los estándares..., les muestro con un power los estándares... y les digo que en el aula virtual va a estar el librito de los estándares” (P3).*

También, estrategias para el análisis de su contenido, un profesor describe la siguiente actividad:

*Los vamos a separar por estándar..., entonces se les va a dar a los alumnos no todos van hablar de lo mismo, por ejemplo, vamos a hacer grupos..., cada uno va a profundizar en su estándar, nosotros lo que vamos hacer una explicación general de lo que son los estándares, para qué sirven... pero después cada uno va a disertar... y lo va a explicitar... (P6).*

Es decir, existe un momento donde *“se ha hecho dialogar, reflexionar, debatir o analizar a los estudiantes, para que al final entiendan que los estándares son necesarios” (P9).*

Por último, un profesor que vincula los EP con el desarrollo profesional: *“siento que la revisión de estándares en mis clases está orientada a la construcción del rol profesional hacia allá van... porque a mí me interesa que conozcan, porque tampoco digamos es mi centro de formación, pero si me interesa que tengan claro cuál es su rol profesional” (P11).*

De esta manera, se reafirma que el conocimiento de los EP es una etapa fundamental para entrar en un proceso de integración de estos estándares. Etapa que debería caracterizarse por estrategias orientadas al análisis, reflexión y debate en cuanto a la incidencia que tienen en su formación como estudiantes de pedagogía.

Los profesores no sólo buscan que los estudiantes conozcan los EP, sino también exponen estrategias para que los apliquen, pues los estándares deben *“ejecutarlos, para que no se quede solo en la norma, se quede ahí no más, la*

*norma es vivida se hace palpable*" (P9). Uno de estos casos, es utilizar los EP como referente para justificar reflexiones o decisiones pedagógicas por parte de los estudiantes: *"yo quiero que tomen sus planificaciones, las que hicieron conmigo el año pasado, y la actualicen ahora a partir de la nueva experiencia... y vean los errores que a lo mejor escribieron y hagan una retroalimentación y una modificación, entonces... me da más tiempo para profundizar teóricamente sobre los estándares..."* (P5). Es decir, los estudiantes revisarán sus propuestas de planificación utilizando los EP como uno de los referentes para reflexionar y tomar decisiones sobre sus propuestas.

Otra instancia de aplicación es frente a situaciones pedagógicas simuladas *"hemos tenido que empezar a funcionar con más situaciones, con más caso... dramatización desde el análisis de situaciones empezar a levantar estos elementos que están presentes ahí [en los EP], entonces significa también una actualización metodológica del módulo..."* (P9). Esto significa visualizar los EP desde la experiencia concreta. Este tipo de propuestas permite que los *"estándares pedagógicos se hagan más cotidiano, más diario, más formando parte de la formación de los profesores"* (P9).

En este mismo sentido, de una presencia más cotidiana de los EP durante la formación de los estudiantes es utilizarlos como referentes para evaluaciones. Por ejemplo, ser utilizados como indicadores para una autoevaluación:

*...la lógica del espejo porque lo que hago habitualmente es seleccionar estándares que en este caso fueron tanto disciplinares y pedagógico...deben haber habido 5 [estándares] que se aplicaron. De esos 5 que se aplicaron yo les entrego a los estudiantes una pauta de trabajo con los estándares y sus indicadores, con la descripción y les entrego una pauta de trabajo, por qué hago eso, porque lo que hacen ellos es cotejar el estándar con su propia formación profesional... hacer ver dónde están, qué saben, qué les falta...* (P11)

De acuerdo con lo descrito, se espera que en el desarrollo de los programas formativos sea *"un espacio en el cual estos estándares se tienen que visualizar, se tienen que hacer presente, no se puede quedar en el papel, si no que el profesor lo tiene que hacer vivido, lo tiene que hacer experiencial en su quehacer con los estudiantes desde una disposición personal y desde lo que el programa formativo está señalando"* (P9).

El cuarto ámbito son las estrategias que se proponen para ser desarrolladas institucionalmente, refiriéndonos a las autoridades a nivel central, de las facultades y departamentos (carreras). Una de ellas es la realización de un diagnóstico de la formación pedagógica de los estudiantes, porque *"en la medida que yo tenga un diagnóstico, yo voy a decir mira esta política [de estándares] es pertinente con lo que se está viviendo..."* (P1). Es decir, que los EP sea un recurso a considerar en los planes de mejora de las carreras, que les permita identificar las fortalezas y debilidades de la formación ofrecida a los estudiantes.

Otra estrategia, ya ha sido descrita por algunos profesores, porque les correspondió ser parte activa de ella. Fue la experiencia de haber participado en la elaboración de una prueba, *"para medir estos estándares internamente. A cada equipo [área de formación pedagógica]... solicitaron ítems para esa prueba..."* (P3). De acuerdo a los entrevistados esta experiencia se realizó hace 3 a 4 años atrás, por lo tanto, fue una iniciativa que no perduró en el tiempo.

Por último, optimizar el espacio y tiempo que otorga la Comisión Curricular para analizar y reflexionar sobre los EP: *“...algo que nosotros les hemos ido dando vuelta [al tema de los EP], por lo menos en las comisiones curriculares de nosotros que funcionan... Yo creo que... son una buena instancia”* (P8).

Para la implementación de estas estrategias, en general, se requiere crear ciertas condiciones contextuales que la favorezcan, siendo el *apoyo institucional*, representado por las autoridades centrales e intermedias. Personas que tendrían el poder de tomar decisiones y liderazgo para que se pudiesen concretar. Así lo expone uno de los profesores: *“Disposición positiva de los académicos yo creo que eso es fundamental y que eso lo podría desarrollar desde la dirección, desde la facultad, provocar un buen ambiente... espacio de participación, reflexión, análisis...”* (P1). Para ello, *“se necesita liderazgo, el liderazgo de la jefatura de la facultad o de quien corresponda para propiciar eso, y ahí vienen todo lo demás...”* (P5). Por ejemplo, uno de los aspectos a revisar es la situación de los profesores que se encuentran vinculados con la universidad por horas, las cuales están principalmente destinadas a la docencia directa con los estudiantes. Esta situación les dificulta la posibilidad de participar en instancias donde se trabaja en equipo, se socializan propuestas, se toman acuerdos, entre otras actividades de responsabilidad docente (P7). Por lo tanto, es conveniente buscar mecanismos que les permita a los profesores integrarse en procesos de participación para actuar como un cuerpo académico unificado.

De igual manera es importante destacar y reconocer *“que la universidad ha hecho algunos intentos de actualización estoy pensando por ejemplo diplomado que implementaron en educación superior tiempo atrás pero no sé si los estándares estaban presentes”* (P11). Como también, la experiencia narrada por dos profesores que participaron en una actividad gestionada a nivel central que buscó relacionar las áreas de formación pedagógica con los EP, junto con la elaboración de una prueba para evaluar la formación de los estudiantes en relación a estos estándares. Pero el cuestionamiento es hacia la falta de una política sistemática que permita mantener este tipo de iniciativas en el tiempo.

Uno de los factores que requiere del apoyo institucional es la formación de los profesores de la universidad en la temática de los EP: *“el docente que se va hacer cargo [de un programa formativo] tiene que tener conocimiento o al menos formación en gran parte de estos estándares pedagógicos”* (P2). Esta formación les permitiría estar en condiciones de implementar estrategias que favorezcan la integración de los EP, como también les *“podría ayudar a entender por qué se hacen, a entender qué hay detrás de ellos o incluso quizás poder hacer propuestas complementarias...”* (P4).

Otro de los factores que requiere del apoyo institucional es la creación de políticas que propicien la *participación, socialización y trabajo en equipo*. Porque de acuerdo a un profesor, estos espacios *“tendría que estar declarado en las políticas de los departamentos”* (P11).

Los espacios de participación estarían orientados, principalmente, al análisis, reflexión e investigación sobre los EP (P4 y P7). Además de ser espacios abiertos para otros agentes formadores, por ejemplo, la participación de otras universidades (P4), centros escolares (P7) y estudiantes de pedagogía (P7). De esta forma, la participación lleva a la necesidad de trabajar en equipo, porque se parte de la base que *“no puedo bajo ningún punto de vista trabajar en solitario,*



*creo que los estándares o este abordaje que tu planteas recién es una evidencia más de la necesidad del trabajo académico en equipo” (P11).*

Uno de los espacios para la participación y el trabajo en equipo son las reuniones de la Comisión Curricular, pero depende de la realidad de cada departamento las condiciones en las cuales se realiza, para un profesor reunirse una vez al mes es insuficiente para abordar todo lo que significaría la integración de los EP (P2). Otro criterio para reunirse puede ser *“por la cercanía de los módulos, la cercanía de las competencias” (P4)* como ya se ha trabajado en otras ocasiones. Se podría considerar otra opción el *“trabajo de equipo por promoción, con mayor conocimiento de los alumnos... yo creo que la cercanía personal también permite construir esos espacios” (P4)*. Esta modalidad permite que los equipos sean más heterogéneos, lo cual favorecería la interdisciplinariedad.

Este trabajo en equipo permitiría intercambiar experiencias, como podría darse el caso que, *“todos los profesores que atiendan [un área formativa], tienen reunión los jueves a la tercera hora y veamos que pasa hagamos intercambio, mira yo estoy haciendo esto, tú qué estás haciendo, ayudémonos porque las veces que se ha dado fortuitamente es maravilloso” (P1)*. La toma de decisiones para realizar ajustes curriculares: *“sí hay que hacer ajustes, pero para hacer el ajuste necesitamos juntarnos con los otros profesores...” (P1)*; *“ya nos juntamos con los paralelos que hacemos este módulo y la evaluación, la autoevaluación, la coevaluación van a ser fundamentadas de acuerdo a los estándares...” (P6)*.

El trabajo en equipo y la participación están asociados a la socialización entre pares y otros agentes educativos, que les permita aprender colaborativamente, esto significa *“no solo conocer los estándares, sino que sepamos como cada uno de los colegas lo está trabajando” (P9)*. Permite interiorizarse sobre la diversidad de planteamientos que pueden existir hacia la política de estándares, por ejemplo, cuando la universidad organizó una serie de exposiciones sobre la relación entre las áreas formativas pedagógicas y los EP: *“yo fui parte de una exposición cuando se presentaron los estándares, por área... yo presenté los estándares relacionados [con su área]” (P3)*. Puede estar orientada la socialización hacia procesos reflexión y de análisis crítico de los EP: *“yo creo que corresponde en el corto plazo hacer un proceso de análisis crítico de los estándares y el funcionamiento de los programas de la universidad” (P5)*.

Otro factor común para crear estas condiciones de trabajo es la necesidad de tiempo, que no siempre hay (P1). Se requiere de tiempos que contribuyan a la implementación de políticas institucionales sistemáticas, orientadas al trabajo colectivo, porque el trabajo en equipo en periodos aislados o muy concentrados no tiene en los profesores el mismo efecto, que si están presentes durante el proceso, y no sólo al inicio o al final: *“cuando recibimos esta mochila de información [sobre los EP] tampoco tuvimos el tiempo, hubo reunión en donde se hacía en un día lo que deberíamos hacer en un semestre completo, entonces creo que fueron reuniones que no cumplían realmente con el objetivo” (P2)*.

Desde la conversación con los profesores surgen opiniones que permiten describir la *situación actual de la integración* de los EP en los componentes curriculares. La cual muestra ser bastante heterogénea entre las tres carreras consideradas en esta parte del estudio. Esto se evidencia, por ejemplo, que en algunas no hayan sido revisado aún, incluso en un espacio institucional como es la Comisión Curricular: *“Por lo menos en la comisión, no lo hemos revisado” (P2)*.

En cambio, en otra carrera, en el contexto de su acreditación tomaron el siguiente acuerdo: *“Fue un acuerdo de carrera, lo de explicitar [los EP]... preparando para el proceso de acreditación... hubo un acuerdo de tratar de apuntar a que estándar de egreso apuntaba al módulo”* (P4). Se puede señalar que el proceso de acreditación es un factor que incide en tomar la decisión de integrar los EP, al igual que acontece con la Prueba Inicia, lo cual no asegura que exista en el cuerpo docente un real convencimiento del aporte de los EP al desarrollo profesional de los estudiantes de pedagogía.

En cuanto a la integración de los EP al perfil de egreso, existen percepciones distintas, por un lado, un profesor que señala: *“a nivel de estándar pedagógico... creo que por lo menos si hacemos una vinculación con el perfil actual de egreso... creo que está acorde...”* (P2). Por otra parte, un profesor expresa: *“Una impresión personal, me da la impresión que las carreras no han considerado los estándares para definir perfil, es lo que yo pienso”* (P3).

Por último, en esta muestra de heterogeneidad de cómo han sido integrados los EP, se aprecia que algunos profesores han explicitado los EP en sus programas: *“Generalmente declaramos [el o los EP] en lo que se llama... la Complejidad actual y futura de la disciplina...”* (P4); *“Ponerlos explícitamente, porque estaba muy ambiguo...”* (P6). Mientras que otro profesor reconoce: *“nos dimos cuenta que para nosotros estaban implícitos los estándares que pensábamos que lo declarábamos y hacíamos que los estudiantes logaran arribar a los estándares de buena manera, pero en lo escrito del programa formativo no los explicitaba tan claro como nosotros queríamos”* (P9).

A partir de las entrevistas, nos muestra a profesores con la intención de integrar los EP en sus programas formativos. Ellos han sido los principales agentes de difusión de los EP para los estudiantes, facilitándoles el acceso al documento que los contiene y desarrollando actividades teóricas-prácticas que les permita tener conocimiento de estos. La heterogeneidad está presente, entre quienes están en una etapa inicial de acercamiento a esta política, mientras otros la han trabajado desde que fueron declarados. Por lo tanto, se reconoce en los profesores actores claves en cualquier iniciativa dirigida a la integración de EP, quienes requieren que se les ofrezcan las condiciones propicias para ello, como el apoyo institucional, representado por las autoridades centrales, como las intermedias, decanos y directores de departamento.

Finalmente, cuando se les consultó sobre el desarrollo de los 10 EP en el plan formativo de la carrera y en particular en el programa formativo que implementa, se observa que el nivel de desarrollo varía, en cuanto a que unos están presentes con mayor énfasis que otros; algunos son abordados a nivel teórico más que práctico; unos se desarrollan de manera transversal durante la formación, mientras que otros están focalizados en determinados programas. Este panorama se presenta en la siguiente tabla, que considera los EP mencionados por más de un profesor.

Tabla 67. Nivel de desarrollo de los EP en el plan formativo de la carrera según profesores

EP con débil desarrollo	Citas relevantes
Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.	<p>...lo que es evaluación en algunas carreras se da simultáneo curriculum y evaluación y eso es garrafal, y no sabemos cómo fue eso porque a mí no me invitaron a hacer el orden de las asignaturas, se da al mismo tiempo o se da antes, no tienen articulación... (P1)</p> <p>Yo entiendo que estos niños tienen que trabajar con pruebas objetivas, pero no es lo único, nos tenemos que abrir a otros espacios, nos tenemos que abrir a otras formas de enseñar de lograr el aprendizaje en los estudiantes... (P11)</p>
Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.	<p>Hoy se habla mucho de la inclusión y mucho se discute en las reuniones TIFP, oye yo no estoy preparado para la inclusión... (P8)</p> <p>Me he cansado de decirle al TIFP que nos falta la inclusión (P10)</p>
EP con positivo desarrollo	Citas relevantes
Conoce a los estudiantes y sabe cómo aprenden.	<p>Nosotros lo tenemos dentro del programa formativo de psicología, ellos saben desde el momento que están en la asignatura de psicología que tienen primero que vincularse con la personal que le van a enseñar (P2)</p> <p>Bueno el conoce los estudiantes, porque ya están en tercer año y han pasado psicología, ya están preparados, no sé cuánto, pero debiesen según lo que uno observa en el plan de estudio (P7)</p>
Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.	<p>...está basada en todos los documentos nacionales que hoy día tenemos para gestionar nuestras clases y dentro de ellas aparece el decreto 83... que atiende la diversificación de la enseñanza y ellos hacen trabajos específicos para ello, cosas prácticas... (P1)</p>
Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.	<p>La comunicación oral siempre está. La escrita se estimula a través de los informes que ellos tienen que hacer al final... la corrección va en base a la pauta de evaluación... uno de ellos es la calidad de la información que presentan como antecedente, entonces aún hay que estar corrigiendo falta de ortografía... (P2)</p> <p>Nos hemos comprometido a que el tema de la comunicación oral y escrita es central y concordamos con ellos en una pauta cuando presentan su trabajo final, una pauta con criterio sobre cómo se va a evaluar su trabajo escrito y como será evaluado su presentación oral... para ver al profesor como alguien que se tiene que comunicar en ambas vías en lo oral y escrito... (P9)</p>
Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.	<p>Bueno el que debe estar presente para mí en todos los módulos, es el 10, ese no puede estar ausente (P7)</p> <p>Si hay algo que yo intenciono en mis estudiantes... en todas mis clases tiene que ver con la construcción del ser profesional y creo que la construcción del ser profesional todavía se aprende a la antigua, es decir yo no les puedo pedir a mis estudiantes lo que yo no les doy (P11)</p>

En la primera parte de la tabla a lo menos dos profesores coinciden en reconocer que los estudiantes pueden presentar un bajo nivel de desarrollo en dos EP. En el estándar relacionado con los métodos de evaluación se especifican dos motivos, uno, es la ubicación de este programa en el plan formativo en relación

con el programa de currículo, porque de acuerdo al profesor entrevistado no existe en todas las carreras de pedagogía un mismo orden temporal, mientras que en unas carreras el tema de currículo está en el 5° semestre y luego evaluación en el 6° semestre. En otros planes formativos es a la inversa, 5° semestre evaluación y 6° semestre currículo. Esta situación puede ser beneficiosa para unas carreras, en cambio para otras perjudicial, porque dificultaría la articulación que se podría generar entre ambas áreas del saber pedagógico, incidiendo de una forma u otra en la calidad de la formación de los estudiantes.

El segundo motivo, lo señalan profesores que en sus programas formativos requieren de los estudiantes competencias del área de evaluación: *“Ellos demuestran competencias, principalmente, en el trabajo con las pruebas objetivas, sin tener mayores competencias hacia otros procedimientos evaluativos”* (P11).

En ambos ejemplos se reafirma la necesidad de crear espacios de socialización y trabajo en equipo, para que profesores de distintas áreas puedan dialogar, compartiendo sus propuestas formativas para identificar las relaciones que existen entre ellos, de esta manera se resguarda un currículo unificado y con coherencia interna.

Otros profesores, preferentemente del eje de prácticas, señalan que el EP que trata sobre atender la diversidad y promover la inclusión en el aula puede presentar bajo nivel formativo en los estudiantes, porque es un tema que no está presente con el debido desarrollo en ninguno de los programas de este eje. Por lo tanto, los estudiantes en sus prácticas establecen relaciones interpersonales con alumnos con características especiales, pero no poseen las herramientas para abordar este tipo de caso en una realidad escolar concreta.

La segunda parte de la tabla muestra los EP, que para dos o más profesores presentan un positivo desarrollo durante el proceso formativo de los estudiantes.

El primer EP hace referencia al conocimiento de los estudiantes y saber cómo aprende. Para algunos entrevistados este tema es de responsabilidad del programa formativo que trata sobre psicología, por lo tanto, esperan que los estudiantes tengan logrado el estándar luego de haber cursado este programa. Entonces se parte de la base que el desarrollo de determinados estándares sólo es responsabilidad de unos programas en particular. En cambio, otros EP, por ejemplo: *Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional*, es percibido como un estándar que debe estar presente en todos los programas formativos, es decir el enfoque de su desarrollo es transversal. Esta situación requiere, por una parte, que los profesores tomen consciencia de qué estándares trabajará a través de su programa formativo y que esto sea socializado con el resto del cuerpo docente. A partir de esta socialización se podrá definir si el desarrollo del estándar está focalizado en un número reducido de programas o es trabajado por todos. Esto podría llevar a que el conjunto de profesores reflexione en torno a su programa, como lo hizo uno de los entrevistados: *“El siete... el cinco [se refiere a los EP], esos dos digamos como directamente relacionados con el programa, sí, pero yo diría que yo aportaría indirectamente al nueve y al diez”* (P3).

El EP que trata sobre atender la diversidad y promover la integración en el aula, fue mencionado por algunos profesores como un estándar con débil nivel de desarrollo, en los programas del eje de prácticas. En cambio, otros profesores lo

identifican como un estándar con un desarrollo positivo. Esta mirada contradictoria frente al mismo estándar, se puede deber al hecho que los profesores que consideran un desarrollo positivo, lo plantean desde el saber teórico del tema, por ejemplo, el conocimiento de decretos que normalizan la integración e inclusión en el aula. Pero, los profesores que expresaron una opinión menos favorable hacia el desarrollo de este estándar, lo hacen desde el contexto de las prácticas. Esto estaría evidenciando que la formación en torno al EP debe tener ambos componentes. El teórico, presente en los programas formativos del eje nuclear o pedagógico y un componente práctico, visto como un espacio escolar real y concreto en el cual puedan dialogar teoría-práctica. Este diálogo se transformaría en una instancia propicia para justificar la necesidad de un trabajo interdisciplinario.

Por último, el EP sobre la expresión oral y escrita de los estudiantes de pedagogía es abordado de manera similar entre los docentes, por tanto, también podría ser considerado como un estándar transversal durante la formación. Lo trabajan en el contexto de la elaboración de informes escritos, que luego deben exponer oralmente. Utilizan pautas estructuradas con el propósito de formalizar e intencionar el desarrollo de este estándar.

### 6.3.3 Grupo focal de estudiantes

Se realizaron dos grupos focales, con estudiantes de dos carreras de pedagogía, de distintas facultades, uno de la facultad de Educación (grupo 1) y el otro de la Facultad de Humanidades (grupo 2), que cursaban el penúltimo semestre su formación. Los estudiantes cumplían con los criterios aplicados para seleccionar a los participantes de esta segunda etapa del estudio, por ejemplo, haber contestado el cuestionario y expresar la disposición de seguir colaborando con el estudio.

Desde la lectura de las transcripciones se obtuvieron 27 categorías agrupadas en 8 ejes temáticos, los que fueron organizados en tres figuras.

Uno de los grupos de categorías analizadas se relaciona con factores o aspectos que dificultarían la integración de los EP en el plan formativo de las carreras de pedagogía, las que se presentan en la siguiente figura.

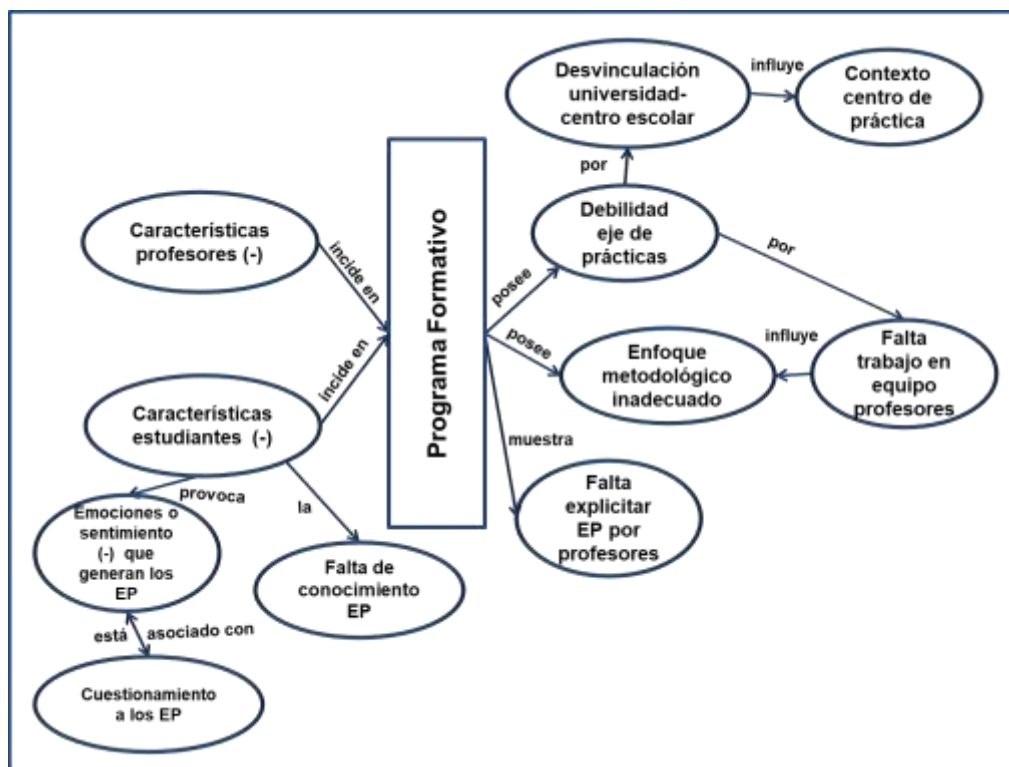


Figura 80. Aspectos que dificultarían la integración de los EP según estudiantes.

Las citas que se presentan a continuación se identifican a las personas y al grupo de la siguiente forma:

- *Est1/2* (Est = estudiante; 1 = identificador de la persona dentro del grupo; 2 = Identificador del grupo, que corresponde a una de las dos carreras)

En la anterior figura se puede apreciar que los estudiantes identifican principalmente tres ámbitos en los cuales se pueden presentar dificultades para integrar los EP, uno de ellos son las características de los profesores y estudiantes; el otro son aspectos curriculares, principalmente, relacionados con el programa formativo; y el vínculo con los centros escolares donde realizan prácticas.

Acerca de las *características de los estudiantes* que dificultaría la integración de los EP son el desinterés que muestran hacia estos estándares en los dos primeros años de formación, lo que se puede deber a “*la inmadurez de nosotros o la ineficiencia de los profesores...*” (Est3/1). Esta situación cambia al acercarse el momento de egresar de la carrera: “*...yo lo hice más consciente [el estudio de los EP] quizás porque ya estamos más grandes, también uno ya tiene más manejo de la clase ahora*” (Est3/1). Por lo tanto, al momento de decidir integrar los EP desde el inicio de la formación se deben diseñar estrategias que les permita a los estudiantes conocer y proyectar la relevancia que puedan tener los estándares para su proceso formativo.

La otra dificultad presente en los estudiantes es el *desconocimiento de los EP*, presentándose casos de quienes los han conocido por “*primera vez en cuarto [año]*” (Est4/2), e incluso un estudiante que está en el penúltimo semestre de su

formación señala: “...para serle bien sincera, yo jamás había leído los estándares de egreso, entonces de ahí ya partimos mal” (Est2/2). Este hecho les provoca preocupación por “no haberlos conocido antes” (Est4/2). Esta situación acontece especialmente una de las carreras, lo que puede estar reflejando la heterogeneidad en forma de trabajar los estándares al interior de las carreras.

El aspecto actitudinal, visible en las *emociones y sentimientos que generan los EP* en los estudiantes, también es considerado como un factor que dificultaría esta integración. Fundamentalmente por un sentimiento de rechazo a los estándares al percibirlos como una imposición, que además limita y encasilla su formación: “...siento que es algo que se supone que dicen que uno tiene que alcanzar, que también como que se impone a uno le encasillan en eso, en ese nivel o en ese estándar” (Est4/1); “A mí me genera rechazo desde el aspecto emocional para mí es un término negativo porque al contrario de que se considere como una base, siento que es algo establecido y qué pasa si no cumplo con eso, no sirvo, ¿estoy mal entonces?...” (Est6/1).

Estas emociones están asociadas a *cuestionamientos* hacia la política de estándares, las que se proyectan a la evaluación diagnóstica nacional: “...además nos evalúan respecto si cumplimos o no cumplimos con eso [EP]...nos están evaluando como producto, yo como profesor egresado soy un producto que me están evaluando con estos estándares, entonces que estamos hablando de una educación netamente de mercado en la que lo menos importa es el profesor como persona” (Est6/1). De esta forma se aprecia que las dimensiones conocimiento y actitud hacia los EP son factores que dificultaría su integración en el plan formativo.

Así mismo, sólo los participantes de una de las carreras reconocen *características de los profesores* que no favorecerían esta integración. Desde el ámbito personal, la resistencia al cambio: “Yo me imagino que hay profes que llevan 20 años haciendo clases y ahora que se implementaron los estándares no van a venir a cambiar sus clases porque ahora están los estándares” (Est5/2). La cual puede condicionar las características del ámbito profesional, entre las que se mencionan, profesores centrados en la teoría: “...a lo largo de nuestra trayectoria educativa yo considero que lo siento muy teórico” (Est3/2). Que sus propuestas formativas no se contextualizan al área disciplinar de la carrera: “si bien como que nos buscan enseñar a enseñar, no nos enseñan a enseñar [el ámbito de la especialidad], lo que enseñan siempre es un ideal de otra asignatura que prácticamente son todas científicas...” (Est1/2). Por último, visualizan al profesor desvinculado con la realidad del sistema educativo: “...hay profes que se nota que han estado en colegio [por] la forma que tienen para enseñar...y otros que se nota que no han estado nunca en un colegio y uno se da cuenta porque si esta como al medio viendo la práctica y viendo en la formación de la universidad” (Est6/2).

Las características identificadas en profesores y estudiantes podrían incidir en la implementación de los programas formativos, en particular, la relación explícita que se establece con los EP y su enfoque metodológico.

Con respecto a la relación entre el programa formativo y los EP, los estudiantes de ambas carreras, reconocen que existen EP presentes durante la formación, pero que *no fueron explicitados* en ese momento por los profesores: “...encuentro que todos los profesores han trabajado de alguna forma a lo mejor no exactamente digan hoy día vamos a trabajar con este estándar...” (Est1/1);

“Porque ahora que los vemos [EP] empezamos a calzar ramos en los estándares, este [programa formativo] era como para este [EP], pero en el momento nunca lo supimos” (Est3/2). Por lo tanto, el plan formativo de las carreras no se aparta de lo declarado por los EP. Sin embargo, no se explicita por parte de los profesores la relación que podrían existir entre su propuesta formativa y determinados EP, información que para los estudiantes sería relevante.

El siguiente aspecto trata del *enfoque metodológico* presente en el desarrollo de las clases, en cada grupo aparecieron temas distintos. En uno de ellos, los estudiantes de un grupo coincidían en expresar que su formación en el eje pedagógico había prevalecido la teoría sobre la práctica: “los de la línea [pedagógica] a lo largo de nuestra trayectoria educativa, yo considero que lo siento muy teórico” (Est3/2); “...termina siendo [el programa formativo] como lo que muchas veces nosotros criticamos, o sea el pasar y pasar contenido, pero en el fondo no termina siendo significativo porque nosotros no lo vemos en la práctica” (Est4/2). Además, de un enfoque descontextualizado al área disciplinaria en la cual se está formando el estudiante: “Yo por lo menos encuentro que los ramos pedagógicos si bien como que nos buscan enseñar a enseñar, no nos enseñan a enseñar [la disciplina], lo que enseñan siempre es un ideal de otra asignatura, que prácticamente son todas científicas...” (Est1/2). Esta situación provoca en los estudiantes la percepción de: “no nos podemos agarrar de algo que no nos llama la atención” (Est4/2).

El otro grupo cuestiona un aspecto más específico, una actividad que se desarrolla en los programas formativos del eje de prácticas, son los *Diarios Pedagógicos*, los cuales consideran a los EP como un referente para reflexionar sobre sus experiencias diarias en el centro escolar. El problema que exponen se produce cuando: “...era obligación hacerlo semana a semana [el Diario Pedagógico], entonces uno después hacer la práctica todas las cosas las tenía que analizar obligadamente y alguna práctica son realmente son planas, o sea días planos, no pasa nada en el curso igual teníamos que hacerlo y buscar un estándar que se acomodara...” (Est8/1); “Es que en cuanto a esos trabajos de práctica [el Diario Pedagógico], al final uno terminaba buscando uno [EP] para cumplir el trabajo, no era una reflexión más allá porque no se podía ver tampoco en ese momento” (Est7/1). Estas citas muestran una propuesta concreta para integrar los EP en el proceso formativo de los estudiantes, pero que de acuerdo a la opinión de estos debería ser revisada, para que sea visualizado como un medio propicio para la reflexión y no un escrito forzado que se puede transformar en una actividad principalmente administrativa.

La *falta de trabajo en equipo entre los profesores* es otro factor que dificultaría la integración de los EP, hecho que influye en el enfoque metodológico de los programas formativos. Uno de los estudiantes narra el siguiente ejemplo:

...los ramos de evaluación nos hacían hacer por ejemplo pruebas todas las semanas, en cuanto a gramática, planteamiento de objetivos estaban bien, pero en relación a nuestra disciplina, yo no sabía si lo que estaba preguntando era correcto o no, era apropiado para preguntar o no, o en realidad tendría que haberlo planteado de otra forma. ...la profe, claro, ella era profe de evaluación, ella evaluaba y decía si esto está bien planteado, no se las alternativas. Pero el contenido en si lo que estaba preguntando yo nunca supe nadie me dijo si estaba bien o no (Est2/2).



Por una parte, reafirma la descontextualización de la formación pedagógica, pero también deja en evidencia la necesidad de “*transversalidad, integración en los módulos*” (Est4/1) por medio del trabajo en equipo de los profesores, como podría ser entre profesores del eje pedagógico o nuclear, representado en este caso, por el programa de evaluación y profesores del eje disciplinario o de práctica, que permitiera dar respuesta a las inquietudes del estudiante en cuanto al contenido de esa evaluación. Lo descrito por el estudiante muestra una formación sustentada en ejes transversales presentes en el plan de estudio, pero que no se comunican o dialogan para otorgar una formación más unificada e integradora, porque prevalece el trabajo individual y aislado del profesor.

Otro ejemplo de este trabajo individual es el siguiente:

*...recién en ese ramo [programa formativo], ahí también trabajamos y siento que esa ha sido una de las pocas experiencias que tuvimos para reflexionar pero a cabalidad los estándares, pero paso lo mismo que con el módulo de primero [hace referencia a otro programa formativo] que fueron algunos [EP] no fue la totalidad (Est6/1).*

De todos los programas formativos cursados por los estudiantes durante sus cuatro años en la universidad, recuerdan sólo dos que han explicitado su relación con los EP. Donde sus profesores profundizaban en los estándares vinculados con su área de formación. Pero, esta propuesta valorada por los estudiantes, al ser actividades aisladas no les permitió tener una visión general de todos los estándares y el aporte de los otros programas formativos para su desarrollo. Por otra parte, refleja la falta de políticas a nivel de carrera dirigidas hacia la integración formal de los EP.

Los participantes han reconocido que el *eje de prácticas* es un espacio propicio para la formación y desarrollo de los EP, convirtiéndose en un eje medular e integrador. Frente a esta relevancia de las prácticas, los estudiantes expresan aspectos a ser mejorados, porque reconocen que presenta algunas debilidades que dificultaría la integración de los EP.

En lo que respecta al programa formativo de este eje, los estudiantes de uno grupo exponen que, por un lado, es favorable el número de prácticas que tienen en su plan formativo, pero la percepción es que “*no está bien definido lo que tenemos que hacer*” (Est4/2) en ellas. No visualizan la diferencia entre los propósitos y actividades de cada programa: “*dicen que ustedes tienen mucha práctica, pero no sirven de nada si vamos a hacer en las 6 lo mismo*” (Est3/2).

Un componente formativo del eje de práctica acontece al interior de la universidad, sin embargo, el otro componente lo ofrece el centro escolar, un contexto externo a la institución. Para el buen desarrollo de este eje se necesita que ambas instituciones estén realizando un trabajo conjunto. Relación que no está exenta de dificultades, las que identifican y a la vez vivencian directamente los estudiantes. Una es la escasa comunicación directa y actualizada, tanto del modelo formativo de las carreras, el cual se proyecta a las prácticas (Est1/2). Así mismo, la necesidad de crear espacios de participación: “*...incluir como la escuela a la universidad, porque nosotros tratamos constantemente de incluirnos en la escuela, pero la escuela no se incluye [en la universidad]*” (Est6/2). En resumen, para favorecer la *vinculación universidad-centro escolar* se requiere de la comunicación y participación, que al ser escasas generan distintas tensiones en las cuales los estudiantes asumen las consecuencias.

Una primera tensión se produce entre el enfoque pedagógico del centro escolar y profesor guía con el enfoque pedagógico del estudiante en práctica: “...los centros de practica tienen su forma de ver la enseñanza,...le dicen [al estudiante de pedagogía] que eso no se hace en la escuela o que quizás mejor abandone esa idea, entonces uno se siente como limitado...si uno quiere ayudar, no va al colegio a perjudicar” (Est3/1); “...los lineamientos que se ha dado en el cómo educar, porque muchos de los profesores que está todavía en aula son mayores, entonces uno llega a veces con otra mirada de la educación, como más integradora, más constructivista...que no les gusta, entonces te obliga a hacer ciertas clases que uno no quiere hacer y si no te evalúan mal...” (Est4/2).

La segunda tensión es entre el profesor guía del centro escolar y la presencia del estudiante en su sala de clases: “...es el profesor que está dentro del aula, no sé yo lo he visto como que creen que uno va con un serrucho y les va como a quitar el puesto [de trabajo]” (Est8/1); “...ellos como que jamás quisieron que nosotros fuéramos para allá, como que jamás se les preguntó, muchas veces nosotros vamos y la señora no quiere que nosotros estemos ahí” (Est2/2).

La falta de vinculación universidad-centro escolar influye en crear un clima de tensión, que el estudiante debe sobrellevar y en lo ideal tener la habilidad de revertir esa situación. La universidad también debe asumir la responsabilidad de fortalecer las vías de comunicación, en cuanto a cantidad y calidad de éstas, porque ambas instituciones ofrecen a los estudiantes espacios de formación que deben estar articulado e integrado en un sólo proyecto formativo.

El segundo grupo de categorías presentan un panorama que describe algunas de las condiciones, que, de acuerdo a la opinión de los estudiantes, son necesarias para integrar los EP en el plan formativo de las carreras de pedagogía.

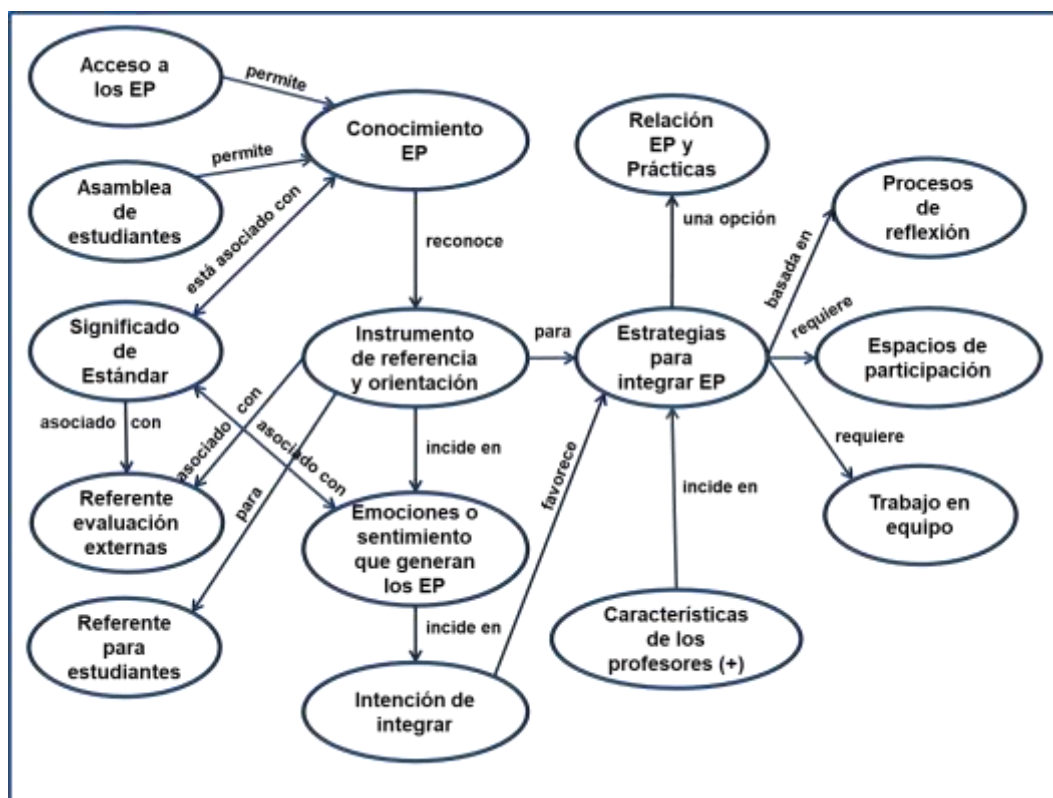


Figura 81. Condiciones que facilitarían la integración de los EP según estudiantes.

Para el análisis de esta figura se identifican dos sectores, la parte izquierda con las categorías: conocimiento, instrumento de referencia y orientación, entre otras; y el sector derecho, con la categoría central: estrategias para integrar EP.

En el sector izquierdo de la figura se presentan las categorías que están relacionadas con las cuatro dimensiones del estudio: conocer los EP, utilizar los EP, actitud hacia los EP y la intención de integrar estos estándares en el plan formativo de las carreras.

El conocimiento de estos estándares por parte de los estudiantes es un factor clave para iniciar un proceso que permita integrarlos. Por ello, el que tengan acceso a esta información es fundamental. Los profesores son quienes han asumido, principalmente, la responsabilidad de difundirlos y trabajarlos más detenidamente en sus clases: “...solo en algunas clases...se nos presentaron...” (Est5/1); “Yo recuerdo que...el profesor lo mostró y lo mando y dijo que lo íbamos a ocupar y habló de lo que eran” (Est8/1). De igual manera, se aprecia heterogeneidad en dos ámbitos, el primero de ellos es que un solo grupo hace referencia de haber tenido acceso a los EP por medio de sus profesores, mientras que el otro grupo no hace alusión a este aspecto. El otro ámbito es la forma como ha sido abordado el tema de los EP en las clases, desde profesores que no los consideran explícitamente, a otros que lo tratan a nivel de conocimiento, es decir que los conozcan a través de actividades expositivas, y están quienes han avanzado hacia la creación de situaciones donde los estudiantes aplican los estándares en procesos de reflexión y autoevaluación.

Es importante destacar que un estudiante hizo referencia a otro espacio en el cual se ha analizado y trabajado con los EP, son las *asambleas de estudiantes* de una de las carreras consideradas en el estudio: “...discusiones de asamblea cuando tuvimos que analizar el perfil de egresado se presentó la discusión de la nueva malla y todos los cambios que se vienen para la carrera, tuvimos que analizar como los módulos que están actual tributan a esos estándares...” (Est6/1). Este es un ejemplo de un espacio extra-aula donde puede analizarse la política de estándares, pero de acuerdo a la experiencia del estudiante: “...lamentablemente la participación es súper baja y siempre somos los mismos que estamos discutiendo estos temas...” (Est6/1). De esta manera, habría que sumar, al liderazgo directivo y liderazgo pedagógico del profesor, el liderazgo estudiantil como factores que podrían favorecer la integración de los EP en el plan formativo de las carreras.

Otro aspecto asociado al conocimiento de los EP es el *significado* que tiene para los estudiantes la palabra estándar, el cual pudo haberse sustentado del conocimiento logrado en los dos espacios descritos anteriormente o desde el preconcepto que ellos han generado.

Sus respuestas hacen alusión a dos componentes representativos del concepto de estándar. El primer grupo de definiciones está orientado a visualizar los estándares como norma y referente, una declaración de principios que sirven de referente de calidad.

En este grupo están las respuestas de los estudiantes cuando señalan que los estándares son:

Una guía: “...establece los pasos a seguir...es un marco, una guía” (Est1/1). Es algo que orienta o dirige hacia un objetivo.

En esta misma dirección plantean que es algo esperado, que debe ser logrado: *“...lo que se espera que una persona alcance o sepa en cierto contexto...”* (Est2/1); *“...algo que se espera de nosotros o que se espera generalmente de cualquier persona y que tiene que tener una cierta estructura, unos ciertos límites y unos ciertos parámetros...”* (Est4/2). Que están *“...ya establecidos”* (E8/1).

Es una norma: *“...un estado de normalidad que se busca de llegar a algo común...”* (Est6/1). Quienes visualizan el estándar con una norma fueron a la vez los que expresaron emociones y sentimientos de rechazo hacia este concepto: *“Para mí es un concepto limitante”* (Est6/1); *“que se impone, a uno le encasillan en eso...”* (Est4/1). Entonces, se aprecia que para algunos estudiantes el concepto de estándar está asociado a la dimensión actitudinal.

Otro estudiante más que definir con sus palabras el concepto de estándar, lo expresa por medio de un ejemplo de la vida cotidiana:

*A mí cuando me dicen estándar, a mí lo primero que se me viene a la mente es cuando uno habla de la talla de ropa, cuando le dicen esta talla es estándar, que es como la talla única, que es como ninguna talla pero es la única que hay, se supone que le cae a todo el mundo como la talla que es la perfecta me imagino yo o la talla chilena, por eso mismo que la talla única es la que se supone que le cae a todo el mundo, yo me puedo poner una talla estándar que me puede quedar grande y otra persona se puede poner una talla estándar y le puede quedar pequeña, pero sigue siendo una talla estándar que es un parámetro al cual se aspira* (Est3/2).

Desde esta cita se puede extraer distintas interpretaciones vinculadas con el concepto de estándar. Una de éstas es cuando lo relaciona con la *talla única*, que puede corresponder a un estándar como modelo único, un patrón o una norma para todos. También señala la *talla que es perfecta*, dándole un sentido de calidad, lo que es adecuado o deseable. Interesante cuando dice: *talla chilena*, es decir que esa prenda de vestir puede ser talla estándar en un país, pero en otro no, considerando las diferencias físicas que pueden existir, por lo tanto, el estándar debe ser contextualizado a la realidad en la cual se inserta. Sigue señalando: *yo me puedo poner una talla estándar que me puede quedar grande y otra persona se puede poner una talla estándar y le puede quedar pequeña*, los estándares al ser referentes para indicar la distancia o diferencia entre lo deseable, lo esperado con la situación real y actual, proporciona información que permite tomar decisiones para realizar los ajustes pertinentes con el propósito que todos puedan usar esa vestimenta.

Este último análisis de la cita, sobre un estándar como punto de referencia para establecer comparaciones o diferencias, muestra el otro componente de un estándar vinculado a procesos de medición y evaluación. Así lo perciben los estudiantes, como un nivel aceptable que se debe lograr: *“...tiene también algo que ver con nivel...”* (Est4/1); *“Yo puse niveles que debo adquirir según ciertos requisitos ya establecidos”* (E8/1). El poder identificar el nivel alcanzado requiere de un proceso de evaluación donde ellos demuestren sus aprendizajes: *“...lo relaciono con el qué vamos a proyectar, qué vamos a demostrar cuando salgamos de acá...”* (Est5/2). Así mismo lo explicita otro estudiante que hace mención a la prueba de diagnóstico nacional: *“...requisitos preestablecidos, porque yo en el fondo siento que es eso cuando uno sale y te hacen la Prueba Inicia y te miden los estándares, te incentivan a que tú tengas que cumplir ciertos requisitos dentro del área disciplinar dentro del área de educación”* (Est6/2).

Entonces, el acceder a información sobre los EP y la noción del concepto de estándar aportan al conocimiento de este tema por parte de los estudiantes. Este conocimiento les permite reconocer la utilidad que pueden prestar esos estándares como *instrumento de referencia y orientación* durante su proceso formativo, especialmente para actividades de *autoevaluación*, por ejemplo en el programa formativo de prácticas: “...teníamos la bitácora durante el proceso de práctica y cada semana relacionarla con un estándar distinto y ver lo que teníamos lo que habíamos desarrollado ese estándar y lo que nos faltaba por desarrollar...” (Est8/1); “...es justamente el ejercicio que estamos haciendo ahora y nosotros nos estamos dando cuenta que en verdad no estamos tan bien preparados” (Est1/2).

También, un estudiante reconoce a los EP como *referente para la evaluación externa*: “...cumplir requisitos preestablecidos...te hacen la Prueba Inicia y te miden los estándares...” (Est6/2).

De esta forma, perciben que los EP prestan la utilidad, especialmente, como referente de procesos evaluativos internos y externos a la institución, es decir prevalece el segundo componente del concepto de evaluación, analizado anteriormente, que es visualizar los estándares a procesos de medición y evaluación. Sin embargo, dos estudiantes enfatizan, que, por estar relacionado con evaluaciones, no deberían convertirse en el fin de toda acción que se realice a nivel de universidad, carrera o programa: “Yo creo que hay que tomarlo como una guía...no estamos estudiando para los estándares o sea estamos estudiando para hacer clases para formar” (Est3/1); “Claro que tengamos a un lado los estándares para ver en qué vamos, pero no estamos estudiando para los estándares...” (Est1/1). Ellos destacan que el fin es su formación profesional y que los estándares son un medio, un referente para lograr ese propósito.

La utilidad de los EP como *instrumento de referencia y orientación* puede incidir en las *emociones y sentimientos* que ellos tengan hacia los EP, reflejada en la predisposición a evaluar los estándares de cierta manera, sea de manera favorable o desfavorable, se esté de acuerdo o en desacuerdo con ellos.

En la figura anterior que muestra los factores que dificultarían la integración de los EP, se analizó la categoría *emociones y sentimientos* identificando las que tuviesen una tendencia negativa hacia la política de estándares. En esta figura se sintetizan ambas tendencias (positiva y negativa). Es así como, unos estudiantes expresan claramente su propensión a rechazar los EP: “A mí me genera rechazo desde el aspecto emocional para mí es un término negativo” (Est6/1), que puede ser por sentirlos una imposición que “a uno le encasillan en eso, en ese nivel o en ese estándar” (Est4/1), lo que perciben como una limitación a su formación.

Uno de los motivos de estas emociones está asociado a la evaluación de diagnóstico nacional: “...nos evalúan respecto si cumplimos o no cumplimos con eso [EP]...nos están evaluando como producto, yo como profesor egresado soy un producto que me están evaluando con estos estándares, entonces estamos hablando de una educación netamente de mercado en la que lo menos importa es el profesor como persona” (Est6/1).

Otros estudiantes expresan una posición más favorable hacia los EP: “...por lo que decía que era como limitante, yo...difiero porque creo que es la base, o sea como el nivel mínimo que se espera igual se puede llegar a más” (Est2/1); “...en todos lados tenemos límites, porque creo que...si me establecen algo obviamente

voy a tomar eso y le voy agregar lo mío...” (Est1/1). Se aprecia que aceptan los límites, pero a la vez los perciben como lo mínimo a lograr y que ellos pueden agregar otros aspectos.

Por otra parte, la actitud favorable de un estudiante hacia los EP se basa en que los percibe útiles para su formación: “*Más que una norma quizás una guía...sí, me han sido útil ese el 4 [EP]...otros que no recuerdo exactamente cuáles son, pero si dicen lo que es importante que de verdad conozcamos la realidad de cada uno de los niños para saber cómo aprenden, para mí eso es muy importante*” (Est4/1). Esta cita reafirma la importancia del conocimiento de los EP y concebir la utilidad que puedan prestar para su formación profesional, dos dimensiones que inciden en la actitud hacia estos estándares.

Una actitud favorable puede incidir en la *intención de integrar los EP* en el plan formativo, como lo expresa un estudiante: “*Yo sinceramente creo que debería estar [EP] dentro de los programas formativos...*” (Est4/2). Considerando que no basta sólo una integración declarada en los programas formativos, sino que debe existir un proceso para monitorear el desarrollo de estos estándares: “*Yo creo que también si se va a plantear dentro de un ramo en específico...que haya un proceso de retroalimentación al final, porque no sirve de nada decir al principio...si al final a lo mejor ni siquiera se cumplió la mitad de lo que se iba hacer, entonces yo creo que debe ser un camino supervisado*” (Est5/2).

A través de lo expresado por los estudiantes se aprecia la necesidad de formalizar la presencia y desarrollo de estos estándares durante su formación, para lo cual se deberían considerar *estrategias que faciliten esta integración* y ciertos requerimientos contextuales que sean propicios para su implementación.

En cuanto a las estrategias, los estudiantes destacan algunas que han realizado los profesores en las clases, valorando la metodología utilizada por algunos de ellos: “*...es importante la metodología de trabajo de la profesora, definitivamente...*” (Est4/1).

Entre las estrategias que mencionan se pueden identificar algunas que están orientadas a lograr el conocimiento de los EP. Una de ella es explicitar por parte del profesor el o los EP que trabajará en el curso: “*...hacerlo de una forma más expresa, cosa de que se llegue a tomar conciencia de que estamos haciendo...*” (Est5/1).

Recuerdan una actividad que les permitió tener conocimiento de los EP, fue realizada en primer año: “*nosotros teníamos que elegir uno [EP] y en base a eso casi todos trabajamos a fondo. Yo creo que por lo menos a mí me marcó ese el número 4, lo tengo súper presente, pero de ahí*” (Est4/1).

Otras estrategias han tenido el propósito de utilizar los EP como referente para orientar *procesos reflexivos*, principalmente en el contexto de las prácticas, espacio formativo “*...donde mejor uno puede ver si tiene logrado el estándar o cómo va*” (Est7/1). Por ello, se realizan reflexiones durante y al final del programa: “*...teníamos la bitácora durante el proceso de práctica y cada semana relacionarla con un estándar distinto y ver lo que teníamos, lo que habíamos desarrollado ese estándar y lo que nos faltaba por desarrollar...*” (Est8/1).

Por lo tanto, un espacio propicio para integrar los EP es en el *eje de prácticas*, a partir de las experiencias formativas en la universidad y en el centro escolar, por ejemplo: “*...va a depender de cada colegio y esencialmente de cada profesor,*

pero yo creo que los favorece [el desarrollo de los EP]...uno se enfrenta a situaciones donde tiene que crear guías de aprendizajes, tiene que hacer clases...” (Est2/2). Es decir, son oportunidades para demostrar el desarrollo de estos estándares en una realidad escolar concreta.

Se puede observar nuevamente la disparidad de ambos grupos focales, pues sólo uno de ellos narró actividades que han vivenciado con los EP, mientras que el otro grupo sólo proponía acciones que se podrían realizar. Esto demuestra que la integración de los EP en las carreras ha sido heterogénea, dependiendo de la iniciativa individual más que colectiva de los profesores.

De esta manera, como se ha dicho en análisis anteriores, los profesores marcan la diferencia, así lo reconocen los estudiantes al destacar que las *características de los profesores* inciden en el desarrollo de las estrategias orientadas al trabajo con los EP, por una parte el enfoque constructivista del profesor: “...como trabaja la profesora...es tan constructivo, que de verdad uno internaliza mucho de verdad...” (Est4/1); y por otro lado, la importancia de la experiencia laboral del profesor en el sistema educativo: “...la forma que tienen para enseñar se nota que han estado en colegios...” (Est6/2).

Otras condiciones, que según los estudiantes se requieren para favorecer la integración de los EP es la creación de *espacios de participación* por medio de “...jornadas de reflexión con distintos actores educativos” (Est3/2). También, el *trabajo en equipo de los profesores* de los distintos ejes curriculares donde asuman en conjunto el desarrollo del plan formativo de los estudiantes (Est4/2).

Finalmente, se les consultó a los estudiantes sobre el nivel de formación que perciben tener frente a los 10 EP. Se observó que el nivel de desarrollo varía, en cuanto a que unos están presentes con mayor énfasis que otros; esto puede incidir en que algunos estándares los consideren con una buena a muy buena formación, mientras que otros en niveles suficientes a insuficientes.

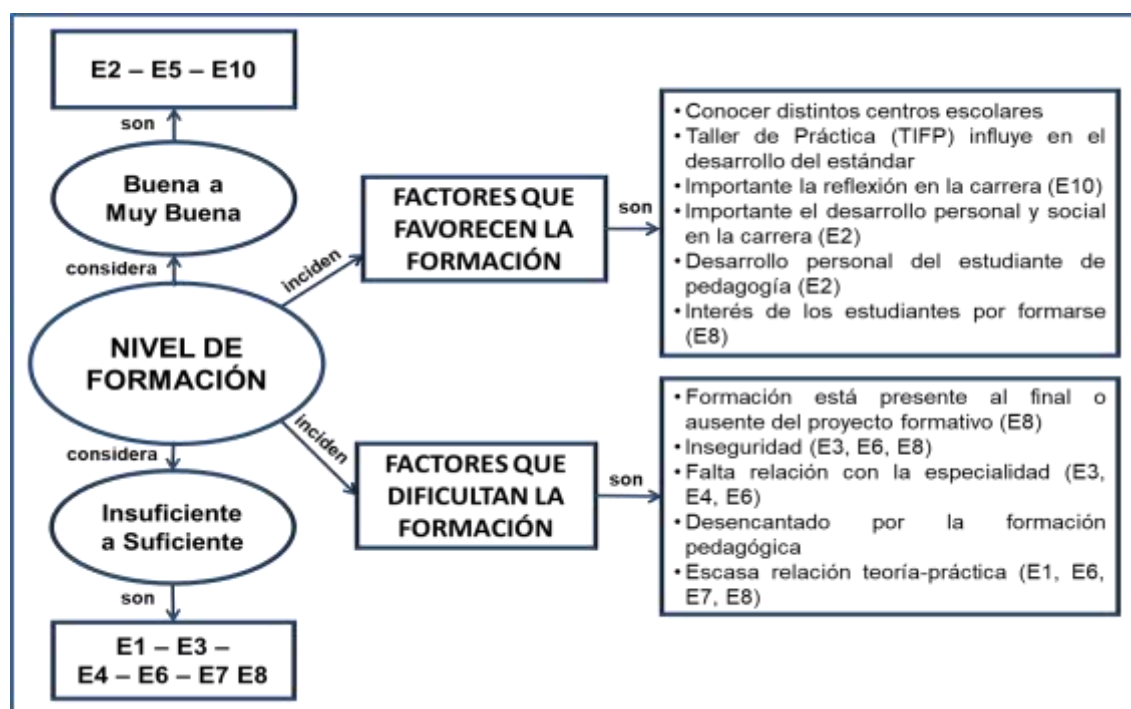


Figura 82. Niveles y factores que influyen en formación de los EP según estudiantes.

El diálogo entre los participantes en los grupos focales permitió reconocer y reafirmar que perciben una buena formación en los estándares E2, E5 y E10. Ahora trataremos de identificar por qué tienen esta opinión y qué factores favorecerían su desarrollo.

En lo que respecta al E2, *promover el desarrollo personal y social de los alumnos*, es un tema que ha estado presente desde los inicios de la formación de los estudiantes: “yo siento que la formación ha sido enfocada a eso 100%” (Est1/2), “Si yo creo que tienen total relación con lo que llevamos haciendo estos 4 años” (Est2/2). Esto se puede deber al sello institucional de la universidad: “La UPLA va asociado a un tema más social” (Est4/1). Entonces, el E2 es un aspecto que caracteriza a la universidad, incluso está declarado en su misión: “...privilegiando en cada una de sus actividades, la calidad, el compromiso social...” (UPLA, 2018). Este es un ejemplo que demuestra la coherencia entre lo declarado y lo implementado. Sin embargo, desde la conversación surge una inquietud que hace referencia a su propio desarrollo personal:

*Yo como profesora me voy a parar frente al alumno ayudarlos a ellos a que se promueva su formación personal, en eso quizás considero que es un estándar que depende mucho de la persona porque para que tú te puedas parar frente a un curso a incentivar el desarrollo personal significa que tú como personas estás en el nivel de desarrollo personal justo para poder incentivarlos (Est4/2).*

En la conversación también es mencionado el E5 que trata sobre la *gestión de la clase y creación de un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos*. Uno de los estudiantes señala:

*Eso lo hemos trabajado bastante dentro de la misma reflexión que se hace de la práctica educativa en las TIFP [Taller Integrado de Formación en la Práctica] y va contribuyendo también a que nosotros vamos desarrollando esas actitudes o esas habilidades para propiciar buenos climas (Est6/2).*

Reconocen estar formados para asumir este estándar, siendo factores claves para su desarrollo los procesos de reflexión y los talleres de práctica. Por otra parte, se debe considerar que durante el diálogo algunos estudiantes expresaron inquietud sobre el concepto “*contexto*” explicitado en el estándar:

*Yo creo que es uno [estándar] de los que cuestan acá, porque dice según contexto y a pesar de que vamos a distintos colegios yo creo que es bien difícil salir de aquí [universidad] estando preparado para cualquier contexto porque yo he estado en los 3 tipos de colegios, pero son todas realidades distintas (Est1/1).*

Esta diversidad de contextos escolares genera incertidumbre en los estudiantes; no obstante, otro estudiante dice estar preparado: “...la UPLA tiene ese sello de que alguna u otra manera si nos prepara para enfrentar diversos contextos” (Est3/1), lo cual está declarado en la misión de la universidad: “...orientado a que sus egresados logren adaptarse a contextos diversos...” (UPLA, 2018). Esta discusión generó el debate sobre la importancia de una formación que aporte a la capacidad de adaptación y flexibilidad del futuro docente, para integrarse y desempeñarse en estos distintos escenarios educativos, esto se vería favorecido al conocer distintos tipos de establecimientos y reflexionar durante sus procesos de práctica.

Los participantes de los dos grupos focales destacan que la reflexión ha sido una acción transversal durante su formación, considerando tener un buen desarrollo



del E10 *Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional*. Así lo expresa un estudiante:

*...es un hecho constante reflexionar porque el contexto que se desarrolla dentro del aula muchas veces te pone a prueba con lo que uno tiene previsto y muchas veces uno se cuestiona cómo puede cambiar lo que está sucediendo en clases entonces eso, muchas veces, te genera conflictos internos por como poder solucionar como poder llegar a los alumnos realmente (Est4/2).*

Este ejemplo muestra la importancia que le otorgan a la reflexión, siendo los talleres de práctica (TIFP) una instancia propicia para ello: *“yo creo que ese punto es fundamental lo que tiene que ver con las TIFP, reflexionar sobre lo que vemos en las practicas nos han destacado siempre a lo largo de toda la carrera”* (Est2/2). De esta manera se menciona nuevamente las TIFP como un factor que favorecería su formación.

Con respecto al otro grupo de categorías que están relacionadas con los estándares que los estudiantes señalaron tener una formación insuficiente o suficiente y los factores que podrían estar influyendo para tener ese nivel de formación. En el transcurso de las conversaciones se nombraron los estándares E1, E3, E4, E6, E7 y E8, los tres últimos con mayor énfasis.

El E6 que trata sobre el *proceso de evaluación de los alumnos*, un estudiante señala: *“...no nos consideramos aptos o con los conocimientos necesarios para evaluar.”* (Est3/1). Expresiones como ésta generaban discusión en los grupos, pues reconocían tener conocimientos de evaluación: *“...aprendimos quizás no lo suficiente, pero el hecho de que podamos darnos cuenta de que una prueba está mal hecha indica que quizás si estamos capacitados para aplicar métodos de evaluación”* (Est1/1). Esta percepción de inseguridad sobre su formación se ve afectada por las experiencias que tuvieron en el programa formativo que trabaja directamente este estándar *“...a lo mejor nos dejamos llevar más por la experiencia del módulo”* (Est6/1). Otro caso *“...yo creo que es fiel reflejo de nuestro resultado en el módulo de evaluación fiel reflejo de nuestra actitud hacia ese ramo en particular”* (Est7/1).

También influye en la formación que los temas tratados en clases sean significativos para el contexto de su disciplina: *“...no sabemos si lo que aprendimos está bien o está mal porque lo aprendimos quizás en otro contexto”* (Est1/2) *“...los ramos de evaluación nos hacían hacer, por ejemplo, pruebas todas las semanas en cuanto a gramática, planteamiento de objetivos estaban bien, pero en relación con nuestra disciplina no sabía si lo que estaba preguntando era correcto o no...”* (Est2/2). Aunque reconocían tener formación en el campo de la evaluación, se observa en las situaciones descritas sentimientos de inseguridad y frustración, aspecto que influye en la valoración del estándar E6.

El E7 *Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar*, también estuvo presente en los dos grupos focales. En ellos los estudiantes principalmente relacionan este estándar con su presencia en los centros escolares durante la práctica: *“la cultura escolar la conocimos cuando vamos a los colegios, vemos a los alumnos en el patio o revisamos el PEI [Proyecto Educativo Institucional] y otros documentos...”* (Est3/1). Pero los cuestionamientos fueron, por una parte, a que no tienen los referentes teóricos para saber cómo se genera y transforma la cultura escolar: *“no recuerdo que durante los cuatro años que llevamos en la universidad tratáramos el tema de la cultura escolar, por ejemplo, nunca leí un*

texto sobre este tema” (Est7/1); “Se nos ha hablado de la cultura escolar, que es importante, que marca el sello de cada colegio, pero no hemos profundizado sobre lo que indica el estándar 7” (Est3/2). Otro factor que influye es la escasa relación teoría-práctica. En este caso la situación que narran los estudiantes es que desde los talleres de práctica (TIFP) les solicitan realizar algunas actividades vinculadas con la cultura escolar, pero: “recopilamos información del colegio, entrevistamos a directivos, pero siento que no le sacamos provecho a esa información, nos faltan conocimientos para entender más lo que pasa en los colegios” (Est1/1). Además de lo que describe este estudiante, otros son más categóricos al señalar: “de este estándar no tenemos ni teoría ni práctica, es muy poco lo que se habla en la universidad y en los colegios vamos sólo a la sala de clases” (Est2/2). Reconocen que para lograr este estándar se requiere un trabajo conjunto entre la universidad y los centros de práctica (Imbernón, 2017), para evitar situaciones como la siguientes: “el colegio al final uno llega con lo que tiene que hacer y te dice, no tú tienes que hacer esto, te necesitamos para esto otro” (Est4/2).

Unos estudiantes expresaron inquietud por su formación en el E8: “no tenemos formación en cuanto a la diversidad, recién en cuarto año tenemos un módulo, pero antes de eso nada teniendo en cuenta que nosotros vamos a los colegios desde primero...” (Est6/1). El grupo de estudiantes de la carrera perteneciente a la Facultad de Educación reconocen que tienen formación para atender la diversidad y promover la integración en el aula, pero el problema que identifican es el momento en que ocurre esa formación: “falla en el hecho de que ese ramo este tan al final porque claro yo personalmente considero que aprendí mucho... pero creo que está muy tarde” (Est6/1). Esta necesidad surge desde sus experiencias en la práctica: “...en las primeras practicas empecé a conocer esa realidad, pero igual no tenía las herramientas para trabajar...” (Est7/1).

El panorama es más complejo en los estudiantes de la Facultad de Humanidades, quienes señalan que este tema no está presente de manera formal ni explícita durante su formación: “no se promueve la integración y la diversidad en los ramos pedagógicos” (Est1/2). Por ello tienen una visión crítica hacia los planteamientos de la universidad: “Nos dicen ustedes tienen que impartir la diversidad y todo, pero no nos dan ninguna herramienta para entender eso... nosotros estamos muy al debe en ese sentido” (Est2/2). Este caso ejemplifica una situación contraria a lo analizado en el E2, donde lo declarado en la misión de la universidad se evidenciaba su implementación; en cambio en el tema de privilegiar la inclusión, los estudiantes expresan que no se visualiza en su proceso formativo.

Esta situación se transforma en una necesidad urgente cuando realizan sus prácticas: “Yo ahora estoy en la práctica y estoy con un niño con autismo y uno con asperger y yo no sé qué hacer no sé cómo actuar” (Est4/2). Esto evidencia que el E8 es una necesidad formativa basada en los requerimientos del sistema escolar, en particular desde la interacción diaria con los alumnos y el deseo de asumir responsablemente su quehacer docente, generándoles un conflicto: “quedamos al debe con los alumnos porque uno en vez de ayudarlos quizás los estoy perjudicando sin darme cuenta” (Est1/2).

En los estudiantes de la Facultad de Humanidades surgen dos factores más que dificultan de manera transversal su formación. Uno corresponde a la escasa vinculación de la formación pedagógica con su especialidad. Esto significa que los temas desarrollados quedan tratados a nivel general sin considerar la

particularidad de su formación: “uno de los grandes problemas que tenemos con los ramos pedagógicos y obviamente con la formación es que no la relacionan con la disciplina” (Est3/2). Esto trae como consecuencia inseguridad sobre su formación, en especial al momento de desempeñarse durante la práctica. El otro factor es la necesidad de establecer una estrecha relación entre la teoría y la práctica, pues la ausencia de este vínculo es para los estudiantes un factor que dificulta su formación: “Muchos de los contenidos que abarcan los ramos de educación muy pocas veces tenemos la oportunidad de llevarlos a cabo en la práctica” (Est6/2); “...entonces termina siendo como lo que muchas veces nosotros criticamos o sea el pasar y pasar contenido pero en el fondo no termina siendo significativo porque nosotros no lo vemos en la práctica” (Est4/2).

#### 6.3.4 Triangulación respuestas de directivos, profesores y estudiantes

Los puntos anteriores presentaron de manera independiente el análisis de la información obtenida de las entrevistas y grupos focales, lo que permitió construir categorías y ejes temáticos en cada uno de los grupos de participantes. Por las características del estudio, sus objetivos e interrogantes, se requiere concretar un paso más, que tiene como propósito establecer vínculo entre los datos y las fuentes de información por medio de la triangulación.

A continuación, se presentan la triangulación considerando los ejes temáticos y categorías, en las cuales se observan patrones de convergencia, como también, el hallazgo de divergencia, que permitan profundizar y proporcionar mayor comprensión de la problemática. La información está organizada a partir de los 8 ejes temáticos compartidos por los tres grupos. Acompañada de tablas que faciliten la comparación cruzada entre los participantes en base a sus respectivas categorías de análisis.

El primer eje temático corresponde al *conocimiento de los EP*, referido a la comprensión de los estándares y sus implicaciones para la práctica docente y la formación de los estudiantes de pedagogía.

**Tabla 68. Conocimiento de los EP, según los tres grupos de participantes**

Directivo	Profesores	Estudiantes
Favorece el conocimiento de los EP para su posterior integración	Favorece el conocimiento de los EP para su posterior integración	
Acceso a los EP por medio de reuniones al interior y exterior de la universidad	Acceso a los EP de manera individual, fuentes de consulta MINEDUC y CPEIP.	Acceso a los EP a través de las clases
Desconocimiento de los EP	Desconocimiento de los EP	Desconocimiento de los EP
Significado de Estándar a proceso evaluativo externo (Acreditación y prueba de Diagnóstico Nacional)	Significado de Estándar relacionados con los dos ámbitos norma y evaluación	Significado de Estándar relacionados con los dos ámbitos norma y evaluación

En el análisis del eje temático conocimientos de los EP, directivos y profesores enfatizan que la etapa inicial de un proceso orientado a la integración formal e intencionada de los EP en el plan formativo es conocer estos estándares.

Por lo tanto, una acción clave es tener acceso a esta información. En el caso de los directivos reconocen que han tenido oportunidades de conocer los EP, al ser convocados a algunas reuniones dentro y fuera de la universidad. Los profesores han asumido esta búsqueda como una responsabilidad individual, siendo las principales fuentes de consulta los sitios web del MINEDUC y del CPEIP. Los estudiantes reconocen a sus profesores como los principales agentes que han difundido y trabajado el tema de los estándares durante sus clases, lo cual coincide con lo declarado por los docentes.

Sin embargo, se puede apreciar en los tres grupos una realidad heterogénea en cuanto al nivel de conocimiento de estos estándares, desde quienes expresan desconocerlos, otros que el conocimiento es superficial; y quienes ya han trabajado con ellos y tienen un conocimiento más comprensivo de esta política. Esta situación se transforma en una primera dificultad para reflexionar sobre la integración de los EP en el plan formativo de las carreras.

Uno de los factores que inciden en este desconocimiento es la falta de políticas institucionales, según los directivos, a nivel central, por ejemplo, vicerrectoría académica o dirección general de pregrado. Para los profesores y estudiantes la dificultad se presenta a nivel intermedio, como son las facultades y departamentos. Esto refleja que las vías de comunicación e información entre las autoridades de la universidad y las intermedias no han favorecido para que los distintos integrantes de la comunidad educativa tengan acceso y conocimientos de los EP.

Este escenario traspasa la responsabilidad de informarse a las personas, lo cual favorece más una búsqueda individual y aislada, que culminan con iniciativas desarticuladas. Como la descrita por unos estudiantes, quienes señalaron que, durante sus cuatro años en la universidad, recuerdan que no más de dos profesores habían explicitado la relación entre las competencias declaradas en el programa formativo con los EP. Iniciativa que fue valorada positivamente por los estudiantes. Pero, no les permitió tener una visión general de todos los estándares y el aporte de los otros programas para su desarrollo.

De esta forma, se minimiza el trabajo colectivo, espacio en el cual se podría compartir opiniones sobre esta política de estándares, elaborar propuestas en conjunto para integrarlos, tomar decisiones y acuerdos sobre la función que cumplirían los EP en los distintos componentes del plan formativo, entre otros aspectos a discutir y reflexionar que permitan unificar criterios. Por lo tanto, una necesidad inicial, de carácter transversal entre los miembros de la comunidad universitaria es facilitar el acceso a la información y crear espacios de formación que permitan abordar esta temática, que se caractericen por favorecer la socialización y el trabajo en equipo.

Cierra este eje temático la categoría significado de estándar el cual se sustentó, en algunos casos, en el conocimiento que tenía de los EP, otros vinculados más a la definición conceptual de la palabra influenciada por sus preconcepciones y creencias.

La palabra estándar tiene relación con dos ámbitos: uno como norma, referente y principios; el otro, como nivel de calidad, vinculado a procesos de medición y evaluación. En el caso de los directivos las definiciones se focalizaron en el ámbito evaluativo, pues lo relacionaron con el proceso de acreditación y la prueba de diagnóstico nacional. En cambio, los profesores y estudiantes hicieron alusión a los dos componentes representativos del concepto de estándar, el primero como norma y referente de calidad; el segundo como nivel de calidad que debe alcanzarse, medida cuantificable, relacionada a procesos de evaluación.

De esta manera, la dimensión conocimiento es la primera etapa de un proceso que busca la integración de los EP, para ello se debe facilitar el acceso de información sobre estos estándares, que permita por ejemplo clarificar el concepto y los ámbitos que lo componen. Crear espacios para el análisis, reflexión y debate en cuanto a la incidencia que tienen en la formación de los estudiantes de pedagogía.

De acuerdo al planteamiento de los tres grupos de participantes, el conocimiento y el concepto de estándar que ellos manejen, les permite reconocer y proyectar la utilidad que le pueden prestar en sus respectivos campos de acción. Tema abordado en el siguiente eje temático.

El segundo eje temático es la utilidad de los EP, que concierne al uso específico y práctico a que se destina a los estándares para la práctica docente y la formación de los estudiantes de pedagogía.

**Tabla 69. Utilidad de los EP, según los tres grupos de participantes**

Directivo	Profesores	Estudiantes
EP instrumento de referencia y orientación curricular.	EP instrumento de referencia y orientación curricular.	EP instrumento de referencia y orientación procesos evaluativos.
EP referente proceso evaluativo externo: Acreditación y Prueba de Diagnóstico Nacional.	EP referente proceso evaluativo externo: Acreditación y Prueba de Diagnóstico Nacional.	EP referente proceso evaluativo externo: Prueba de Diagnóstico Nacional
EP referente proceso evaluativo interno: instrumentos de carácter institucional.	EP referente proceso evaluativo interno: instrumentos de carácter institucional y de los programas formativos.	EP referente proceso evaluativo interno: instrumentos de los programas formativos.
	EP referente para los estudiantes	EP referente para los estudiantes
	EP referente de los requerimientos del sistema escolar	

Se observa en la tabla que las primeras tres categorías son convergentes entre los tres grupos de participantes, lo que varía es el énfasis que cada uno de ellos le otorga.

En la primera categoría se especifica que los EP prestan la utilidad de ser referentes en el ámbito curricular, por ejemplo, al momento de elaborar, actualizar y organizar el perfil de egreso y programas formativos, siendo estos últimos, a los cuales se hace más alusión. Sin embargo, enfatizan que el considerar los EP

como referentes, no debería significar estar limitados o restringidos a sus directrices. Sino que se complemente con otros referentes, externos e internos de la institución, como el propio sello formativo de la universidad. Por lo tanto, los EP tendrían que cumplir la función de ser un marco orientador y no un marco regulador, que les permita a los distintos profesionales tomar decisiones sobre la forma de abordar el proceso formativo de los estudiantes.

El otro ámbito en el cual se visualiza la utilidad de los EP es en la evaluación. Desde el contexto externo, los directivos y profesores vinculan estos estándares con el proceso de acreditación de las carreras y la prueba de diagnóstico nacional o Prueba Inicia que se aplica a los estudiantes en la etapa final de su formación. Los estudiantes hacen mención sólo a la prueba de diagnóstico.

En el caso de esta prueba nacional se espera que exista concordancia entre los criterios de evaluación con el proceso formativo que vivenció el estudiante, situación que de acuerdo a algunos entrevistados es una incertidumbre. Otra reflexión es la que realizan unos estudiantes, al señalar que, si entre los dos ámbitos que engloban el concepto de estándar, prevalece el componente evaluativo, podría provocar como consecuencia que los EP se transformen en el fin de toda acción que se realice a nivel de universidad, carrera o programa y no como un medio para fortalecer el proceso formativo y el desarrollo profesional.

A nivel interno de la universidad, también se vincula a los EP con procesos evaluativos. Para los directivos y profesores estos estándares deberían ser referentes para instrumentos de carácter institucional, por ejemplo, para ir evaluando el progreso formativo de los estudiantes.

Los profesores y estudiantes mencionan la utilidad de los EP como referente para las evaluaciones circunscritas en los programas formativos, como son las pautas de evaluación de las prácticas.

Para estos mismos participantes los EP son considerados como referentes para el propio estudiante, permitiéndoles, por un lado, no sólo conocerlos sino aplicarlos en contextos que le resulten significativos y por otro, para monitorear o controlar su propio proceso formativo, por medio de actividades de autoevaluación.

Sólo los profesores relacionan los EP como los requerimientos y expectativas del sistema educativo, hacia los egresados de pedagogía. Se espera entonces alinear y contextualizar los procesos formativos que se generan en la universidad con el contexto escolar.

Desde el análisis de estas categorías se puede apreciar que los EP son un referente, que presta utilidad de manera transversal a los distintos actores involucrados con el plan formativo, desde directores hasta los estudiantes. Siendo los profesores quienes visualizan mayores escenarios que los cuales se pueden utilizar. De esta manera el conocimiento y utilidad que ofrecen los EP puede incidir en la actitud que se tengan hacia ellos.

El tercer eje temático es la *actitud hacia los EP*, que describe la tendencia o predisposición a evaluar los estándares de cierta manera, que puede ser favorable o desfavorable; de acuerdo o en desacuerdo.

**Tabla 70. Actitud hacia los EP, según los tres grupos de participantes**

Directivo	Profesores	Estudiantes
Emociones o sentimiento (-) que generan los EP originadas por las políticas del MINEDUC.	Emociones o sentimiento (-) que generan los EP originadas por las políticas del MINEDUC y cuestionamientos a la política de estándares.	Emociones o sentimiento (-) que generan los EP originadas por las políticas del MINEDUC y cuestionamientos a la política de estándares.
	Cuestionamientos hacia los EP, por necesidad de continua actualización y especificidad que limita la autonomía.	Cuestionamiento hacia los EP, por vinculación con evaluación de Diagnóstico Nacional.
Emociones o sentimiento (+) que generan los EP originadas al reconocer la utilidad que pueden prestar los EP en el desarrollo de su función como directivo.	Emociones o sentimiento (+) que generan los EP originadas al reconocer la utilidad que pueden prestar los EP en el desarrollo de su función como docente y para la formación de los estudiantes.	Emociones o sentimiento (+) que generan los EP originadas al reconocer la utilidad que pueden prestar los EP para la formación de los estudiantes.

La actitud de los participantes se reflejó en las emociones y sentimientos que generaba en ellos la política de estándares. El análisis permitió apreciar distintas disposiciones que son posibles de clasificar entre los rangos: favorable y desfavorable; positiva y negativa.

Se observa en la tabla que en los tres grupos de participantes hubo personas que expresaron emociones y sentimientos desfavorable o negativos hacia los EP, originadas, principalmente, por la forma de implementar las políticas de parte del MINEDUC. Directivos y profesores manifiestan sentimientos de obligatoriedad de cumplir con determinadas exigencias o requisitos, vinculados por ejemplo con el proceso de acreditación. Por lo tanto, la acreditación es una instancia que permite integrar políticas ministeriales a las instituciones formadoras. Sin embargo, esta estrategia no asegura un convencimiento de los reales aportes de estas políticas.

Al sentimiento de obligatoriedad, se suma el de imposición, más aún cuando no se han sentido partícipe en la elaboración de estos estándares, por lo tanto, les son ajenos, sin un sentimiento de pertenencia. Esta situación genera en algunos entrevistados sentimientos de sometimiento y dependencia hacia las directrices del MINEDUC, que se caracteriza por implementar procedimientos que forman parte de un sistema de control o como mecanismo para ejercer autoridad.

Estos sentimientos y emociones generan una disposición de los directivos y profesores que dificulta la integración de los EP, más aún cuando, el contexto que se ha descrito anteriormente, les significa pérdida de autonomía y libertad en la toma de decisiones. También, que se genere un clima de desconfianza mutua, desde el Estado hacia las universidades como ente controlador. Y, de las universidades hacia el Estado, por la implementación de este tipo de políticas.

Otro factor que complejiza una posible integración de los EP es el rechazo u oposición frente a lo que involucra el concepto de estándar, cuestionamientos expuesto por profesores y estudiantes, quienes relacionan estándar con uniformidad y normalización, que limita y encasilla al proceso formativo. Por lo tanto, los profesores cuestionan que los EP se mantengan invariables durante un tiempo prolongado y el hecho que no se actualicen podría significar que fue una

política aislada, de un momento en particular y que no tiene continuidad o proyección en el tiempo. También cuestionan si la redacción de los estándares es genérica o específica, siendo esta última forma, la que afectaría más a las posibilidades de tomar decisiones. Igualmente podría interpretarse, que mientras más específicos son los EP se proyectan como estándares absolutos, rígidos, que imponen un determinado modelo de formación. Este marco con altos grados de rigidez coartaría la posibilidad de ampliar la visión hacia otros aspectos formativos que la institución considerad pertinente desarrollar.

Ahora bien, en los tres grupos de participantes, también hubo quienes manifestaron una predisposición favorable hacia los EP, sustentando su apreciación en la utilidad que le prestaban estos estándares en sus respectivos roles. Los que más destacan esta utilidad son los profesores, expresando la importancia que tienen estos estándares para sustentar y justificar las propuestas formativas descritas en los programas. Los visualizan como un desafío y oportunidad para realizar cambios en el programa y su implementación, por ejemplo, al integrar metodologías acordes a las nuevas exigencias formativas. De esta manera los profesores asumen un rol propositivo y no reactivo o pasivo frente a la política de estándares. Disposición que puede transferirse a los estudiantes, quienes son uno de los destinatarios principales de estos estándares.

Esto reafirmaría la importancia de conocer los EP e identificar la utilidad que puedan prestar en las distintas dimensiones del plan formativo, porque ambas dimensiones incidirían en la actitud hacia estos estándares. Y a la vez, según lo declarado por los tres grupos de participantes, estas tres dimensiones: conocimiento, utilidad y actitud incidirían en la intención de concretar la integración de los EP de manera consciente, reflexiva e intencionada en los distintos componentes del plan formativo de las carreras.

El cuarto eje temático es la *intención de integrar los EP*, que corresponde a la voluntad de querer integrar los estándares. Hacerlos parte del perfil de egreso y programas formativos.

**Tabla 71. Intención de integrar los EP, según los tres grupos de participantes**

Directivo	Profesores	Estudiantes
Intención de integrar los EP por evaluaciones externas, en el perfil de egreso y programas formativos.	Intención de integrar los EP para fortalecer el proceso formativo de los estudiantes y en menor medida por la prueba de diagnóstico, en el perfil de egreso y programas formativos, especialmente en los procedimientos de evaluación.	Intención de integrar los EP para fortalecer el proceso formativo de los estudiantes, en los programas formativos.

Los tres grupos de participantes expresan la intención de integrar los EP en el plan formativo de las carreras. Las diferencias se presentan en las motivaciones. En el caso de los directivos, principalmente, promovido por los procesos de evaluación externa, acreditación y Prueba de Diagnóstico Nacional o Inicia. En los profesores, la formación profesional de los estudiantes y en menor medida la prueba de diagnóstico. Finalmente, los estudiantes los consideran necesarios para su formación profesional.



Entre los componentes del plan formativo, perfil de egreso y programas, sólo un directivo y profesor hacen alusión a integrar estos estándares en el perfil de egreso. En cambio, los tres grupos de entrevistados coinciden, mayoritariamente, en expresar que esta integración se debería producir en los programas formativos. Los profesores puntualizan, que se expliciten en el documento que contiene el programa formativo y en los procedimientos de evaluación que se aplican a los estudiantes.

A través de lo expresado por los participantes se aprecia el interés y voluntad de concretar la intención de integrar los EP en el plan formativo de la carrera, para lo cual se deberían considerar, por una parte, estrategias para la integración y por otra, las condiciones contextuales que facilitarían su implementación. Ambos aspectos tratados en los siguiente dos ejes temáticos.

El quinto eje temático son las *estrategias para integrar los EP*, que representan a las actividades dirigidas para lograr el propósito de integrar los EP en los distintos componentes del plan formativo de la carrera.

**Tabla 72. Estrategias para integrar los EP, según los tres grupos de participantes**

Directivo	Profesores	Estudiantes
Estrategia de integración de los EP en plan formativo	Estrategia de integración de los EP en el plan formativo se caracterizan por favorecer el trabajo colectivo, la participación, la socialización y con un enfoque propositivo.	Estrategia de integración de los EP en el plan formativo
Estrategias orientadas a la integración de los EP a nivel institucional.	Estrategias orientadas a la integración de los EP a nivel institucional.	
Estrategias orientadas a la integración de los EP en el currículo de forma transversal e interdisciplinaria.	Estrategias orientadas a la integración de los EP en el currículo de forma transversal e interdisciplinaria.	
Estrategias orientadas a la integración de los EP contextualizadas en el eje de Prácticas, para monitorear su desarrollo en un contexto escolar concretos y retroalimentar las competencias declaradas en los otros ejes curriculares.	Estrategias orientadas a la integración de los EP contextualizadas en el eje de Prácticas, como referente para los procedimientos de evaluación.	Estrategias orientadas a la integración de los EP contextualizadas en el eje de Prácticas, como referente para procesos de reflexión.
	Estrategias orientadas a la integración de los EP en los respectivos programas formativos.	Estrategias orientadas a la integración de los EP en los respectivos programas formativos.

Desde el análisis de los planteamientos expresados por los participantes se puede apreciar, que el hecho de desarrollar las cuatro dimensiones: conocimiento, utilidad, actitud e intención de integrar los EP, favorecería la creación de estrategias orientadas hacia la integración de estos estándares.

Las estrategias que han propuesto son diversas en cuanto a propósito y contexto en el cual se implementan: desde el ámbito institucional al de aula; desde ser referente para planes de mejora en las carreras a ser referente para los

procedimientos de evaluación de los estudiantes. Cada uno de estos ámbitos se describe a continuación.

Directivos y profesores proponen estrategias para integrar los EP en el ámbito institucional, sea a nivel central o intermedio. Primero, como política que debería ser fuente de análisis y reflexión en las Comisiones Curriculares, desde donde surjan planteamientos y acuerdos sobre el rol de estos estándares en el plan formativo de las carreras. Y, segundo, como referente para identificar fortalezas y debilidades de la formación ofrecida a los estudiantes, información que permitiría elaborar planes de mejora.

También, coinciden estos dos grupos de participantes en proponer estrategias orientadas a una integración de los EP de manera transversal e interdisciplinaria en los programas formativos:

- Construcción de matrices que permitan integrar y hacer visible la presencia de los EP en el conjunto del plan formativo o por ejes, como son el Nuclear y el de Prácticas. Esto favorecería el encuentro interdisciplinario, donde el eje de prácticas se convierte en el componente articulador.
- Implementar estrategias metodológicas acorde a las actuales necesidades formativas, como pueden ser el aprendizaje basado en proyecto.
- Explicitar en el documento que contiene declarado el programa formativo, la relación de su contenido con los EP. Un apartado de este documento donde se puede establecer esta relación: *Complejidad actual y futura de la disciplina*. En él se especificarían los EP que son trabajados de forma directa o indirecta en el desarrollo del programa. Por lo tanto, una forma de explicitar la relación del programa con los EP es reconocer, cómo el programa aporta directamente a la formación de determinados EP, mientras que a otros el aporte es indirecto.

Un ámbito en el cual coinciden los tres grupos de participantes, directivos, profesores y estudiantes, es visualizar al eje de Prácticas con un rol protagónico para la integración de los EP, al ser considerado este eje como uno de los espacios formativos en el que convergen integradamente los distintos saberes, capacidades y desempeños profesionales específicos; donde se interrelacionan las experiencias formativas de la universidad y del centro escolar, ofreciendo oportunidades de aprendizaje para demostrar el desarrollo de estos estándares en una realidad escolar concreta. Por ello proponen:

- Eje que permitiría monitorear en los estudiantes el desarrollo de los EP, durante el transcurso de los distintos programas y su relación con las competencias en los otros ejes curriculares.
- Integrar los EP en los procedimientos de evaluación de las prácticas. Con ello estarían cumpliendo su función de ser referente de evaluaciones internas.
- Ser referentes para orientar procesos de reflexión en los estudiantes, durante y al final de las prácticas, que permita, por ejemplo, identificar los aprendizajes logrados y las áreas deficitarias, que requieren ser fortalecidas durante su formación en la universidad.

Por último, profesores y estudiantes coinciden nuevamente en proponer estrategias para ser implementadas durante el desarrollo de las clases en la universidad.

- Las primeras estrategias tienen el propósito de facilitar el acceso y conocimiento de los EP por parte de los estudiantes, por ejemplo al compartir en formato digital el libro que contiene los EP, explicitar el o los EP que se trabajarán en el curso, la presentación y análisis de estos estándares en clases expositivas, entre otras.
- Trabajo colectivo entre estudiantes para profundizar en determinados EP, que luego son presentados a nivel grupo curso, momento propicio para el diálogo, reflexión y debate sobre la declaración de estos estándares.
- Además del conocimiento y análisis de los EP, se busca implementar estrategias para que los apliquen. Uno de estos casos, es utilizar los EP como referente para justificar reflexiones o decisiones pedagógicas por parte de los estudiantes, por ejemplo al momento de planificar unidades de aprendizaje.
- Otra instancia de aplicación es frente a situaciones pedagógicas simuladas. Esto significa visualizar y transferir los EP a experiencia concreta.
- Ser utilizados como referentes para evaluaciones, una opción sería convertirlos en indicadores que conforman pautas de evaluación o aspectos que guíen procesos de autoevaluación.

Las estrategias propuestas por directivos, profesores y estudiantes colaborarán para que los EP no queden restringidos como texto informativo, sino vivenciados en distintas situaciones formativas, que se caracterizan por favorecer el trabajo colectivo, la participación, la socialización, con un enfoque propositivo y la integración de los EP de manera transversal en el plan formativo, respetando y fortaleciendo la unicidad y coherencia interna del currículo de las carreras de pedagogía.

Sin embargo, las respuestas de los estudiantes muestran la disparidad en la implementación de algunas de estas estrategias, porque de los dos grupos focales analizados, sólo uno de ellos narró actividades que han vivenciado con los EP, mientras que el otro grupo sólo proponía acciones que se podrían realizar. Esto evidenciaría que la integración de los EP en las carreras ha sido heterogénea, dependiendo de la iniciativa de cada una de ellas y de los profesores, situación que reafirma un actuar individual más que colectivo en el proceso de integrar los EP.

Para la implementación de estas estrategias, en general, se requiere crear ciertas condiciones contextuales que la favorezcan y faciliten, por este motivo, el sexto eje temático describe las *condiciones que facilitarían la integración los EP*, que corresponden a las situaciones o circunstancia indispensable para la concreción de la intención de integrar estos estándares.

**Tabla 73. Condiciones que facilitarían la integración de los EP, según los tres grupos de participantes**

Directivo	Profesores	Estudiantes
	Proceso requiere del apoyo institucional.	
Proceso que requiere la participación entre unidades académicas.	Proceso que requiere la participación para reflexionar e investigar sobre esta temática junto a otros agentes formadores.	Proceso que requiere la participación que permita reflexionar con distintos actores educativos, interno y externo a la universidad.
Proceso que requiere trabajo en equipo.	Proceso que requiere trabajo en equipo.	Requiere trabajo en equipo entre profesores.
Proceso que requiere socialización para análisis y reflexión de los EP.	Proceso que requiere socialización para análisis y reflexión de los EP.	Requiere espacios de reflexión.
	Proceso requiere formación para los profesores.	
Proceso que requiere tiempo para realizar los ajustes curriculares que se alineen a los EP	Proceso que requiere tiempo para participar en actividades colectivas y de socialización.	
Relación EP y Eje de Prácticas	Relación EP y Eje de Prácticas	Relación EP y Eje de Prácticas
Vinculación recíproca universidad-centro escolar	Vinculación recíproca universidad-centro escolar	
Vinculación recíproca MINEDUC-Universidad		
	Características del profesor (+)	Características del profesor (+)

Al analizar las condiciones que facilitarían la integración de los EP se aprecian que son diversas, algunas gestionadas desde el interior de la institución y otras, que requieren establecer vínculos con entidades externas. De todas formas, sólo los profesores enfatizan en una de las condiciones que incide directamente en el desarrollo de otras, nos referimos al apoyo institucional, reflejado a través de políticas dirigidas a crear las condiciones propicias para abordar el tema de los EP, porque para la implementación de las estrategias descritas en el punto anterior, se requiere del apoyo de las autoridades centrales e intermedias. Personas que tendrían el poder de tomar decisiones y liderazgo para que se pudiesen concretar. Como la hubo en su momento, por ejemplo, una actividad gestionada a nivel central que buscó relacionar las áreas de formación pedagógica con los EP, junto con la elaboración de una prueba para evaluar la formación de los estudiantes en relación a estos estándares. Pero el cuestionamiento es hacia la falta de una política sistemática que permita mantener este tipo de iniciativas en el tiempo.

Uno de los factores en los cuales incide la política institucional es en favorecer la creación de espacios de participación, aspecto mencionado por los tres grupos de participantes, es así como, los directivos proponen que distintas unidades académicas se involucren en el proceso de integrar los EP, siendo una de ellas los propios departamentos que dirigen, donde ya se han realizado algunas

acciones en esa dirección, pero que también es fundamental la participación de otras unidades que están a nivel central, de las cuales se espera tener canales fluidos de comunicación e información sobre esta temática. Por lo tanto, la integración de los EP no es sólo responsabilidad de determinadas unidades académicas, sino de la coordinación e integración de éstas.

Por parte de los profesores, hacen referencia a espacios de participación y socialización orientados, principalmente, al análisis, reflexión e investigación sobre los EP. Además de ser espacios abiertos para otros agentes formadores, por ejemplo, otras universidades y centros escolares. Este mismo planteamiento lo expresan los estudiantes, quienes sugieren espacios de reflexión con distintos actores educativos, interno y externo a la universidad.

De esta forma, la participación lleva a la necesidad de trabajar en equipo, porque los tres grupos de participantes parten de la base de establecer un trabajo colectivo más que individual para visualizar la integración de los EP en el plan formativo de las carreras. Los directivos reconocen dificultades que se originan al implementar esta modalidad de trabajo, pero a su vez destacan los resultados positivos que han obtenido. Los directivos y profesores mencionan que las reuniones de la Comisión Curricular es un espacio que favorece este tipo de trabajo, sin embargo, reconocen, que depende de la realidad de cada departamento las condiciones en las cuales se realiza. Señalan distintos criterios para conformar los equipos, por ejemplo, según área de formación pedagógica, por promoción o semestre, esta modalidad permite que los equipos sean más heterogéneos en cuanto a las áreas de formación, lo cual favorecería la interdisciplinariedad. Este trabajo conjunto fortalece la imagen de un cuerpo académico unificado y propositivo hacia la política de estándares.

Otra condición que facilitaría la integración requiere establecer vínculos con entidades externas a la universidad, específicamente centros escolares, porque de acuerdo a los tres grupos de participantes el eje de Prácticas es un espacio propicio para el desarrollo de los EP. Entonces, adquiere relevancia la creación y fortalecimiento de un trabajo conjunto universidad-centro escolar, que se caracterice por una relación recíproca, dialógica y bidireccional. De esta forma, se genera un escenario donde ambas instituciones, desde sus respectivos roles y responsabilidades se reconocen como agentes formativos del futuro docente.

Además del vínculo con los centros escolares, los directivos expresan la necesidad de establecer una vinculación recíproca MINEDUC-Universidad, porque como institución formadora de profesores se está permeable a los requerimientos de la sociedad y de las políticas educativas nacionales.

Para cerrar este eje temático sobre las condiciones que favorecerían la integración de los EP en el plan formativo de las carreras, están las características personales y profesionales de los profesores de la universidad, por reconocerse a sí mismos y también por los estudiantes como agentes, que pueden favorecer o dificultar este proceso de integración. Desde el punto de vista de los estudiantes son los profesores los que marcan la diferencia. Ambos grupos destacan de los docentes su perfil humanista, responsabilidad profesional, valorar el trabajo en equipo, dispuestos al cambio, a la innovación y el liderazgo pedagógico, porque se reconoce en ellos la gran capacidad de impacto en el proceso formativo de los estudiantes.

De manera, que la integración de los EP requiere que las personas vivencien y reflexionen en torno a las cuatro dimensiones analizadas anteriormente: conocimiento, utilidad, actitud e intención de integrar estos estándares, porque de acuerdo a los entrevistados, al existir la intención de integrar, la disposición será propositiva más que reactiva o pasiva frente a esta política. Lo cual favorece a que surjan, desde los mismos involucrados, estrategias orientadas a la integración de los EP. Las que requieren ciertas condiciones que faciliten su implementación. Es por este motivo que directivos señalan que esta integración requiere tiempo para que pase de ser percibida como una imposición o una política que favorece a la formación de los futuros docentes.

El séptimo eje temático, *dificultades para integrar EP*, se describen los inconvenientes o contrariedades que impide lograr el propósito de integrar los EP

**Tabla 74. Dificultades para integrar los EP, según los tres grupos de participantes**

Directivo	Profesores	Estudiantes
Contexto político nacional cambiante.	Contexto político nacional cambiante y enmarcado preferentemente en el control.	
Dificultad gestión del MINEDUC. Escasa participación y centralizado.	Dificultad gestión del MINEDUC. Escasa participación	
	Débil vinculación recíproca universidad-centro escolar	Débil vinculación recíproca universidad-centro escolar
		Tensiones al interior del centro de escolar por escasa comunicación durante las prácticas.
Falta de política institucional para integrar EP. A nivel central escasas reuniones informativas sobre la política de estándares. Prevalece el trabajo individual que colectivo.	Falta de política institucional para integrar EP. Actuar pasivo y reactivo frente a esta política de estándares y prevalece el trabajo individual que colectivo.	
Desconocimiento EP. Realidad heterogénea en cuanto al nivel de conocimiento.	Desconocimiento EP. Realidad heterogénea en cuanto al nivel de conocimiento.	Desconocimiento EP. Realidad heterogénea en cuanto al nivel de conocimiento.
Falta de socialización de los EP.	Falta de socialización de los EP.	
	Escaso trabajo en equipo.	Escaso trabajo en equipo de profesores.
Dificultad por resistencia al cambio por parte de los profesores.	Dificultad por resistencia al cambio por parte de los profesores.	Dificultad por resistencia al cambio por parte de los profesores.
	Falta de estrategias integrar EP en el aula.	
	EP no explícitos en los programas formativos.	Falta que los profesores expliciten los EP que trabajan en sus programas.
		Debilidad eje de prácticas
		Características de los estudiantes (-)

En la tabla se puede apreciar que los directivos, profesores y estudiantes identifican principalmente dos escenarios desde donde pueden surgir dificultades para el proceso de integración de los EP, por una parte, entidades ubicadas en el contexto exterior a la universidad y por otra, el contexto interno de la institución.

Con respecto al contexto externo, directivos y profesores exponen que un escenario político nacional que se caracterice por políticas que están en continuo cambio y que surgen sin el sustento o referencia a las anteriores normativas aportan a crear un clima de incertidumbre y desconfianza, pues se puede dar el caso de iniciativas que no terminan de ser ejecutadas cuando aparece otra en su reemplazo. Profesores especifican que esta situación se puede deber a la globalización, al estar interconectados y conocer otros modelos educativos, que nos hace estar en permanente búsqueda de experiencias externas, que luego implementamos en el país, lo cual parece que se está siguiendo continuas modas. Actualmente, las políticas educativas se enmarcan en el control y aseguramiento de la calidad, focalizadas en el producto, más que en el proceso y basados en indicadores principalmente cuantitativos. Por ejemplo, la prueba de diagnóstico nacional aplicada a los estudiantes de pedagogía previo a su egreso, mencionada por los profesores como la Prueba INICIA. También reconocen que el escenario político no puede ser estático, porque las iniciativas son perfectibles, pero requieren tiempo para su implementación.

Igualmente, ambos grupos de entrevistados transfieren los cuestionamientos realizados al contexto político nacional a la gestión del MINEDUC. Una de las mayores controversias que manifiestan es la escasa participación producto de una gestión centralizada del MINEDUC. Situación que no favorece el acercamiento a las políticas educativas, sino que puede generar distanciamiento de las personas, las que muchas veces son destinatarias de estas políticas o se depende de ellas para su implementación.

En el caso particular de la política de estándares, un directivo señala que el proceso de su elaboración fue participativo. Sin embargo, para la mayoría de los entrevistados, la percepción que se tiene es de escasos espacios de consulta y participación desde las etapas iniciales. De igual manera, hubo profesores que asistieron a la convocatoria que realizó el MINEDUC y el CPEIP para la presentación de los EP, ya en su etapa final, que desde sus puntos de vista, sin una real injerencia en su redacción.

Esto provocaría en las personas sentimientos de obligatoriedad e imposición hacia la política de estándares, la cual es promovida a través de dispositivos del Estado como son la acreditación y evaluación diagnóstica nacional, procedimientos que forman parte de un sistema de control o como mecanismo para ejercer autoridad. Incluso esta presión externa ha convertido en protagonista a la evaluación diagnóstica, más que los propios EP.

Ante este escenario, los directivos, plantean la importancia de crear espacios de análisis, discusión y reflexión, donde converjan de todas las partes involucradas, con el propósito de unificar criterios de manera consensuada y en consideración a los distintos contextos educacionales. De lo contrario prevalecerá la estrategia de la imposición y obligatoriedad, tanto desde el contexto externo, como interno en la universidad.

Desde lo declarado por directivos y profesores se puede comprender que las decisiones que se tomen a nivel ministerial, también deben ser consideradas

como factor influyente a favor y en contra del proceso de integración de los EP, porque inciden en la política institucional de las universidades.

Un factor más, presente en el contexto exterior a la universidad son los centros de escolares, comunidad que es reconocida como agente colaborador en el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía durante sus prácticas. Sin embargo, la percepción de algunos profesores y estudiantes entrevistados es que falta consolidar una relación recíproca universidad-centro escolar. Una de las acciones para lograr ese propósito es la creación y establecimiento de vías de comunicación más fluidas que permitan ir desarrollando un trabajo conjunto entre ambas instituciones, las cuales tienen expectativas, que no siempre son coincidentes o compartidas, por ello que, en ocasiones, el centro escolar espera que el estudiante realice determinadas acciones, que se contraponen con el plan de trabajo propuesto desde la universidad.

Esta falta de comunicación y diálogo puede dificultar la integración y desarrollo de los EP, porque no existe un proyecto compartido, cuando se esperaría que hubiese una sintonía, de manera que los centros de práctica puedan retroalimentar sobre el proceso formativo de estos estándares. Además se está propenso a generar distintas tensiones en las cuales los estudiantes asumen las consecuencias.

Justamente son los estudiantes los que exponen estas tensiones que se producen en los centros escolares, las cuales dificultarían la integración de estos estándares durante el proceso de prácticas, por ejemplo, una tensión se produce entre el enfoque pedagógico del centro escolar y profesor guía con el enfoque pedagógico del estudiante en práctica, y la otra tensión es entre el profesor guía del centro escolar y la presencia del estudiante en su sala de clases.

Este primer grupo de dificultades permite apreciar que la integración de los EP en el plan formativo de las carreras requiere del establecimiento de vínculos que se caractericen por ser de recíproca colaboración con distintas entidades externas a la universidad.

A nivel interno de la universidad, una de las dificultades que muestra mayor incidencia en otras es la falta de política institucional para integrar los EP, categoría planteada por directivos y profesores. Los directivos puntualizan en la falta apoyo mantenido en el tiempo por unidades académicas a nivel central, reflejado por el escaso número de reuniones donde se aborda esta temática y que cuando fue abordada se hizo de manera superficial. Por parte de los profesores, critican a quienes toman decisiones a nivel central e intermedio en la universidad y a la vez muestran autocrítica por tener un actuar pasivo y reactivo frente a esta política de estándares. Sin embargo, algunos de los profesores destacan algunas actividades organizada a nivel institucional, que permitieron en su momento conocer e integrar los EP en el proceso formativo de los estudiantes, pero que no se mantuvo en el tiempo, lo cual refleja que no ha existido un acercamiento sistemático a la política de los EP. También señalan que a nivel institucional y de carreras es más relevante la prueba de diagnóstico nacional que el tema de los estándares. De esta manera se puede estar colocando el foco de la atención más en el resultado, que correspondería a la prueba, que, al proceso formativo, donde los EP serían uno de los referentes.

Como se ha señalado, la falta de una política institucional orientada a la integración de los EP incide o genera otras dificultades. Una de ellas, que



reconocen los tres grupos de participantes, es el desconocimiento de estos estándares por los distintos integrantes de la comunidad universitaria. Por ejemplo, en el grupo de profesores entrevistados se observa heterogeneidad frente al nivel de conocimiento de los EP, quienes no los conocen; otros que el conocimiento es superficial; y quienes ya han trabajado con ellos y tienen un conocimiento más comprensivo de esta política. Esta situación se replica en los directivos y estudiantes. Lo que estaría reflejando que el conocimiento que las personas tienen sobre esta temática ha sido producto de acciones individuales, más que de carácter institucional. Esto se evidencia en la forma de acceder a los EP, en el caso de los profesores ha sido principalmente por iniciativa personal. En los estudiantes, durante las clases de algunos profesores que han vinculado estos estándares con las competencias declaradas en el programa, hecho que aconteció de manera aislada durante todo su proceso formativo.

Los profesores muestran nuevamente su autocrítica, al exponer que otro factor que incide en el desconocimiento de los EP, son las características de los propios profesores, relacionado con la resistencia al cambio, lo cual condiciona el interés por conocerlos o de actualizarse. Como también, se puede deber a los sentimientos o emociones que generan en ellos los EP, provocando el desinterés y distanciamiento hacia esta política.

Otra dificultad, mencionada por directivos y profesores, en la cual incide la política institucional es la falta de socialización de los estándares, esto trae como consecuencia, que se pierden oportunidades para dialogar, debatir y proponer puntos de vista frente a esta política de estándares, lo cual favorecería a unificar criterios y proyectar un actuar propositivo, más que reactivo, junto a un actuar colectivo, más que individual.

Pero para concretar esta socialización, también se requiere favorecer el trabajo en equipo, donde incide nuevamente la política institucional, las que de acuerdo a los profesores y estudiantes son escasos los espacios para trabajar colectivamente y de manera sistemática, ejemplo los profesores señalan lo que acontece en algunas carreras con el distanciamiento en el tiempo de las reuniones de Comisión Curricular. Los estudiantes hacen referencia la falta de transversalidad e integración entre los programas formativos de un mismo o distinto eje curricular. Esto muestra que los cuatro ejes curriculares que conforman el plan formativo de las carreras de pedagogía no se comunican o dialogan para otorgar una formación más unificada e integradora, porque prevalece el trabajo individual y aislado del profesor.

Directivos, profesores y estudiantes reconocen que además del factor institucional, la dificultad de trabajar en equipo se debe a la resistencia al cambio que muestran algunos profesores, por ejemplo, algunos manifiestan una mejor disposición al trabajo individual y aislado, que les permita mantenerse dentro de su espacio de confort. Pero que, de acuerdo a los estudiantes, estos profesores están desvinculados de la realidad escolar, y más centrados en la teoría. El otro factor que incide en el trabajo en equipo es la falta de tiempo, principalmente afectados quienes tienen una relación contractual con la universidad, con asignación de horas o media jornada, lo que restringe las actividades especialmente a la docencia directa. Esta situación les dificulta aún más sentirse partícipes de procesos reflexivos y de ser parte de equipos de trabajo.

Algunos profesores mencionan otra dificultad que está relacionada con las anteriores es la falta de estrategias para integrar los EP en el plan formativo, pues se hacen la pregunta ¿cómo integrarlos? Pero, no se han encontrado con un escenario propicio que les permita responderla, primero por el desconocimiento de los EP, la falta de socialización de esta temática y el escaso trabajo en equipo. Aspecto que al estar presentes les permitiría compartir experiencias entre quienes ya los han integrado en sus programas, las dificultades que se les presentaron, los ajustes realizados, es decir, se generaría un trabajo colectivo-colaborativo, donde se aprende de otros y con otros.

Los profesores y estudiantes exponen una situación que refleja un ejemplo concreto sobre la interconexión entre las distintas dificultades descritas a nivel institucional. Ellos mencionan que falta explicitar los EP en programa formativo, tanto en el documento escrito como durante el desarrollo de las clases. Sin embargo, algunos lo han hecho, son casos aislados, mostrando que no forma parte de un acuerdo institucional o de carrera, sino de la decisión que cada profesor tome al respecto. Es así como se dan casos de profesores que utilizaron los EP como referente para construir los programas, pero no los explicitaban. Otros, trabajan los EP con sus estudiantes en las clases, pero no está registrado en el programa y tampoco se lo comunicaban, información que para los estudiantes sería relevante para ser conscientes del desarrollo de estos estándares desde el inicio de su formación.

Finalmente, los estudiantes expresan otras dos dificultades para integrar los EP. Una de ellas está presente en el eje de Prácticas, el cual reconocen que es un espacio propicio para la formación y desarrollo de los EP. De igual manera expresan aspectos a ser mejorados, por ejemplo, es favorable el número de prácticas que tienen en su plan formativo, pero no visualizan la diferencia entre los propósitos y actividades que propone cada programa.

La otra dificultad, es también una autocrítica, sobre el desinterés que muestran algunos estudiantes hacia estos estándares, principalmente en los dos primeros años de formación. Esta situación cambia al acercarse el momento de egresar de la carrera. El aspecto actitudinal es visible también en ellos, coincidiendo con los directivos y profesores al percibirlos como una imposición, que además limita y encasilla su formación. Estas emociones están asociadas a cuestionamientos hacia la política de estándares, las que se proyectan a la evaluación diagnóstica nacional que deben rendir previo a egresar de la carrera.

Como se ha observado, los entrevistados identifican y profundizan sobre factores que dificultarían la integración de los EP. Un primer nivel está los factores externos a la institución: política nacional, gestión del MINEDUC y vinculación con los centros escolares. El segundo es el nivel interno de la universidad, influenciado principalmente, por la política institucional, que índice en el trabajo en equipo, espacios de socialización, estrategias para integrar los EP y conocimiento de estos estándares en la comunidad educativa. Finalmente, el tercer nivel son las características de los profesores y estudiantes, sus emociones y sentimientos hacia los EP; cuestionamientos hacia esta política y la resistencia al cambio. Estos tres niveles interactúan y se influyen mutuamente para afianzar o minimizar las dificultades descritas.

El octavo eje temático es la *percepción del nivel de desarrollo y formación de los EP logrado por los estudiantes*, donde se identifican distintos niveles, tanto en el

desarrollo de los estándares en el plan formativo, como el la formación lograda por los estudiantes.

**Tabla 75. Percepción del nivel de desarrollo y formación de los EP, según los tres grupos de participantes**

EP	Estándar Pedagógico	Bajo			Alto		
		D	P	E	D	P	E
E1	Conoce a los estudiantes de Educación Básica/ Media y sabe cómo aprenden.	X		X		X	
E2	Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.				X		X
E3	Conoce el currículo de Educación Básica/ Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.			X	X		
E4	Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.			X			
E5	Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.				X		X
E6	Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.		X	X			
E7	Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.	X		X			
E8	Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.	X	X	X		X	
E9	Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.				X	X	
E10	Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.				X	X	X

Los directivos y profesores hacen referencia principalmente al desarrollo de los 10 EP en el plan formativo de la carrera y en particular en los programas formativos que los profesores entrevistados implementan. En cuanto a los estudiantes, también se les preguntó por el desarrollo de estos estándares durante su formación, pero a la vez hicieron reflexiones sobre el nivel de formación que ellos percibieron alcanzar al finalizar su 8° semestre de los 9 que conforman el plan de estudios.

Los tres grupos coinciden al señalar que los EP están presentes en el plan formativo, pero desarrollados con distinta profundidad o énfasis. Incluso los directivos expresan que unos estándares podrían tener mayor nivel de formación en los estudiantes que otros, lo cual es ratificado por el planteamiento de los estudiantes, quienes especifican que estas diferencias en el desarrollo de los EP pueden incidir en que algunos estándares los consideren de buena a muy buena formación, mientras que otros suficientes a insuficientes. Los profesores justifican esta diferencia, al señalar que algunos estándares son abordados a nivel teórico más que práctico; unos se desarrollan de manera transversal durante la formación, mientras que otros están focalizados en determinados programas.

En el análisis particular, por estándar, se aprecia que entre los grupos existen coincidencias y diferencias en sus percepciones en cuanto al desarrollo del EP durante la formación de los estudiantes. Por ejemplo, directivos y estudiantes identifican con una baja formación el E1. *Conoce a los estudiantes de Educación Básica/ Media y sabe cómo aprenden*. Esto se debe porque relacionan este estándar con la formación en el área de la psicología, el cual es abordado por un solo programa formativo, cuando de acuerdo a la trascendencia que le asignan los participantes a este estándar se requeriría que fuese trabajado de manera transversal e integrar otras áreas como la neurociencia. En cambio, algunos profesores consideran que es un estándar desarrollado por el estudiante, porque es un tema que es de responsabilidad del programa formativo de psicología, por lo tanto, esperan que los estudiantes tengan logrado el estándar. Entonces surge una visión contrapuesta al considerar, por una parte, que el desarrollo de determinados estándares sólo es responsabilidad de uno programa, cuando por otra parte, se espera que se desarrolle de manera transversal o por lo menos en más de un programa. En cambio, los participantes de los tres grupos coinciden en apreciar un alto nivel de desarrollo del E10. *Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional*. Porque es un tema presente de manera transversal, no focalizado en un programa.

Esta situación genera la necesidad, en primer lugar, de establecer un vínculo explícito entre las competencias declaradas en el programa y los EP; información que permite observar si el desarrollo del estándar está focalizado en un número determinado de programas o es trabajado transversalmente. Esto permitiría a nivel directivo y de profesores tomar decisiones sobre la forma de abordar cada EP en el plan formativo. El otro aspecto que favorece el desarrollo del E10, es su relación con los programas del eje de Prácticas, por su transversalidad, además de proyectar el estándar a una realidad escolar concreta.

Situación contraria es lo que acontece con el E8. *Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula*. Los tres grupos de participantes reconocen que es uno de los menos desarrollados. De igual manera, desde el análisis de las respuestas aparecen algunas diferencias de opinión, principalmente entre los profesores. Hay quienes señalan que desde el ámbito teórico ha sido abordado, mientras que otros expresaron su opinión menos favorable basada en las experiencias de práctica de los estudiantes. Esto estaría evidenciando que la formación de los EP debe tener ambos componentes. El teórico, presente en los programas formativos del eje nuclear o pedagógico y un componente práctico, proyectado hacia el desempeño de los estudiantes es un espacio escolar real y concreto en el cual puedan dialogar teoría-práctica.

A partir de lo expresado por los tres grupos de participantes se pueden reconocer tres ideas fuerza para tener presente al momento de reflexionar sobre la integración de los EP. Una de ellas, es la integración transversal de los EP, más que focalizada en determinados programas formativos. La segunda, el hecho que se visualice la vinculación entre un programa formativo con algún EP, no garantiza que ha sido desarrollado. El tercero, corresponde al rol que cumple el eje de Prácticas como espacio formativo para que el estudiante desarrolle estos estándares, además de poder evidenciar su nivel de logro en la realidad escolar.

## **6.4 Análisis documental: Perfil de Egreso y Programas Formativos**

### 6.4.1 Análisis documental: Perfil de Egreso

El análisis se inicia con documento que contiene Perfil de Egreso (en adelante PE). Las unidades de muestreo corresponden a tres carreras de pedagogía de las facultades de Ciencias de la Educación, Humanidades, y Ciencias Naturales y Exactas.

#### *Unidad de contexto: Cuadro de síntesis de competencias*

La primera acción realizada fue analizar la relación entre los EP y las competencias de los ejes Nuclear y de Prácticas declaradas en el cuadro de síntesis de competencias presente en el Perfil de Egreso. Este análisis es de carácter temático.

En esta revisión se constató que las competencias Nucleares son comunes en las tres carreras de pedagogía estudiadas, lo cual se fundamenta en la propuesta curricular de la universidad, conformada por este eje nuclear que corresponde a “los elementos de formación personal y conocimientos de las bases sociales de la profesión y común a todas las Carreras de Educación de la Universidad” (UPLA, 2017, p.21).

Se observa que de los 10 EP, 7 de ellos están presentes de manera manifiesta en las competencias del eje Nuclear. En cambio, en los EP (E5) *Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos*, y (E8) *Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula*, son estándares está presente, pero de manera latente, es decir no explicitada en alguna de las competencias, sino que a partir de la lectura de éstas se puede inferir su presencia. Por último, el (E9). *Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente*, está ausente de las competencias nucleares.

Con respecto a las competencias del eje de Práctica se aprecia que existe diferencia entre las carreras, por un lado, la que pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y por otro, las de Humanidades, y Ciencias Naturales y Exactas. De igual manera poseen puntos en común, como, por ejemplo, visualizar las prácticas como espacio propicio para el diálogo reflexivo y crítico; vivenciar sus prácticas en distintos contextos educativos; y determinar dos competencias con distinto propósito y complejidad, la primera para ser desarrollada desde la TIFP 1 a la 4, y la segunda, de la TIFP 5 a la 9.

La relación de los EP con las competencias de este eje se ve afectada por las características distintivas de las Prácticas considerado “como un espacio fundamental de formación en el que convergen integradamente los distintos saberes, capacidades y desempeños profesionales específicos y que se pretenden tensionar en contextos prácticos de acción profesional desde el inicio de la formación” (UPLA, 2017, p. 72). Al ser un espacio de integración y

articulación de saberes se esperaría, que de forma progresiva se desarrollen los 10 EP. De igual modo, sus competencias están vinculadas al E10 *Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional*.

Este panorama está limitado a lo declarado en los ejes Nuclear y de Prácticas, sin embargo, al profundizar en la lectura de los otros dos ejes, el Disciplinario y Sello, permite apreciar competencias que también están relacionadas con los EP. Incluso se dan dos casos a destacar:

El E9 sobre la expresión oral y escrita del estudiante de pedagogía, que en la primera revisión de los dos ejes está ausente; no obstante, existen en el eje Sello las competencias de carácter instrumental, para todas las carreras de pedagogía, que están orientadas directamente a este estándar, como, por ejemplo: *Utiliza la lengua materna en contextos académicos y profesionales; Es capaz de comunicarse en un segundo idioma*. Cabe mencionar que las competencias del Sello Instrumental se refieren al “desarrollo y dominio de habilidades asociadas a la condición de profesional en formación de nuestros estudiantes. Se orientan principalmente a la vida universitaria y a facilitar el cumplimiento de tareas de autoformación” (UPLA, 2017, p.15).

Los E5 y E8, que en las competencias de los ejes Nuclear y de Prácticas están presentes de manera latente. Sin embargo, en una carrera son explicitados de manera manifiesta a través de una competencia del eje Disciplinario que son saberes propios y particulares de cada profesión: *Contextualiza el curriculum para dar respuestas innovadoras a las necesidades socioeducativas en un marco de respeto y valoración de la diversidad y de la sana convivencia*. Esta competencia está vinculada con tres programas formativos:

- Estructuras generales de la convivencia escolar
- Inclusividad y diversidad educativa
- Responsabilidad de la escuela a las necesidades educativas

Pero esta particularidad de cada plan formativo de las carreras puede excluir o tratar con distintos niveles de profundidad competencias profesionales que se espera, tengan logradas todos los estudiantes de pedagogía.

De esta forma, 8 de los 10 EP están presentes de manera manifiesta en las competencias declaradas para todas las carreras de pedagogía. Así mismo se pueden dar los casos, que carreras a través de sus competencias disciplinares o de la especialidad integren algunos de estos EP, incluidos los dos que muestran una presencia latente, logrando así una plena sintonía entre sus competencias y los EP, como se evidenció en una de las tres carreras estudiadas.

#### *Unidad de contexto: Antecedentes de la carrera*

La segunda acción para analizar el contenido del documento, que declara el Perfil de Egreso y su relación con los EP, fue tratar de manera cualitativa la información expresada en otros dos apartados o unidades de contexto: Antecedentes de la carrera y Perfil de egreso.

En los *Antecedentes de la carrera*, los tres perfiles evidencian el *compromiso histórico de la universidad por la calidad de la formación de los estudiantes*, en

este caso particular de los estudiantes de pedagogía: *“La Universidad ha contribuido, durante años, a la formación de profesionales que se han destacado en su ejercicio, no tan sólo en el plano urbano, sino que también en zonas rurales...”* (PE2). Ha mostrado disposición e interés en realizar ajustes curriculares, que le permita fortalecer la calidad de los procesos formativos: *“En 1999, según consta en el acta de la tercera sesión del 19 de enero del Consejo Académico de la Universidad, se aprueban los planes de estudio de todas las carreras pedagógicas de la institución en el marco del proyecto de Formación Inicial de Profesores, impulsado por el Ministerio de Educación”* (PE1). Esta favorable disposición institucional se visualiza también a nivel de carrera, las que en el tiempo han ido realizando ajustes para mejorar su propuesta formativa:

- 1999 a la fecha Programa de Formación Inicial con algunas mejoras.
- 2012 Revisión y Actualización del Perfil de Egreso de la Carrera de Pedagogía en Biología y Ciencias.
- 2013 Proyecto de Innovación Curricular para las Carrera Pedagógicas de la Universidad de Playa Ancha (PE3).

Uno de los últimos ajustes curriculares de fondo, comenzó aproximadamente desde el año 2010, donde la universidad asume el proyecto de innovación curricular, proceso que ha significado modificaciones, rediseño y mejoras sustantivas a las estructuras curriculares de formación académica y profesional, la *“cual se sitúa dentro de las políticas de renovación que ha presentado la Universidad en respuesta a las demandas de políticas que el Estado de Chile ha resuelto”* (PE2).

Otra evidencia de este compromiso institucional y de carrera por una mejora permanente de sus planes formativos es la participación voluntaria a procesos de acreditación, *“aunando con ello el compromiso de todos sus estamentos para el buen funcionamiento y posicionamiento de la carrera en la comunidad”* (PE2).

A partir de lo descrito es posible identificar la existencia, en las últimas dos décadas, de varios procesos de reforma curricular tendientes a responder de la mejor manera a las demandas, tanto extra como intrauniversitaria. Esto demuestra que la universidad es permeable a políticas educativas originadas a nivel nacional, por ejemplo:

- La Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), especificó que las carreras de pedagogía debían incorporar en su título profesional el grado de Licenciado en Educación, para lo cual, en el año 1992, según consta en acta del 28 de octubre, se aprueba en sesión extraordinaria del Consejo Académico el Plan de Estudios y Malla Curricular para otorgar a los Profesores el grado de Licenciado en Educación (PE1).
- En 1999, según consta en el acta de la tercera sesión del 19 de enero del Consejo Académico de la Universidad, se aprueban los planes de estudio de todas las carreras pedagógicas de la institución en el marco del proyecto de Formación Inicial de Profesores, impulsado por el Ministerio de Educación (PE1).
- Con fecha 20 de julio de 2000, según consta en el acta de la tercera sesión extraordinaria del Consejo Académico de la Universidad, se aprueba el proyecto de modificación del plan de estudios y malla

curricular de la carrera...considerando las recomendaciones formuladas por el Consejo Académico y el informe emitido por el Ministerio de Educación en materia de estándares de calidad para la formación de profesores (PE1).

- La carrera...obtuvo su acreditación con fecha 02 de enero de 2007, enmarcándose ésta dentro de la ley 20.129 (PE2).

Sin embargo, la política de estándares de egreso para carreras de pedagogía, difundida desde el año 2011 no aparece mencionada en los perfiles de egreso revisados. Sólo en uno de estos perfiles menciona el tema de estándares, pero uno elaborado en la década anterior, en otro contexto: *“el proceso de rediseño de las Carreras de Pedagogías de nuestra Universidad, en el marco del Proyecto de Formación Inicial Docente, tendiente a responder a las nuevas expectativas y demandas de la sociedad al sistema educacional chileno, proceso que incluye la elaboración de los Estándares de Desempeño Profesional Docente”* (PE1). Esta situación refleja que los EP no son señalados, expresamente, como referente para la elaboración de los perfiles de egreso del año 2014. Lo que se contrasta con otros momentos históricos, en los cuales las políticas ministeriales han tenido mayor influencia.

#### *Unidad de contexto: Perfil de Egreso.*

El siguiente aspecto trata sobre la declaración del *perfil de egreso*, que describe con claridad los compromisos formativos que contrae la universidad y que constituyen el carácter identitario de la profesión en el marco de la institución.

En esta unidad de contexto se puede identificar en su primer párrafo, la declaración del perfil de egreso de todo profesional formado en la UPLA. En él se destacan algunos planteamientos relacionado con EP. Por ejemplo: *“la valoración por la persona humana en su integralidad más profunda, considerando como punto de partida su propia autovaloración y promoviendo la inclusividad y la tolerancia, todo dentro del contexto del respeto a los derechos humanos individuales y colectivos dentro de los que destaca el derecho universal del acceso a la educación”* (PE 1; 2; 3). Expresión acorde a los estándares E2. *Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes*, y E8. *Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.* Ambos centrados en la valoración y respeto a las personas. No obstante, la presencia del E8 en las competencias de los ejes Nuclear y de Prácticas es latente, pero no se explicita, lo que sí acontece en el perfil de egreso.

Otro componente de este párrafo es: *“...innova comprendiendo la dinámica de escenarios complejos y diversos...”* (PE 1; 2; 3). Aborda el tema, de la capacidad de realizar innovaciones en diversos contextos, lo cual está en sintonía con el E4. *Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.*

En esta descomposición del perfil de egreso se destaca el *“sentido crítico, analítico y reflexivo [del egresado], estas cualidades son centrales...”* (PE 1; 2; 3). Estas habilidades de pensamiento las considera el E10. *Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.*



Para cerrar el análisis del primer párrafo, que es común para todos los profesionales de la universidad se menciona: “...*adquiere habilidades comunicativas para el desarrollo de su propio aprendizaje, utiliza integradamente las TIC para el enriquecimiento de su quehacer profesional y es capaz de formarse en un segundo idioma, entendiendo como máxima la comunicación entre las personas*” (PE 1; 2; 3). Habilidades instrumentales que se explicitan en el E9. *Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.*

En síntesis, la identidad de un profesional de la universidad, en este caso de un profesor egresado, se caracteriza por valorar y respetar a las personas, promoviendo la inclusión y la tolerancia. Capaz de innovar en diversos contextos. Con pensamientos crítico, analítico y reflexivo, junto a habilidades comunicativas. Aspectos vinculados a los EP: E2, E4; E8, E9 y E10.

El segundo párrafo del perfil de egreso se focaliza en las carreras de pedagogía. En él también se pueden observar relaciones con los EP más vinculados al proceso de enseñanza, por ejemplo: “...*comprende y aplica los aprendizajes...*” (PE 1; 2; 3), es decir, E1...*sabe cómo aprenden los alumnos.*

La siguiente idea también está centrada en la dimensión personal del alumno: “...*reconociendo su desarrollo y evolución en la heterogeneidad de los contextos educativos y orientando el desarrollo del estudiante como persona compleja y única*” (PE 1; 2; 3). Aspecto destacado en el E2, mencionado anteriormente.

Uno de los componentes centrales de este párrafo son las competencias profesionales orientadas al proceso de enseñanza, especificando: *el conocimiento del currículo nacional* (E3. Conoce el currículo de Educación Básica/ Media y usa sus diversos instrumentos curriculares...), *la evaluación* (E6. Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación...) y *la didáctica* (E4. Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto; E5. Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos) *como herramientas clave en el diálogo docente – estudiante* (PE 1; 2; 3).

Por último, este párrafo finaliza señalando: “*Este profesional, además, es capaz de dar respuesta investigativa a las problemáticas de la realidad educativa en contextos diferentes*” (PE 1; 2; 3). El proceso investigativo forma parte del desarrollo profesional al reflexionar sobre su práctica (E10).

En resumen, el segundo párrafo enfatiza aspectos de los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo profesional docente, relacionados con los EP: E1, E2, E3, E4, E5, E6 y E10.

Los siguientes párrafos del perfil de egreso caracterizan la particularidad de cada carrera, observándose semejanzas y diferencias entre los perfiles estudiados. La semejanza se encuentra, que los tres perfiles profundizan en los estándares E4 y E10. Con respecto al E4, que trata sobre el diseño e implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, cada carrera contextualiza las estrategias a su especialidad. Y en el E10, una carrera hace referencia a la “capacidad de autoevaluación de su desarrollo profesional” (PE1) y otra a la “capacidad de trabajo en equipos inter y pluridisciplinarios...” (PE3).

Algunas diferencias entre los perfiles de acuerdo a la relación con los EP, lo encontramos, por ejemplo, que uno de ellos enfatiza en la promoción del

desarrollo personal y social de los estudiantes (E2), al proponer en el perfil: *“Desarrolla propuestas curriculares de la disciplina...siguiendo principios derivados de la didáctica y la evaluación educacional, innovando en estas áreas de acuerdo a las variables del contexto y con las características socio – culturales y psicosociales de sus estudiantes”* (PE2).

En la otra carrera el perfil aborda el E5. *Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos*. Pues, proyecta en el profesor su rol de *“...mediador del proceso de aprendizaje y un motivador de la búsqueda del conocimiento científico en los estudiantes”* (PE3).

El otro perfil declara aspectos que están relacionados con el E7. *Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar*. Es el EP que no está explicitado con claridad en los párrafos anteriormente analizados, trata sobre las creencias, valores y sentimientos existentes en la comunidad escolar, ampliando el espacio del desempeño docente más allá del aula, como lo refleja las siguientes citas del perfil: *“el profesional en formación es capaz de intervenir de manera colaborativa en el aula y en la gestión del establecimiento”* (PE1); *“...capacidad prolija para la observación de la dinámica del sistema escolar, la escuela y su contexto”* (PE1).

Desde el análisis de los perfiles de egreso se identifican tres partes que describen el perfil desde lo general a lo particular, de lo común a lo específico. El primer párrafo con el perfil de todo profesional formado en la UPLA; el segundo con el perfil de los egresados de pedagogía; y por último el perfil de acuerdo a la disciplina o especialidad.

En los dos primeros párrafos se puede extraer planteamientos que están relacionados con 9 de los 10 EP, siendo el E7 el que no está tan claramente explicitado. En cambio, se aprecian tres EP que tienen una presencia de mayor relevancia y de manera transversal en los perfiles. Estos son:

- E2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
- E4. Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
- E10. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

Los tres muestran distintos ámbitos de la formación profesional de los docentes. El E2, centrado en la dimensión personal del alumno. El E4, sobre el proceso de enseñanza, destacando la importancia de los contextos. Y, por último, el E10, que hace mención al propio desarrollo del docente.

La parte del perfil, que describe la disciplina o especialidad se aprecia en sus planteamientos la presencia de determinados EP, los cuales profundizan y contextualizan de acuerdo al sello de la propuesta formativa que ofrece la carrera.

Habría que decir también, que un perfil trata un tema, que no está presente en los EP como es el desarrollo personal y valórico, *“que le permita al futuro docente, asumir responsablemente los requerimientos socio afectivos de la comunidad educativa y demuestre en su desempeño autonomía, creatividad, conciencia crítica y un liderazgo descentralizado y participativo”* (PE1). Por las características de los EP, su propósito está centrado en la formación profesional del futuro

docente, sin embargo, la universidad y en particular el perfil de esta carrera destaca que forma parte de su responsabilidad y compromiso la formación personal del estudiante de pedagogía.

#### 6.4.2 Análisis Documental: Programas Formativos

El segundo grupo de documentos corresponden a los Programas Formativos (en adelante PF). Documento que contiene el conjunto de saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), las estrategias metodológicas, procedimientos de evaluación y programación de actividades, de un determinado curso.

Las unidades de muestreo corresponden a las mismas tres carreras de pedagogía, que fueron analizados sus perfiles de egreso. Del total de programas que conforman el plan de estudio de esas carreras se considerarán sólo los PF del eje Nuclear y Prácticas. De ellos se seleccionaron para el análisis de contenido los programas vinculados a los profesores entrevistados, quienes son los responsables de su planificación e implementación. En total 11 PF (6 del eje Nuclear y 5 del eje de Prácticas) distribuidos desde el primer semestre hasta el último semestre de formación.

*Unidad de contexto: Unidad competencia general y Sub unidades de competencia*

El análisis del contenido de los PF tuvo un primer acercamiento de carácter temático, centrado en dos unidades de contexto: Unidad competencia general y Sub unidades de competencia. Apartados en los cuales se especifican una o más competencias, con sus respectivas subcompetencias que el estudiante debe lograr en el transcurso del programa. Estas competencias fueron relacionadas con los 10 EP, en cuanto a su presencia; si es de forma manifiesta o latente; y si es abordado de manera directa o indirecta por el programa.

En relación a lo declarado en el conjunto de los 11 PF se puede señalar que están presentes los 10 EP. Se aprecia en dos de ellos una presencia transversal en el plan formativo de la carrera: E9. *Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente*; E10. *Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional*. Lo cual es coherente con lo analizado en los perfiles de egreso, donde las habilidades comunicativas y la capacidad de reflexionar están entre las cualidades que todo profesional formado en la UPLA debe tener.

Ahora bien, su presencia en los PF se diferencia, porque el E9 en toda la muestra de programa está presente de manera latente e indirecta, es decir, no es una competencia declarada en el programa, pero existen experiencias de aprendizaje, vinculadas principalmente a procedimientos evaluativos, que ponen en acción estas habilidades comunicativas, tanto oral como escrita. En cambio, el E10, está presente de manera manifiesta en los 11 PF, de los cuales 5 lo abordan de manera directa como una capacidad central presente en las competencias del programa. Por lo tanto, una de las características distintivas del proceso formativo de los estudiantes de pedagogía son las experiencias de aprendizaje que

propician la reflexión individual y colectiva, además de promover una disposición favorable hacia un aprendizaje continuo.

Los otros EP se focalizan en uno o más PF, mostrando en algunos casos igual una tendencia a la transversalidad, por ejemplo, los EP: E4. *Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.* Con 5 PF que lo abordan de manera manifiesta y directa. Luego, el E3. *Conoce el currículo de Enseñanza Básica/ Media y usa sus diversos instrumentos para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.* Con 4 PF que lo consideran de manera manifiesta y directa. Ambos EP relacionados con la preparación e implementación del proceso de enseñanza.

Hay que mencionar además que EP están presentes y que son trabajados de manera directa o indirecta en los PF: E1. *Conoce a los estudiantes de Educación Básica/ Media y sabe cómo aprenden;* E5. *Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos;* y E7. *Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.* Esto significa que competencias declaradas en los PF desarrollan este estándar, como puede darse el caso, que determinados programas no los trabajen directamente, pero sí los consideren como aprendizajes previos necesarios para lograr las nuevas competencias. De esta manera se evidencia la importancia de resguardar la unidad, continuidad y coherencia interna del plan formativo, donde se visualice como un conjunto y no partes aisladas.

Un punto a considerar es lo que acontece con el E6. *Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.* Entre la muestra de PF, en sólo uno de ellos está presente de manera manifiesta, integrado de manera indirecta al programa. Lo que muestra una notable ausencia en comparación a otros EP relacionados con el proceso de enseñanza, mencionados anteriormente. Incluso en los programas formativos del eje de prácticas no está presente, cuando uno de los propósitos de este eje es integrar los distintos saberes, capacidades y desempeños profesionales logrados por los estudiantes de pedagogía durante su formación. Cabe mencionar, que en el plan de estudio existe el PF *Evaluación educacional de aprendizajes*, que permitirá desarrollar este EP, pero se debía destacar en este análisis la situación observada de este estándar en relación a los otros PF.

Por último, el análisis por PF nos muestra que todos integran uno o más EP de manera manifiesta y directa, que al mismo tiempo considera otros de manera latente y/o indirecta. Situación que favorecería el trabajo interdisciplinario entre los profesores, quienes pueden identificar puntos de convergencia a través de los EP, por ejemplo, entre los PF que trabajan de manera directa los mismo EP. También, el complementarse, formando itinerarios formativos, donde la competencia trabajada en un PF, sea el aprendizaje de base para otro PF. Esta perspectiva de un currículo unificado y coherente necesita de diálogo, participación, socialización y trabajo colectivo entre los profesores, apoyado por políticas institucionales lo favorezcan.

*Unidad de contexto: Complejidad actual y futura de la disciplina (justificación)*

La segunda acción para analizar el contenido del documento, que contiene el PF y su relación con los EP fue tratar de manera cualitativa la información expresada en otros apartados o unidades de contexto. Una de ellas es: *Complejidad actual y futura de la disciplina*.

Desde el análisis de contenido de este apartado se puede observar que en 4 de los 11 PF se explicita, que los EP han sido referentes para fundamentar la propuesta formativa. En algunos documentos lo señalan a nivel general: “*El Programa promueve el desarrollo de competencias ligadas a los estándares pedagógicos propios del profesional de la educación...*” (PF4). En cambio, otros especifican los EP que son trabajados durante el desarrollo del PF:

*El módulo...reconoce como referente el estándar pedagógico que apunta a un profesional que [a continuación señala los dos EP que son desarrollados en el PF] sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto [E4] y está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos [E5] (PF6).*

También se aprecia en esta unidad de contexto, que la elaboración y sustento de la propuesta formativa del programa considera dos referentes externos, que forman parte de políticas ministeriales, los EP y el Marco para la Buena Enseñanza: “...*los docentes deben poseer una serie de competencias, de carácter socioemocional, pedagógicas, didácticas e investigativas, que se han ido explicitando en documentos, como los estándares orientadores para egresados de distintas carreras pedagógicas y el Marco para la Buena Enseñanza*” (PF1).

Este escenario reafirma que la integración de los EP en el plan formativo ha sido por iniciativas personales de los docentes, más que por políticas institucionales a nivel central o intermedio.

Así mismo, se reafirma el rol que tiene el E10 en el plan formativo de los estudiantes de pedagogía, porque aparece de forma latente en 6 de los 11 PF. Por una parte, se enfatiza la capacidad de reflexionar “...*sobre los actos de aprender y enseñar desde una perspectiva amplia, asumiendo dinámicamente la realidad educativa, a partir de acciones comprometidas en base al análisis crítico de los componentes del proceso educativo*” (PF6); “*el profesional en formación evidencie una práctica reflexiva, crítica e investigativa...*” (PF1). Por otra, comprender que el desempeño profesional del futuro docente requiere de una dedicación a su aprendizaje continuo, que le permita “*adaptarse a las características - nuevos conocimientos, patrones culturales, avances tecnológicos, valores dominantes, etc...*” (PF6). A través de evaluar crítica y fundamentadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados y el estudio de las necesidades pedagógicas...aplicando la investigación-acción como enfoque metodológico (PF9).

*Unidad de contexto: Unidad competencia general*

En esta unidad de contexto se especifica la competencia general del PF, que está declarada en el cuadro de competencias del perfil de egreso. Por lo tanto, han sido analizadas anteriormente, determinando que 7 de los 10 EP están presentes de manera manifiesta en las competencias que forman parte de todas las carreras

de pedagogía de la universidad, por estar vinculadas al eje Nuclear que representa lo más profundo de la formación del ser docente de la UPLA, independiente de la especialidad pedagógica que se estudie.

*Unidad de contexto: Sub-unidades de competencia*

Estas sub-unidades de competencias operacionalizan la competencia general, esto permite identificar aspectos más particulares de los saberes trabajados en los PF, que en una primera instancia no eran tan visibles. Es así como, una primera observación permite apreciar la coherencia interna entre ambos niveles de competencias, esto se refleja, por ejemplo, en que los EP: E8. *Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula* y E9. *Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente*. Presentes de manera latente en las competencias generales de los 11 PF, siguen estando latente su presencia en las sub competencias.

Sin, embargo, se puede presentar el caso, que a través de estas sub competencias se explicita más la presencia de EP y los que estaban presente de manera latente, ahora lo estén de manera manifiesta, como sucede con el E5. *Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos*. Estándar relacionado con la sub competencia: *“Aplica recursos de enseñanza, generadores de ambientes de aprendizaje que consideran el desarrollo multidimensional y factorial de la creatividad”* (PF6). Una situación similar acontece con el E6. *Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica*. Que está ausente en las competencias generales de los 11 PF, pero que aparece en la sub competencias de dos de ellos: *“Evalúa crítica y fundamentadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados”* (PF9); *“Investiga, planifica, ejecuta y evalúa experiencias educativas, aplicando los fundamentos teórico metodológicos...”* (PF11). Esta situación muestra que los EP pueden estar relacionados, tanto con las competencias generales como con las sub competencias. Más aún, se presenta la posibilidad que PF contribuyan al desarrollo de determinados estándares, sin que sean el eje central de su competencia. Esto reafirma el principio de transversalidad al momento de abordar el trabajo de los EP y el de itinerario formativo, para lo cual se requiere de un currículo unificado y coherente.

*Unidad de contexto: Resultados de aprendizaje y saberes*

En esta unidad de contexto se exponen para cada sub competencia los resultados esperados y los saberes involucrados en el proceso de aprendizaje. Información más específica y concreta de lo proyectado a realizar durante la implementación del PF. El análisis del contenido permite apreciar dos aspectos a destacar en cuanto a la presencia e integración de los EP en los PF.

El primero, en dos PF se explicita los EP como tema a desarrollar en un momento determinado del curso. La siguiente tabla muestra datos del programa y los componentes de la unidad de contexto analizada (sub unidad de competencia, resultados de aprendizaje y saber).

Tabla 76. Ejemplo presencia de EP en Resultados de aprendizaje y saberes

<b>Descripción del programa formativo</b>	Eje Nuclear (PF5). Currículo Educativo. 5° semestre, 3° año de formación.	
<b>Sub unidad de competencia</b>	<b>Resultado de aprendizaje</b>	<b>Saber</b>
Subunidad de Competencia 2  Comprende el currículo nacional, sus propósitos, estructura, articulación y la progresión del aprendizaje para diseñar propuestas de enseñanza y aprendizaje.	El estudiante relaciona comprensiva y argumentativamente la importancia, y alcances de cada uno de los documentos nacionales vistos [uno ha sido los estándares de egreso] en el proceso de enseñanza y su impacto en el aprendizaje.	Constitución Nacional Artículos de la Ley General de Educación. Elementos del proceso de enseñanza y de aprendizaje contenidos en el Marco de la Buena Enseñanza. <i>Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media</i> Consideraciones de la ley de sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad en el proceso educativo. Estructura de los Planes y Programas con sus respectivos ajustes curriculares.
<b>Descripción del programa formativo</b>	Eje Nuclear (PF10). Enfoques Pedagógicos sobre los Saberes Disciplinarios. 8° semestre, 4° año de formación	
<b>Sub unidad de competencia</b>	<b>Resultado de aprendizaje</b>	<b>Saber</b>
3. Genera “Programa de Acciones Inmediatas para Optimizar la Formación Pedagógica”, a partir de trabajo en equipo sobre las fortalezas y debilidades evidenciadas a lo largo de las prácticas iniciales, las exigencias de un enfoque pedagógico de los saberes disciplinarios y los estándares pedagógicos.	<i>Conoce la finalidad y sentido de los estándares pedagógicos y disciplinarios.</i> Autocritica y critica la formación pedagógica disciplinaria lograda - sus fortalezas y debilidades-teniendo presente: - Su perfil profesional de egreso. - Los estándares pedagógicos y disciplinarios. Elabora, en equipos de trabajo colaborativo y expone, un “Programa estratégico para optimizar su formación como profesional de la educación y responder a los estándares establecidos por el Ministerio”	<i>Conoce el qué, cuáles, sentido, alcances y criterio de elaboración de los estándares pedagógicos y disciplinarios.</i> Analiza la coherencia entre el enfoque pedagógico educativo de su saber disciplinario, el perfil profesional de egreso, el modelo educativo por competencias, los estándares pedagógicos y disciplinarios y la propia visión profesional. Soluciona problemáticas reales que se dan en la comunidad educativa, enfocándose en el ser y contexto de los educandos y aplicando los estándares pedagógicos, como gestor de saberes enseñados y aprendidos.

En la tabla se aprecia, que existe durante el proceso formativo del estudiante de pedagogía dos momentos donde es tratado el tema de los estándares de egreso, entre ellos los EP. Un momento en el 5° semestre, que representaría la mitad de

su formación y el otro en el 8° semestre, próximo a finalizar la carrera, considerando que tiene una duración de 9 semestres.

Al comparar el propósito o utilidad que prestan los EP en los programas se observan que ambos buscan que el estudiante los conozcan y comprendan: “*El estudiante relaciona comprensiva y argumentativamente la importancia, y alcances de cada uno de los documentos nacionales vistos [uno ha sido los estándares de egreso]*” (PF5); “*Conoce la finalidad y sentido de los estándares pedagógicos y disciplinarios*” (PF10).

En el primero, el propósito principal es el conocimiento de los EP junto a otras políticas y normativas, que permiten analizar el contexto del proceso de enseñanza y su impacto en el aprendizaje de los alumnos del sistema escolar (PF5). En cambio, el otro programa, además de proponerse que los estudiantes conozcan los EP, el énfasis está en ser uno de los referentes para la “*autocrítica y crítica de la formación pedagógica disciplinaria lograda - sus fortalezas y debilidades...*” (PF10), que les permita proponer en equipo un “*Programa estratégico para optimizar su formación como profesional de la educación y responder a los estándares establecidos por el Ministerio*” (PF10).

El segundo aspecto a destacar del análisis de contenido es la presencia del Marco para la Buena Enseñanza, documento elaborado el año 2003, que contiene un “conjunto estructurado de criterios e indicadores de los saberes y competencias profesionales que deben poseer los docentes” (Núñez, 2004, p. 14). Es un instrumento guía, tanto para el docente como para los equipos de la escuela. Por ello, ha sido un referente para la FID al no existir en su momento los estándares de egreso. Es así como aún se mantiene presente como documento de estudio, por ejemplo: “*Elementos del proceso de enseñanza y de aprendizaje contenidos en el Marco de la Buena Enseñanza*” (PF5). Y en otro PF, del eje de Prácticas es el referente para orientar el proceso de enseñanza: “*Planifica y ejecuta situaciones de aprendizaje para las asignaturas...Vinculación con el Marco de la Buena Enseñanza*” (PF7). Este escenario debe generar la necesidad de visualizar, en los espacios formativos que se requiera, la transición del Marco para la Buena Enseñanza hacia los estándares de egreso, como puede acontecer en los instrumentos de evaluación de las prácticas, que en su época se sustentaron en el marco, ahora puede ser más pertinente que se consideren los estándares.

#### *Unidad de contexto: Plan evaluativo*

En este apartado se describen los procedimientos evaluativos del curso. Desde el análisis de esta unidad de contexto, no se aprecia de manera expresa la presencia de los EP.

Al analizar los instrumentos de evaluación declarados en los PF se puede identificar la presencia de manera latente del EP, *E9. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente*. Porque la variedad de procedimientos les significa a los estudiantes poner en acción sus habilidades comunicativas, a nivel oral, a través de la exposición, actividad señalada por 10 de los 11 PF y sólo uno menciona los juegos de roles o dramatización (PF9) como otra opción en la cual los estudiantes deben expresarse oralmente. Prevalecen los procedimientos de evaluación



escrita, con una amplia variedad de opciones, las más mencionadas: elaboración de proyecto, mapa conceptual y completar lista o pauta de cotejo.

La reflexión que debe producirse en el equipo docente es si estas instancias de evaluación, además de recoger evidencia sobre el desarrollo de las competencias del PF, son una oportunidad para desarrollar de manera formal e intencionada el E9. Esto significaría, por ejemplo, acordar como política de carrera que la producción de texto, por parte del estudiante, deberá ser coherente en su estructura, usar correctamente su gramática y ortografía. Aspectos que pueden incluso formar parte de los criterios de evaluación.

#### *Unidad de contexto: Bibliografía*

La bibliografía es la última unidad de contexto analizada, principalmente, frente a la presencia o ausencia de los estándares de egreso como referente bibliográfico del PF. En esta revisión de los 11 PF, sólo en tres de ellos aparecen registrados estos estándares. Dos de esos PF (PF5 y PF10) han mostrado coherencia interna entre las unidades de contexto: sub competencias, resultados de aprendizaje y saberes declarados, donde se ha observado la presencia manifiesta de los EP en su conjunto.

Para cerrar el análisis de contenido de los PF en relación con los EP se realiza una lectura inversa, es decir reconocer aspectos que están presentes en el plan formativo de las carreras de pedagogía, pero que no está declarado explícitamente en los estándares. Esta lectura permite identificar que el desarrollo de la dimensión personal del futuro docente es un aspecto ausente entre los 10 EP, lo que en ellos se explicita es el desarrollo personal y social del alumno, pero no del futuro docente. Cuando es el docente el que necesita tener una formación emocional, para que luego los alumnos desarrollen adecuadamente sus competencias emocionales.

La universidad asume la responsabilidad y compromiso de la formación profesional del estudiante, sumado al enriquecimiento y fortalecimiento de su dimensión personal. Para concretizar esta formación holística e integral del docente, el eje de Práctica se estructura a partir de tres líneas transversales: habilidades socioemocionales, pedagógico-didáctica e investigación pedagógica. Estas dos últimas en sintonía con los EP.

La línea socioemocional, focaliza el desarrollo de las competencias emocionales, requeridas por el profesional de la educación, trabajando los ámbitos: conciencia emocional, regulación, autoestima, habilidades sociales, habilidades para la vida y el bienestar. Así, por ejemplo, uno de los propósitos del primer PF de prácticas, denominado TIFP1 es: *“favorecer el autoconocimiento del estudiante de pedagogía, en cuanto a sus características personales y competencias emocionales, aprendizaje que contribuyen a la construcción de su identidad profesional a través de un proceso reflexivo, lo que le permitirá iniciar su paso de estudiante a profesional en formación”* (PF1). Esta línea se desarrolla de manera gradual y progresiva, en interacción con las otras dos, hasta lograr que el estudiante de pedagogía desarrolle, autónoma y responsablemente, la interacción formativa que contribuya a cultivar el bien común.

## **6.5 Entrevista sobre EP contexto extra universidad**

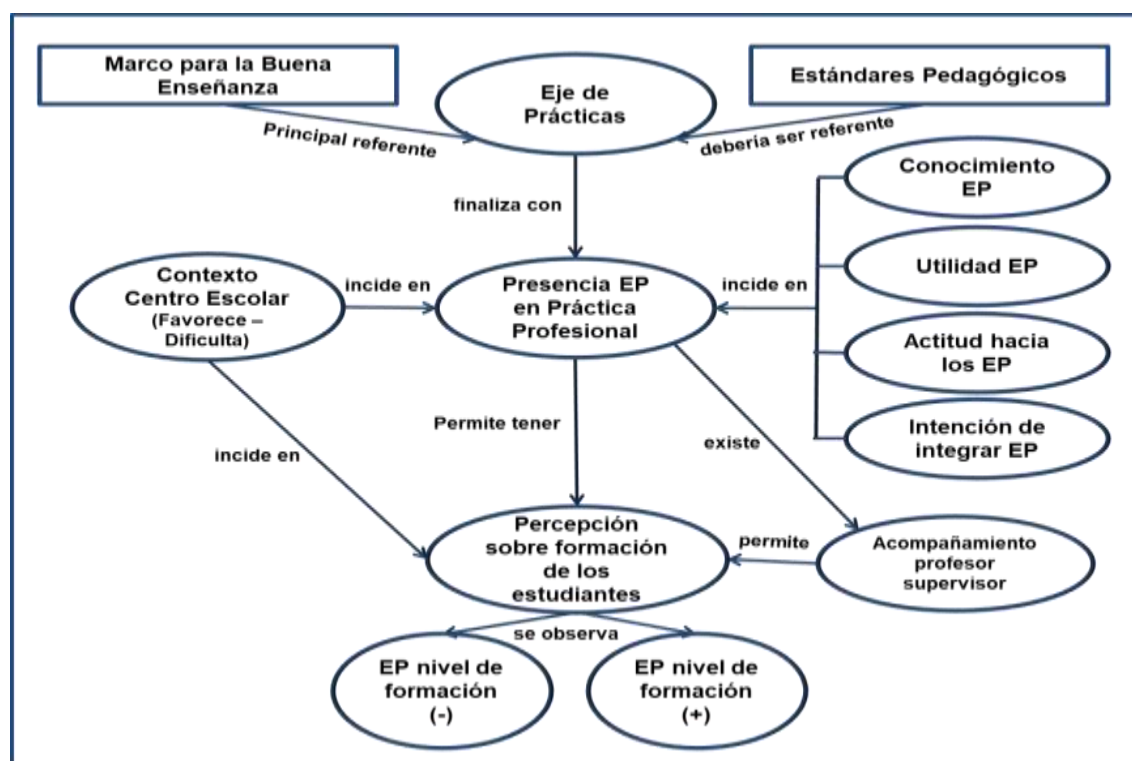
La tercera y última parte de recogida de información de carácter cualitativa tiene el propósito de analizar la presencia de los EP en la práctica profesional y el nivel de formación logrado por los estudiantes. Para ello se entrevista a profesionales claves, como son los profesores supervisores en representación de la universidad, junto a directivos y profesores guías que pertenecen a los centros escolares, que reciben a los estudiantes y donde permanecen durante todo el periodo práctica.

En primer lugar se presenta el análisis de las entrevistas realizadas a los profesores supervisores pertenecientes a una de las tres carreras de pedagogía considerada en esta etapa del estudio. Luego, el análisis de las entrevistas a directivos y profesores guías de siete centros escolares, públicos y privados de la ciudad de Valparaíso.

### **6.5.1 Entrevista profesores supervisores de Práctica Profesional**

Se entrevistó a 4 profesores que se desempeñan como supervisores de práctica profesional (en adelante PS) en una de las tres carreras consideradas en la segunda etapa del estudio. Quienes cumplieron además con los otros criterios aplicados para su selección, por ejemplo, haber contestado el cuestionario, expresar la disposición de colaborar con el estudio, entre otros.

Desde la lectura de las entrevistas se obtuvieron 21 categorías agrupadas principalmente en 3 ejes temáticos: Referentes para el eje de Prácticas, presencia de los EP en las prácticas profesionales y Nivel de formación de los EP logrado por los estudiantes. Las categorías son organizadas y relacionadas en la siguiente figura.



**Figura 83.** Presencia y formación de los EP en la Práctica Profesional según Profesor Supervisor.

El primer eje temático corresponde a los referentes para el eje de Prácticas. Los profesores comienzan valorando y destacando como una de las fortalezas del plan formativo de las carreras de pedagogía, este *eje transversal de prácticas*, presente de manera permanente desde el primer hasta el último semestre de formación, que finaliza con la práctica profesional: “...las 9 prácticas ha sido espectacular...” (PS2); “...la ventaja es que como han tenido un sistema de práctica mayor a la que teníamos nosotros que era al final del proceso formativo” (PS3). Sin embargo, reconocen algunos aspectos a mejorar, uno de ellos la reiteración de actividades: “...a veces los chiquillos [estudiantes] sienten que es un poco más de lo mismo...” (PS2), es decir, no observan con claridad componentes o hitos en las prácticas que permitan apreciar una secuencialidad o progresión en el transcurso de los 9 talleres TIFP. Un segundo aspecto, proceso de práctica que no garantiza que los estudiantes vivencien el conjunto de responsabilidades pedagógicas y profesionales que forman parte de la labor docente, así lo expresa uno de los entrevistados: “...a veces la práctica va enfocada a la intervención, pero no tienen la oportunidad de realizar una evaluación...” (PS3). El tercer aspecto, puede tener relación con el anterior, pues un profesor menciona la necesidad de aumentar el tiempo de permanencia en los centros escolares durante la práctica profesional: “...yo me imaginaba tres días completos en el colegio y dos días de universidad...yo me imaginaba una línea más larga, más tiempo en el colegio” (PS4). Pero el plan formativo actual, en particular para el último semestre no lo favorece por la presencia de otras actividades formativas.

Uno de los referentes externos considerados para tomar decisiones a nivel curricular en el eje de Prácticas ha sido el *Marco para la Buena Enseñanza* (en adelante MBE). Se percibe en las respuestas de los entrevistados que este

documento es trabajado a nivel de docentes y estudiantes, por lo tanto, conocido por ellos: *“por ejemplo en varios módulos uno ve el marco de la buena enseñanza”* (PS1) y utilizado en distintas instancias del proceso formativo, por ejemplo, como referente para orientar la reflexión en los estudiantes: *“...estas reflexiones semanales generalmente les pedimos igual que siempre que se basen en el Marco para la Buena Enseñanza”* (PS2). También, en las tres carreras es el referente para elaborar las pautas de evaluación de las prácticas: *“...la evaluación...se centra en el Marco de la Buena Enseñanza”* (PS1); *“Seguimos utilizando el mismo instrumento, ahora la base de esto es el Marco para la Buena Enseñanza”* (PS2).

En cambio, los EP, aún no son un referente totalmente posicionado en el eje de Prácticas como lo es MBE, de acuerdo a un profesor *“es poco lo que se escucha aquí de los estándares...casi como un anexo...”* (PS1), otro lo atribuye a que es un documento nuevo y por ello aún no está considerado (PS3). De todas formas, expresan que estos estándares deberían ser un referente para este eje: *“Sería necesario primero formularse las cosas de acuerdo a los estándares...”* (PS1); *“...involucrar el tema de los estándares pedagógicos...de hecho en algunas carreras, por ejemplo, se van trabajando los dominios [que estructuran el MBE] de manera gradual, de acuerdo a la presencia o no en la práctica y eso también podría ser desde el punto de vista de los estándares”* (PS3).

Ambos documentos declaran lo que todo profesor de saber y saber hacer junto a las actitudes profesionales que debe desarrollar, por ello que un entrevistado señala que los dos documentos están relacionados (PS1), incluso son entregados como textos de consulta: *“en cada módulo [programa formativo]...les anexo el Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares Pedagógicos”* (PS2). No obstante se aprecia una mejor disposición hacia el MBE que hacia los EP: *“Los chiquillos [estudiantes] lo sienten más vivo, y los establecimientos educacionales sienten que es más parte de lo que ellos están haciendo...pero alcanzar lo que dice el estándar pedagógico, no sé si para los chiquillos tiene un sentido real...”* (PS2), además que los estudiantes se han apropiado más de la estructura del MBE: *“...visualmente es claro, porque...tu a los chiquillos les hablas del Marco para la Buena Enseñanza...lo primero que hacen es partirlo en cuatro, A B C D [son los cuatro dominios que conforman el MBE], en cambio los estándares tienen que revisarlos, cuál profe, los pedagógicos o los de naturales, no los pedagógicos, los que están en el inicio, estos no, los de básica, no los de media”* (PS2). Por lo tanto, la estructura y forma de presentar la información también es un factor que podría afectar el acercamiento y uso de determinados documentos.

Para cerrar esta breve comparación entre el MBE y los Estándares de Egreso se observa, que el primero tiene una connotación más orientada hacia el proceso formativo y al desarrollo profesional de los estudiantes, en cambio el segundo prevalece como referente de la prueba de diagnóstico nacional: *“...cuando hacemos ensayos para la prueba, cuando hacemos cualquier preparación para la prueba final que dan los chiquillos saben cuál es la idea, o sea tomamos los estándares y vamos revisamos que no se ha trabajado”* (PS2).

El Segundo eje temático analiza la presencia de los EP en la Práctica Profesional de las tres carreras estudiadas. Para iniciar se indican los EP que están presentes en esta práctica y luego los factores externos e internos de la universidad que favorecen o dificultan la presencia de estos estándares en este momento de cierre de la formación.

De acuerdo a los cuatro entrevistados en la Práctica Profesional están presentes algunos de los EP, los cuales no están explicitados. El primero de ellos es el E1. Conoce a los estudiantes de Educación Básica/ Educación Media y sabe cómo aprenden. En las tres carreras los estudiantes vivencian este estándar, principalmente en el “*periodo de conocimiento, de observación, de ayudantía...*” (PS1) que está en la etapa inicial del proceso de prácticas. Una de las actividades es acceder a fuentes bibliográficas que les permita, por ejemplo, obtener información “*sobre cuáles son las características propias de la edad...*” (PS3). Otra es observar a los alumnos en distintos escenarios, dentro y fuera de la sala de clases: “*...a mí me dicen: no es que se portan bien. Esa información usted la estuvo en los recreos. Qué hizo en los recreos mire, ya vamos al segundo recreo, que lo que hizo...*” (PS4).

De acuerdo a los entrevistados el E2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes, está presente de manera transversal durante la práctica. Un profesor lo visualiza en la siguiente situación: “*En la intervención [realización de clases] uno ve cómo va apoyando el desarrollo de los niños, lo va felicitando y va promoviendo nuevas actividades que sean creativas...pienso que está dentro de sus intervenciones*” (PS1). Se puede decir, que el desarrollo personal y social de los alumnos está integrado en el momento interactivo que implementan los estudiantes.

Con respecto al E3 Conoce el currículo de Educación Básica/ Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas. Es uno de los estándares vinculado a la etapa de planificación de la clase, por lo tanto, los estudiantes al preparar sus clases utilizan como referente el currículo del curso en el cual le corresponderá intervenir y a la propuesta formativa del profesor guía: “*...en buena parte de los establecimientos se adaptan [los estudiantes] a la planificación que tiene el profesor definido, porque se tienen que acoplar a lo que el establecimiento ha dispuesto*” (PS3). Esta situación ha afectado la presencia y desarrollo del estándar por parte de los estudiantes, porque en los centros escolares se pueden presentar los siguientes escenarios, desde una mínima direccionalidad al momento de planificar, señalando sólo el tema u objetivo a trabajar; el otro se aproxima al caso citado anteriormente, donde el estudiantes realiza una planificación adaptada a la planificación que ya tenía realizada el profesor; y el otro caso es de máxima direccionalidad, que acontece cuando el estudiante debe implementar una clase ya planificada a la cual no puede realizar ajustes, ni adaptaciones.

Lo descrito en el E3, se proyecta a lo que acontece con el E4. Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto. Con escenario de mínima a máxima direccionalidad en cuanto al actuar del estudiante durante su práctica. Escenario que varía a partir del propio desempeño y actitud que los estudiantes muestran, como lo refleja la siguiente cita: “*...una colega [una profesora] al principio decía, que no que esto aquí, que esto allá, pero ya la niña [estudiante en práctica] cuando empezó a intervenir, cuando empezó a hacer material, a preparar guías, la colega después le dio carta abierta para preparar las evaluaciones y todo eso, porque vio que era muy profesional...*” (PS1). Por lo tanto, estos contextos van variando de acuerdo a la confianza que transmita el

estudiante al profesor guía. De esta manera, la presencia de los EP en la Práctica Profesional también está supeditada al actuar ellos tengan.

El E5. Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contexto. Este estándar lo vivencian los estudiantes, principalmente, al preparar su clase, como en el momento interactivo. Es así como, esta práctica final facilita los espacios para que puedan poner en acción lo declarado en el E5. A su vez puede verse afectado por la duración de las prácticas, que influye directamente en estos espacios de interacción que tienen los estudiantes de práctica con los alumnos (PS3).

Lo que sucede con el E6. Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica, es semejante a lo descrito en los EP E3 y E4, donde su presencia está condicionada por las posibilidades que le ofrece el centro de práctica: *“...aquí hay una limitación del sistema los centros de práctica, que exigen que las pruebas sean de acuerdo a los formatos estandarizados que ellos manejan, que son tradicionales muchas veces y selección múltiple etc.”* (PS3). Como también, desde la misma propuesta formativa planteada por la carrera: *“a veces la práctica va enfocada a la intervención, pero no tienen la oportunidad de realizar una evaluación...”* (PS1).

En el E7. Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar, las tres carreras coinciden que es complejo crear las condiciones para que los estudiantes lo vivencien durante su práctica: *“Yo creo que en ninguna de las prácticas los estudiantes tienen mucha posibilidad de entender lo que es la cultura y menos como se genera y se transforma”* (PS2). Uno de los motivos el centro escolar:

*...el establecimiento aunque le de todas las facilidades al estudiante, no le permite participar mucho al practicante de lo que es la cultura escolar, porque de partida de todas aquellas actividades que son más significativas del colegio, los alumnos no son ayudantes, no son participe. Si estás en un colegio católico van al mes de María, pero no viven el mes de María, no van al consejo de profesores, porque los colegio son muy recelosos en esas áreas, ni participan del día del profesor, no van al paseo del día del profesor, no van a la celebración del día de no sé qué, incluso hasta le dan libres a veces, entonces los chiquillos [estudiantes] no se insertan realmente en la cultura del colegio* (PS2).

En cambio, otros centros favorecen el acceso a estos espacios y han participado *“dentro de la comunidad, lo han hecho bien”* (PS1). El otro motivo, el tiempo de permanencia en el centro escolar es *“...demasiado limitado...el tiempo es muy breve...”* (PS3). Y el tercer motivo, relacionado con los dos anteriores, sumado a un factor personal del estudiante es cuando está la posibilidad y oportunidad de involucrarse en actividades a nivel de comunidad escolar, pero no tienen claridad si les corresponde hacerlo y cómo integrarse, así lo describe un profesor:

*[Estudiante dice] hay acto así que me vine, porque no había clases... [profesor] es que no, usted no podía salir, [estudiante] es que no había más que hacer. [Profesor] y qué propuso usted para hacer, [estudiante] es que me quede mirando en el patio como un niño más o como un profe más...* (PS4).

El mismo profesor da otro ejemplo:

*...algunos me llaman, profe estoy en el colegio, estoy en el patio, ahora hay ensayo de desfile qué hago, ayuda en algo ofréctete a ayudar en algo, si te dicen que no, pero hazlo y algunos que me han telefoneado les ha resultado súper bien,*

*es que sabe que vi a los chiquillos [alumnos] en otra línea, vez que ganaste tu información, de quién, de tus estudiantes... (PS4).*

Esta situación puede estar generada por sus experiencias previas, las cuales han estado mayoritariamente vinculadas a actividades delimitadas por el grupo curso en el cual realiza su práctica y escasas experiencias que les significara relacionarse a nivel de comunidad escolar.

El E8. Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula. Los profesores indican que no existen actividades programadas en la práctica para desarrollar este estándar. Sin embargo, el contexto escolar en el cual se insertan los estudiantes se caracterizan por presentar realidades como las que describen los profesores: *"...en el curso habían todos estos con déficit atencional, con hiperactividad tenía 2, Asperger un niño...es tan complejo para él [estudiante en prácticas]" (PS2); "...profe hay 20 chicos [alumnos] PIE [Programa de Integración Escolar] de los 30, ya entonces se van a entrevistar con el departamento encargado de diferencial, la va invitar a tener una conversación profesional, donde usted necesita saber qué patologías o qué diagnóstico o qué síndrome tiene el estudiante" (PS4).* Estos casos llevan a poner en acción el E8, momento en el cual se evidencia lo complejo que es para los estudiantes abordar esta realidad, por ello están propensos a la frustración (PS2), al querer apoyar y lograr aprendizaje en todos los alumnos, pero ser conscientes de no tener las herramientas necesarias para ello (PS4).

El E9. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente. Está presente en la Práctica Profesional, espacio formativo que le ofrece distintas instancias para desarrollarlo. Por una parte, la comunicación oral presente en el momento interactivo de la clase: *"Yo creo que sí, pero dentro de los cursos, ahí el futuro profesor tiene que trabajar la oralidad" (PS1)* y al relacionarse con distintos miembros de la comunidad educativa: *"...ellos tienen contacto con los otros docentes, entonces veo que se involucran bien en el aspecto oral, se saben manejar, por ejemplo, ir donde el director, creo que están bien en esa parte..." (PS1).*

La comunicación escrita, también está presente en el momento interactivo con los alumnos. En el contacto con profesores, desde acciones básica como envío de correos electrónicos a escritos más elaborados, por ejemplo, planificaciones, evaluaciones, entre otros (PS4). Así mismo, la escritura de sus reflexiones, donde se ha integrado un recurso tecnológico como son los foros de discusión (PS3).

Finalmente, el E10. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional. Este estándar es principalmente trabajado por el profesor supervisor de la universidad: *"la reflexión yo siento que depende un poco en la forma que uno guie las reuniones con ellos, los alumnos tienen capacidad para reflexionar y ven fortalezas y debilidades que deben mejorar, entre ellos, por eso es bueno trabajar las reuniones en grupo, porque esta es una interacción siempre aprendemos entre todos..." (PS2); "...eso es como lo que trabajamos más en la mentoría nosotros solitos..." (PS4).*

En síntesis, la presencia de los EP en el proceso de la Práctica Profesional es de manera latente; no manifiesta en los documentos que formalizan esta práctica (programa y pauta de evaluación), ni en el discurso de los profesores al momento de interactuar con los estudiantes.

Sin embargo, a partir de las entrevistas, realizadas a los cuatro profesores, se puede señalar que de los 10 EP, 8 están presentes en la propuesta formativa. Casos especiales representan los EP, E7, el cual, por motivos de tiempo de permanencia en el centro escolar de los estudiantes, dificulta que pueda conocer y participar en las distintas dimensiones que conforman la cultura escolar. Y E8, que puede considerarse como un estándar presente en la práctica, pero no está declarado en las acciones que conforman el programa formativo de la Práctica Profesional.

Otro aspecto que requiere de ser analizado, pues surgió desde la conversación con los entrevistados, son los factores que facilitan o dificultan que los EP estén presentes, específicamente, en esta práctica. Estos se pueden clasificar en factores externos e internos a la institución formadora de profesores.

El factor externo corresponde a los centros escolares donde los estudiantes realizan sus prácticas, contexto que al ser heterogéneo ofrece distintas condiciones que inciden en este proceso formativo, transformándose en un factor que puede favorecer o dificultar la presencia y desarrollo de los EP, como lo expresa uno de los entrevistados: *“Yo he visto que depende de los establecimientos...”* (PS1). Dentro de los centros está la imagen del profesor guía, persona que asume el compromiso y responsabilidad de acompañar al estudiante durante su práctica, facilitando los espacios para que interactúe con los alumnos, realice las intervenciones pedagógicas planificadas y otras actividades que permitan evidenciar distintas dimensiones de su quehacer profesional. De esta manera, también es un factor a considerar al momento de analizar la presencia y desarrollo de los EP (PS3). Por ejemplo: *“...el profesor guía...orienta a los estudiantes en práctica, los orienta desde el contenido desde la formación disciplinar, que es lo que a ellos le importa, le interesa que el estudiante trabaje bien en la disciplina...pero en el área de los estándares pedagógicos creo que los profesores guían no dan muchos espacios...”* (PS2).

Que los profesores guías no otorguen los espacios que se requieren puede deberse, por una parte, a la confianza que se tenga hacia el desempeño del estudiante en práctica: *“Yo creo que poca confianza en los estudiantes, porque las veces que los estudiantes lo han asumido, yo lo he visto y bien, e incluso en el colegio...una colega [profesora] al principio decía que no, que esto aquí, que esto allá, pero ya la niña [estudiante en práctica] cuando empezó a intervenir cuando empezó a hacer material, a preparar guías, la colega después le dio carta abierta...porque vio que era muy profesional...”* (PS1). Y por otra, a las condiciones que establece el propio centro escolar y que debe respetar el profesor guía, por ejemplo: *“...exigen que las pruebas sean de acuerdo a los formatos estandarizados que ellos manejan, que son tradicionales muchas veces...”* (PS3).

Desde la experiencia de los entrevistados se puede señalar que el contexto del centro escolar y la labor del profesor guía inciden de manera desfavorable, principalmente, en los EP E6 y E7. Con respecto al E6, que trata el tema de la evaluación, uno profesor expresa: *“Los subvencionados [tipo de centro escolar] le dan libertad, pero también yo los veo muy restringido en la parte evaluativa, porque generalmente ahí la profesora se encarga”* (PS1). También se puede dar los casos extremos, donde los estudiantes *“no pueden modificar instrumentos ni nada, porque tienen que aplicar lo del establecimiento y los estudiantes están*



*habitados a responder*” (PS3), o con centros que solicitan a sus profesores dejar las pruebas hechas con anticipación “*y ahí, nada que hacer*” (PS4).

El E7, que trata sobre la cultura escolar se ve afectado, porque en algunos centros sólo facilitan los espacios para “*hacer las clases y que cumplan con eso y nada más, no se les da como carta abierta, como para generar otros tipos de actividades o insertarse dentro de la comunidad educativa, ni siquiera he visto que participen en los actos nada de eso, solamente la clase*” (PS1). Por lo tanto, “*...siguen manejando su mundo pequeño [limitado a la sala de clases], por ejemplo, desde el semestre pasado que están teniendo hartas reflexiones en los establecimientos, pero a los estudiantes los dejan afuera...chiquillos [estudiantes en práctica] no vengan mañana...*” (PS2).

De esta forma se aprecia que existe heterogeneidad entre los centros escolares, en cuanto a los espacios que ofrecen para desarrollar los EP. Las mayores restricciones o limitaciones se presentan al momento de integrar los estándares E6 y E7.

El otro factor que incide en la presencia y desarrollo de los EP en la Práctica Profesional es lo que acontece al interior de la universidad. Desde las respuestas de los cuatro entrevistados se obtuvieron categorías que están en sintonía con las analizadas en el grupo de profesores de los ejes Nuclear y de Prácticas (ver apartado 6.2.2), por ello no se profundiza en ellas, sólo se realiza una síntesis destacando algunas de las categorías más representativas de este grupo de profesores supervisores de Práctica Profesional.

Un primer aspecto es el *conocimiento de los EP*. Por parte de los profesores, expresan tener un conocimiento con distintos niveles de profundidad, accediendo a ellos por iniciativa personal y otros dentro de un contexto formativo: “*...realice un diplomado de formación pedagógica, que implemento la universidad...nos llevaron a examinar estas herramientas y fue muy valioso porque nos permitió justamente pensar dentro de este proceso de innovación...yo me apropie un poco de los temas de los estándares...*” (PS3). En el caso de los estudiantes, los profesores perciben que tienen conocimiento de esta temática, pero de igual manera es una realidad heterogénea, porque existen estudiantes de cuarto año que “*ni siquiera lo conocen, no saben lo que significa, ni menos que tiene que ver con ellos*” (PS4).

El segundo aspecto es la *utilidad* que prestan los EP para el quehacer del profesor y la formación de los estudiantes de pedagogía. Los entrevistados destacan que la utilidad está centrada en el proceso de evaluación de esta práctica, tanto con un sentido formativo como de resultados. Como evaluación formativa, un profesor señala que los EP han servido para retroalimentar al estudiante sobre el desempeño durante la realización de su clase: “*...cuando yo iba a supervisar, como para orientar a los chiquillos, sugerirle cosas...*” (PS1). También, en los procesos de reflexión con carácter autoevaluativos: “*Los estándares, generalmente, enfocándonos hacia las fortalezas, pero más hacia las debilidades para que en el fondo vean lo que faltan...*” (PS2).

Donde aún los EP no son un referente es en los instrumentos de evaluación aplicados al finalizar la práctica, con un propósito sumativo, de resultado. Hasta el momento de las entrevistas, el referente considerado ha sido el MBE, sin embargo, expresan su disposición a revisar y actualizar estos procedimientos a partir de la información que proporcionan estos estándares: “*Sería necesario*

*primero formularse las cosas de acuerdo a los estándares...*” (PS1); *“el instrumento de evaluación debe ser elaborado considerando esos estándares pedagógicos”* (PS3).

El tercer aspecto es la *actitud* hacia los EP reflejada por medio de la tendencia o predisposición a evaluar los estándares de cierta manera, donde influyen las emociones y sentimientos que los entrevistados expresan tener frente a esta temática. Unos profesores manifiestan una opinión favorable: *“...porque pienso que está tomado lo que se necesita y aquí uno las va adecuando de acuerdo a las realidades...están bien aterrizados en lo que se espera...a las competencias que realmente deben tener los chiquillos [estudiantes], como para ser buenos profesores”* (PS1); *“como primera aproximación valiosa debe ser sometida a prueba a partir de la evidencias que significa esto implementarlo a nivel curricular y en la actividad misma que desempeña el estudiante”* (PS3); *“...no me convence del todo, pero creo que es mejor que antes que teníamos como algunas visiones como esa libertad pero esa libertad en heterogeneidad que no sé si apuntábamos a calidad...una necesidad de subir el nivel”* (PS4). La política de estándares es considerada adecuada, porque representa las competencias que deben lograr los estudiantes para un buen desempeño docente, se convierte entonces en un instrumento orientado al aseguramiento de la calidad en la formación inicial. Por ello se requiere que estén en permanente revisión.

De los cuatro entrevistados, uno de ellos expone su posición más neutral frente a los EP, sin presentar mayores cuestionamientos, porque *“están [los estándares], hay que alcanzarlos”* (PS2). Los asume de manera *“sumisa, en eso no voy a ir contra la corriente, entonces hay que hacerlo”* (PS2). Sus palabras pueden estar reflejando sentimientos de obligatoriedad: *“me piden que haga tal cosa, esté o no de acuerdo, tengo que hacerlo y voy a ser evaluado”* (PS2). En este caso, la integración de los EP es como consecuencia de influencias externas, como podría ser las indicaciones del MINEDUC o por presiones frente a la evaluación diagnóstica nacional. En cambio, los otros profesores entrevistados llegan a tener su opinión personal, luego de un estudio individual o colectivo de estos estándares y relacionándolos con su quehacer docente, reconociendo en ellos posibles usos y beneficios, lo que se transforma en una motivación intrínseca. Así que, la actitud puede estar afectada por condicionantes externa y/o interna del profesor, considerando que esta última es la que permitiría proyectar la integración de los EP como instrumento que colabora al desarrollo profesional, tanto de él como de los estudiantes.

El mismo profesor ejemplifica estas dos formas de aproximarse a los EP, desde motivaciones extrínsecas o intrínsecas, al preguntarle por la reacción que tienen los estudiantes cuando se les presenta el tema de los estándares:

*Yo creo que lo tienen asimilado, tal como lo digo yo, o sea, es tenemos que alcanzarlos, esto va en función de los estándares, tenemos que alcanzarlos, a diferencia del Marco para la Buena Enseñanza...los chiquillos [estudiantes] lo sienten más vivo, y los establecimientos educacionales sienten que es más parte de lo que ellos están haciendo...pero alcanzar lo que dice el estándar pedagógico, no sé si para los chiquillos tiene un sentido real, pero cuando hacemos ensayos para la prueba, cuando hacemos cualquier preparación para la prueba final, que dan los chiquillos saben cuál es la idea, o sea tomamos los estándares y vamos revisamos qué no se ha trabajado* (PS2).

Un primer aspecto a destacar de esta cita es cómo perciba los EP el profesor, así lo transfiere a los estudiantes. Un segundo aspecto, establece una diferencia entre el MBE y los EP. El MBE se ha integrado, preferentemente, desde factores intrínsecos, al ser este documento más significativo para la formación y desarrollo profesional de los estudiantes. En contraste, los EP, la integración está marcada por motivaciones externas, principalmente, promovido por la prueba de diagnóstico nacional. Por lo tanto, para algunos profesores es posible que estos estándares estén más vinculados al proceso evaluativo externo, que como referente para la formación del estudiante de pedagogía.

Por último, el cuarto aspecto es la *intención de integrar los EP* en el plan formativo de las carreras de pedagogía, en este caso, en el programa formativo de la Práctica Profesional, ante lo cual un profesor señala: “...debería involucrarse más con los estándares, estar relacionado todo con los estándares...estar integrado, así como las pautas de evaluación, la calendarización. Debería darse más concreto, bueno los espacios de reflexión...” (PS1). Esta disposición favorable puede sustentarse en alguno de los dos enfoques descritos anteriormente. Es decir, integrar los EP por factores externos, como se aprecia en la siguiente cita: “me parece que se relacionaba [los EP] mucho con la Prueba Inicia, ahí me interesó y los descargue” (PS1), o por factores internos, más relacionados con el fortalecimiento del proceso formativo de los estudiantes: “los estándares debemos ser capaces de correlacionarlos con todas las competencias” (PS3).

Para cerrar este segundo eje temático, el cual describe la presencia de los EP en el programa formativo de la Práctica Profesional se mencionan los factores, que de acuerdo a los entrevistados, habría que considerar para favorecer el *conocimiento, utilidad, actitud e intención de integrar* estos estándares. Entonces se requiere:

- Políticas institucionales a nivel central e intermedio, que favorezcan el acceso a información referida a la política de estándares. Crear espacios para la formación, socialización, trabajo en equipo, donde se analice, reflexione y tome de decisiones sobre la integración de los EP en el plan formativo de las carreras de pedagogía.
- Procesos de análisis y reflexión entre distintos miembros de la comunidad educativa y profesionales externos.
- Trabajo en equipo, para estudiar los estándares, compartir experiencias de quienes ya los han integrados a sus programas formativos, discutir sobre las distintas opiniones que puedan existir sobre esta política y realizar actividades en conjunto, por ejemplo, construcción de instrumentos de evaluación.
- Integración de los EP en el plan formativo de la carrera de manera gradual, sistemática y transversal. Donde se explicita en cada programa la relación entre las competencias declaradas y los EP.

El tercer eje temático obtenido desde la entrevista a los cuatro profesores supervisores es el nivel de formación de los EP evidenciado por los estudiantes en el contexto de su Práctica Profesional.

Para iniciar el análisis de este eje temático es relevante destacar la función que cumple el profesor supervisor, que acompaña a los estudiantes durante la permanencia en el centro escolar observando su desempeño: “En la intervención

*uno ve cómo va apoyando el desarrollo de los niños...* (PS1); *“Porque es el ambiente [sala de clases] que yo observo”* (PS3), donde se reconocen sus logros y falencias (PS1).

Además de la labor de observar, también mencionan la de retroalimentar: *“yo como supervisora siempre me quedo conversando con los profesores para ver cómo va, que se necesita reforzar”* (PS1); *“en las supervisiones que yo voy hacer generalmente las clases y la retroalimentación que uno hace es en base a pequeñas sugerencias como para ir mejorando su práctica”* (PS3).

Esta experiencia le permite al profesor tener una percepción de la formación de los estudiantes, a partir de su desempeño en un escenario educativo real y concreto. Antes de adentrarse en la formación de los EP, un profesor destaca la actitud de los estudiantes al afrontar su práctica. En ocasiones con inseguridades a pesar de tener las competencias, a las cuales se debe dar espacio para que ellos las manifiesten (PS1). A su vez, la mayoría muestran entusiasmo y compromiso *“para hacer su práctica, para tomarlo como un trabajo, para realmente tomarlo como vocación, más allá de lo que tienen que cumplir”* (PS1). Esta disposición la mantienen independiente del tipo de centro escolar, incluso en los centros que presentan contextos complejos para su quehacer docente:

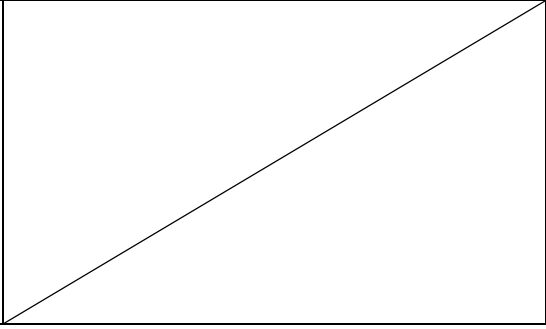
*...para mí [profesor supervisor] es muy difícil, porque el ambiente [del centro escolar] es totalmente difícil, los niños son demasiados vulnerables, a los profes [profesores guías] les llama la atención los estudiantes, porque son súper comprometidos con los alumnos, y ven ese compromiso con la vulnerabilidad, el amor que le tienen los profesores a los niños, a mí también me gusta ir, me gusta la entrega y el ambiente que se da en la escuela* (PS1).

El mismo profesor enfatiza que los estudiantes además de desempeñarse bien, reflejan una real vocación en su actuar, *“que es lo que a mí me interesa que tenga...si no van a trabajar uno o dos años y van a dejar la pega [el trabajo]”* (PS1). En este mismo sentido de valorar la dimensión actitudinal del estudiante de pedagogía, uno de los profesores menciona como un factor clave y distintivo de la universidad, la formación orientada al desarrollo personal y social de los futuros docentes, tema que es tratado de forma transversal en el eje de Prácticas: *“... bastante potente el tema socioemocional, eso como universidad nos daría un plus gigante porque la escuela esta carenciada de eso”* (PS4).

Con respecto a la formación de los EP evidenciada por los estudiantes durante su Práctica Profesional, los entrevistados identifican distintos niveles de logro, los que se presentan a continuación.

Tabla 77. Nivel de formación de los EP por estudiantes de Práctica Profesional según Profesor Supervisor

EP	Bajo	Alto
E1		<p>Muy buen desempeño en conocer a los alumnos, en la relación que tienen con ellos. (PS1).</p> <p>Yo creo que en general los estudiantes tienen nociones amplias sobre los estilos de aprendizaje (PS3).</p>
E2		<p>Yo creo que sí, ellos demuestran dentro del área vocacional, en general, bastante disposición para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes...la familiaridad con situaciones complejas creo que ellos están preparados para afrontar (PS3).</p>
E3	<p>Las colegas por ejemplo han visto que no saben todos los modelos de planificación, por lo tanto, a veces hay que hacerles una inducción, o no saben planificar directamente, no saben cómo formular el objetivo, en eso están carentes (PS1).</p>	<p>El conocimiento del curriculum, en general, ellos se apropian directamente cuando hacen su práctica profesional de las bases curriculares correspondientes (PS2).</p>
E4		<p>Yo creo que ellos la llevan, tienen iniciativa, son capaces de proponer actividades entretenidas, creativas, motivadoras (PS3).</p> <p>Sabe diseñar estrategias de aprendizaje, creo que si...han aprendido cosas nuevas los chiquillos (PS4).</p>
E5		<p>En general ellos gestionan las clases (PS1).</p> <p>Ellos son capaces de gestionarlo durante su proceso de práctica y llevarlo a buen término, no me ha tocado ningún caso desde el año 2014 en que los estudiantes no hayan sido competentes para gestionar el proceso de aula (PS3).</p>
E6	<p>Yo pienso que es eso, a veces la práctica va enfocada a la intervención pero no tienen la oportunidad de realizar una evaluación...he visto más inseguridad en los alumnos, profe como está, estará bien estará mal... (PS1).</p> <p>Yo encuentro que hay necesidad de fortalecer el concepto de la evaluación, los instrumentos de evaluación y el diseño de los instrumentos...uno de los requisitos debe diseñar instrumentos de evaluación, reciben referencia de los que usa el establecimiento, pero generalmente tienen que ser capaces de construirlo y eso es uno de los aspectos que ellos mencionan como difícil (PS3).</p> <p>Esto me cuesta mucho porque tengo ahí grandes nudos en evaluación, no salimos de la prueba objetiva, alternativa, verdadero y falso, complete la oración (PS4).</p>	<p>Yo pienso que tienen conocimiento de método evaluación, el tema que los procedimientos son limitados porque se van adecuando básicamente en la evaluación de productos, pero en el proceso pueden integrar procedimientos que sean innovadores, ahí usan un montón de recursos que han aprendido acá y es una de las cosas que más llama la atención y valoran también los centros de práctica (PS3).</p>

<p><b>E7</b></p>	<p>Yo creo que en ninguna de las prácticas los estudiantes tienen mucha posibilidad de entender lo que es la cultura y menos cómo se genera y se transforma (PS2). Demasiada limitada la experiencia que ellos tienen...el tiempo es muy breve y es difícil que logren transformar esa cultura, sin embargo si hablamos de la cultura a nivel de aula como grupo curso, yo creo que si logran un impacto acotado al tiempo que están (PS3).</p>	<p>Depende también de los colegios, los municipales [públicos] sí mucho, yo he tenido practicantes en la Escuela...que es emblemática y se les pide que hagan actividades que hagan cosas que participen dentro de la comunidad, lo han hecho bien (PS1).</p>
<p><b>E8</b></p>	<p>Los chiquillos con el tema de la integración no están muy bien formados (PS2). Un tema que está por desarrollarse...hoy día habiendo una ley debiera ser motivo de un cambio en nuestra malla, integrándolo como una asignatura que pudieran ellos tener nociones generales y habilidades de investigación para poder encontrar ayuda (PS3). Los chicos no tienen las herramientas para la diversidad y ahí como que me falta más potencia desde la educación diferencial (PS4).</p>	<p>Los veo que están preparados para atender la diversidad (PS1).</p>
<p><b>E9</b></p>	<p>La parte escrita ahí yo veo falencias...muchas veces falta de ortografía (PS1). Para mí es inaceptable que un profesor tenga errores ortográficos, pero seguimos teniéndolo (PS2).</p>	<p>Ellos tienen contacto con los otros docentes, entonces veo que se involucran bien en el aspecto oral (PS1).</p>
<p><b>E10</b></p>		<p>En todas sus prácticas tienen que hacer una reflexión, especialmente, la práctica profesional. Ellos van reflexionando de acuerdo a sus prácticas, que es una reflexión crítica, qué es lo positivo, qué es lo negativo, qué me falta, entonces con una reflexión crítica hacia la práctica (PS1). Los alumnos tienen capacidad para reflexionar y ven fortalezas y debilidades que deben mejorar (PS2).</p>

En la tabla se aprecia que existen EP con bajo nivel de formación, el cual se evidencia durante el desempeño de los estudiantes en su Práctica Profesional. El primer estándar que los entrevistados de las tres carreras coinciden en señalar como deficitario es el E6, relacionado con los métodos de evaluación uso de los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica. Esto se puede deber a la necesidad de competencias que les permita construir una mayor variedad de instrumentos, principalmente con propósito sumativo o de resultado. Pero también, incide en esta débil formación la falta de instancias u oportunidades de transferir sus conocimientos logrados en la universidad a experiencias concretas durante las prácticas tempranas, situación que generar en los estudiantes inseguridad y temor al momento de diseñar y aplicar evaluaciones. Por lo tanto, un factor que podría dificultar el desarrollo de los EP es la falta de

una relación dialógica teoría-práctica, para lo cual se requiere un trabajo colectivo e interdisciplinario entre los profesores de los ejes Nuclear y de Prácticas.

Esta misma realidad acontece en el E7, que trata sobre la cultura escolar. En este caso los profesores lo presentan realmente no como un estándar que muestre una baja formación, sino que exponen la dificultad de implementarlo en la práctica de los estudiantes, principalmente, por la duración de esta actividad y las condiciones contextuales que ofrecen algunos centros escolares. De esta manera se presenta nuevamente la necesidad de una vinculación más estrecha entre los programas formativos que abordan el tema de la cultura escolar con los programas del eje de Prácticas.

En cambio, el E8. Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula. Tres de los profesores reconocen que los estudiantes no tienen una formación adecuada para asumir en la práctica este estándar

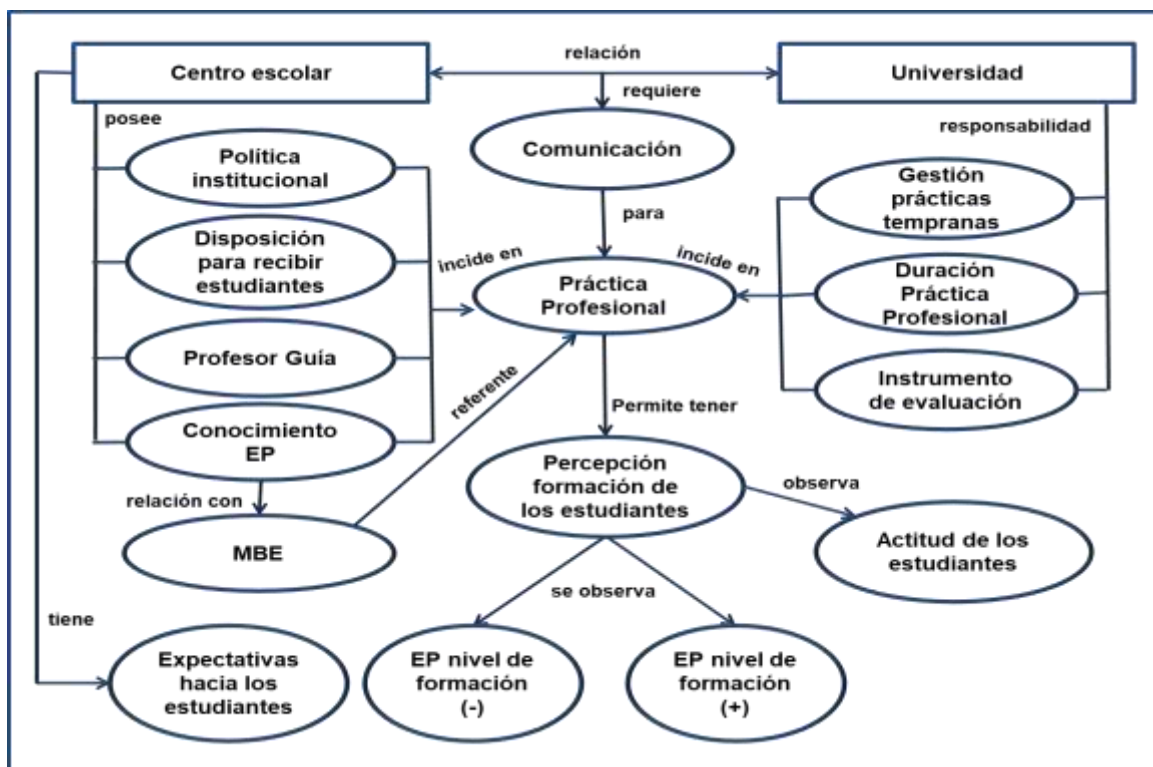
Por otra parte, se observa en los 10 EP, que uno o más de los profesores lo identifica con una formación positiva en los estudiantes. Nivel que es logrado tanto por sus características personales (vocación, capacidad de establecer relaciones interpersonales, iniciativa, etc.) y profesionales (formación en el área pedagógica). Otro factor que favorece es la presencia de actividades programadas en la Práctica Profesional que les permite a los estudiantes poner en acción determinados estándares, por ejemplo, al planificar e implementar unidades de aprendizaje, al relacionarse con distintas personas dentro de la comunidad escolar, entre otras. Y, por último, los distintos espacios y momentos formativos que ofrece el centro escolar, para que los estudiantes puedan desempeñarse y evidenciar su nivel de formación.

### 6.5.1 Entrevista directivo y profesor guía de centros escolares

Se entrevistó a 6 directivos (en adelante DC) y 6 profesores guías (en adelante PG), de 7 centros escolares en los cuales se integran los estudiantes para realizar su Prácticas Profesional. De estos centros, 3 son de dependencia administrativa pública y 4 son privados. Con respecto a los años vinculados con el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía de la universidad, a través de las prácticas tempranas y profesional, 7 de ellos llevan más de 12 años, mientras que los otros dos, no más de 5 años.

Desde la lectura de las entrevistas se obtuvieron 23 categorías agrupadas principalmente en 4 ejes temáticos: Relación centro escolar-universidad, contexto centro escolar, plan formativo Práctica Profesional y Nivel de formación de los EP logrado por los estudiantes.

Identificadas las categorías y agrupadas en ejes temáticos, se procedió a establecer relaciones entre las ellas, organizadas en la siguiente figura.



**Figura 84.** Presencia y formación de los EP en la Práctica Profesional según Directivo y Profesor Guía.

El primer eje temático corresponde a la relación entre centro escolar y universidad, como uno de los factores que puede incidir en la presencia y formación de los EP durante la Práctica Profesional. Los entrevistados a través de sus respuestas describen dos escenarios. El primero marcado por una relación unidireccional y vertical desde la universidad al centro escolar, donde no se visualiza que compartan un compromiso o proyecto que les permita concretar un trabajo conjunto. Son inexistentes o escasos los espacios donde ambas instituciones puedan analizar y discutir “*qué es lo que queremos y qué es lo que espera el ministerio, qué queremos como sociedad, como carrera, como universidad...qué se quiere*” (DC2). Esta situación se evidencia en el programa formativo de la práctica, pues “*el estudiante en práctica profesional viene él con su programa*” (DC1), es decir un programa que puede ser percibido por los integrantes de la comunidad escolar como ajeno a su realidad, que no responde a sus necesidades y expectativas. También, al momento de solicitar los espacios para realizar la práctica, la universidad es la que determina las carreras o especialidades que desea integrar en los centros: “*las universidades nos ofrecen esas prácticas...*” (DC1); “*La verdad que ha sido la universidad los que han solicitado esas áreas...*” (DC3). Cuando puede darse el caso que los centros tengan otras necesidades: “*no hemos recibido estudiantes de básica [Educación Primaria] profesional ninguno de los años que yo estoy aquí, entonces eso queda como un vacío, ahí la universidad nos debe un poco, después de haber abierto las puertas a muchos estudiantes*” (DC1).

En cambio el otro escenario se caracteriza por una relación más dialógica entre centro escolar y universidad. Los centros se sienten partícipes del proceso formativo de los estudiantes de pedagogía, como lo expresa uno de los directivos:



*...en definitiva uno como establecimiento está participando dentro del proceso de formación, yo lo veo desde esa forma, finalmente es la extensión de la universidad para que se vayan concretando ciertos procesos que ustedes tienen previstos y planificados para la formación de ese docente. Por lo tanto, como colegio que está dispuesto a recibir estudiantes en práctica es necesario también tener actualizado qué se está solicitando de ese estudiante, para hacer retroalimentación que sean efectivas que respondan al modelo que se está tratando de formar (DC3).*

Desde esta cita se puede identificar, por lado, el compromiso hacia la formación de los estudiantes que realizan las prácticas en el centro y la voluntad de colaborar de manera manifiesta en el plan formativo por medio de procesos de retroalimentación, que sería de utilidad tanto para el estudiante como para la carrera.

En esta misma dirección, otro directivo propuso a representantes de la universidad, *“que pudiéramos programar dentro del semestre una reunión, una jornada con todos los alumnos [de prácticas] que están en esta escuela, que nos sentemos a conversar de educación, de la experiencia en las prácticas”* (DC4). Estas acciones establecen la diferencia en cuanto al tipo de relación entre centro escolar y universidad. Entre los que sólo reciben a los estudiantes y asumen un rol receptivo frente a la universidad, a otros que desean tener un rol formativo *“para que esa persona salga un poquito mejor como profesor”* (DC4).

Para consolidar este tipo de relación se requiere que la universidad trabaje en *“reconstruir la confianza con los establecimientos para volver a generar una relación de cooperación”* (DC5). Esto significa fortalecer el vínculo por medio de la comunicación, que *“se hace a través del contacto y la presencia concreta”* (DC5). Como lo destaca uno de los directivos:

*...todo el trabajo profesional de vinculación de la universidad con las escuelas, en Educación Básica al menos hay un trabajo muy serio, muy completo, de profesionalismo, porque, primero hay un contacto telefónico, por correo que es lo que prácticamente se da en todas partes, pero además lo que hace la diferencia es el acompañamiento, o sea la profesora viene, presenta a sus estudiantes...después hay un seguimiento, la profesora [supervisora de la universidad] el semestre viene, observa clases, efectivamente entra a la sala se queda tiempo, retroalimenta y las chiquillas [estudiantes en práctica] después me decían, lo mejor que tiene la profe que nos dice todo oportunamente porque terminaba la clase al tiro [inmediatamente] se quedaba con ella, todo lo bueno, todo lo malo, todo lo que hay que mejorar y después viene la siguiente clase, o sea es un proceso efectivo de la universidad (DC6).*

Por lo tanto, se requiere canales de comunicación desde el inicio del proceso de prácticas, incluso los directivos y profesores entrevistados señalaron que han formalizado al interior de los centros dos acciones concretas. Una reunión inicial de presentación de los estudiantes, *“yo le entrego lineamientos a los estudiantes respecto a normas y cumplimientos que deben tener tanto en los aspectos de docencia como en los aspectos formales”* (DC2). En otro centro se les informa: *“el colegio tiene estas características, nosotros necesitamos esto...”* (DC5). La otra iniciativa es el profesor encargado de vinculación: *“nosotros desde el año pasado establecimos la encargada de vinculación”* (DC2). Profesor perteneciente al centro, que coordina el proceso de práctica a través de una comunicación directa con la universidad, es el primer contacto que tiene el estudiante al ingresar al centro, es la persona que establece los nexos entre los estudiantes con los directivos y profesores guías que los reciben, entre otras responsabilidades.

Un segundo eje temático se focaliza en el contexto del centro escolar, escenario donde interactúan distintos factores que inciden en el desarrollo de la Práctica Profesional, en particular para la presencia y formación de los EP en los estudiantes.

Uno de estos factores son las *políticas institucionales*, entre las que se encuentra ser un centro de práctica para los futuros docentes, de esta forma expresan la *disposición favorable para recibir a los estudiantes*: “*siempre le pedimos que manden estudiantes en práctica*” (DC1); “*esta escuela ha estado abierta a recibir alumnos en práctica, vienen de distintas entidades de educación superior*” (PG2).

Sin embargo, el recibir a los estudiantes no garantiza que ellos puedan desempeñarse en los distintos espacios pedagógicos que están presentes en una comunidad educativa, así lo expresa uno de los directivos: “*este colegio siempre ha tenido la política de acoger alumnos en práctica, pero al mismo tiempo les ponemos algunas barreras y yo creo que muchos colegios o los mismos profesores frenan un poco la búsqueda de estos estándares*” (DC5). Esta autocrítica evidencia que los centros escolares se pueden transformar en un factor externo a la universidad que dificultaría la integración de los EP en el plan formativo de las carreras.

Un ejemplo de esta situación es la nula o restringida participación de los estudiantes en actividades a nivel de centro, lo cual dificultaría el desarrollo del E7. Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar. Esto se aprecia cuando los directivos declaran: “*nosotros como colegio no permitimos la asistencia a los alumnos al consejo de profesores*” (DC5) o cuando se ha podido concretar esta actividad asistiendo estudiantes en práctica a uno de los consejos, pero la reacción de los profesores es de cierto desagrado e incomodidad, porque al llegar “*un estudiante en práctica: [le preguntan] y usted quién es, como que, si fuera una secta, así como que estamos ocultando algo...*” (DC1).

Otro espacio que uno de los centros tiene limitada la participación de los estudiantes son las reuniones de padres y apoderados. Reconociendo el directivo que son ellos “*mismos como [los que] van poniéndole barreras a estudiantes de pedagogía en el camino*” (DC5).

De esta manera, las prácticas en general y en particular la Práctica Profesional queda circunscrita a un espacio más reducido, que comúnmente es la sala de clases o a un grupo determinado de alumnos.

En cambio, la mayoría de los directivos y profesores entrevistados describen otro escenario, donde también se integran estudiantes en prácticas. Representantes de estos centros declaran: “*Yo creo que si están los espacios para evidenciar [los EP], porque somos profesores [guías] que facilitamos y damos todas las posibilidades para que ellos se desarrollen en forma plena y que demuestren lo que ellos saben*” (PG5); “*está el espacio y las condiciones para que ellos puedan desarrollarlos [EP]*” (DC3); “*...hay una mirada que compartimos con el director de integrarlas, de sumarlas, de también aprovechar toda esa energía que traen, esos conocimientos nuevos y que sean un aporte*” (DC6).

Esta abertura en la política de los centros educativos hacia las propuestas de los estudiantes, al plan de trabajo que deben realizar y los espacios que requieren para desempeñarse, muestra una realidad que se contrapone con la descrita anteriormente, es así como “*los estudiantes participan de reunión de apoderados,*

participan de consejo de profesores, participan en sus horas de colaboración en varias instancias” (DC1). Otro directivo reafirma este planteamiento:

*...ellos pueden participar, por ejemplo, en el consejo de profesores si lo solicita siempre con el previo aviso para poder indicarle el más propicio donde pueda participar. Si necesitas estar en una reunión de apoderados también se les da la oportunidad. Respecto de las actividades que son extracurriculares que ellos puedan desarrollarlas, o sea, en definitiva, se les abren las posibilidades de participar en todo lo que es la cultura escolar, ya no solamente en su clase (DC3).*

También, esta abertura se ha proyectado hacia una de las responsabilidades que el futuro docente debe asumir, como es la elaboración y aplicación de procedimientos evaluativos: *“Yo les paso las escalas que puede utilizar, pero por lo general surge de ellos y han sido poca las instancias en que directamente he dicho esto no se puede hacer, pero siempre de ellos sale alguna solución...en general ha sido una buena experiencia” (PG3).* En este contexto, un directivo enfatiza el rol formativo que debiese cumplir la comunidad educativa en su conjunto hacia los estudiantes de prácticas, al *“darles responsabilidades, darle la oportunidad y si hay que equivocarse, se equivocarán y tendremos que entre todos ver como se soluciona. Entonces ahí ellas si han hecho instrumentos...han tenido que adaptarse” (DC6).*

De esta manera se reafirma la importancia que tiene el hecho, que los centros educativos y los profesionales que se desempeñan en él se visualicen como colaboradores activos y propositivos en la formación de los futuros docentes, transformándose en una instancia de recíproco aprendizaje: *“En realidad se entiende que es de mutua cooperación, que en definitiva, tanto como vienen a aprender los estudiantes, nosotros igual podemos aprender, porque vienen a veces con nuevas ideas, metodologías innovadoras” (DC3); “...lo que uno se retroalimenta con la juventud que llega, si ellos también traen nuevas ideas, nueva tecnología, nuevos conocimientos...” (PG6).*

En este escenario de políticas institucionales que expresan la disposición para recibir y trabajar junto con los estudiantes en práctica, surge la imagen del *profesor guía*, que pertenece al centro escolar y es quien recibe, acompaña y evalúa el desempeño del estudiante. Por lo tanto, también se requiere de él una disposición favorable, *“eso es fundamental, no se impone...conversamos [directivo del centro] con el profesor, le planteamos la idea...en general podemos decir que el 100% de los docentes están llanos a cooperar y comprenden la importancia de una práctica y cuál es el objetivo” (DC3).*

No obstante, al igual que sucede a nivel institucional, un aspecto es la disposición a recibir al estudiante y el otro es cumplir con un rol formativo, que le permita integrarse y desarrollar una progresiva autonomía profesional. Por ello, los entrevistados reconocen algunas de las dificultades que pueden presentar los profesores al asumir este rol. Una de ellas es la falta de actualización: *“aquí nos encontramos con gente que no está muy actualizada” (DC1);* Que muestran resistencia al cambio: *“los estudiantes en práctica pueden tener muchas nuevas ideas, pero se chocan con el profesor, que no es abierto a veces a cambiar el esquema” (DC1);* profesores recién egresados que cumplen esta función: *“el colegio al tener un profesor que viene llegando, nuevo, no puede inmediatamente poner una práctica profesional, porque se necesita un tiempo de afiatamiento del mismo docente al sistema, al proyecto educativo, a conocer los cursos” (DC5);* y el escaso tiempo que tiene el docente para desempeñarse como profesor guía:

“...va a necesitar ese espacio de reflexión y deben dárselo...a mí el estudiante me dice: yo creo que en esto fallé, pero no se da [el tiempo] ni para eso [retroalimentar]” (PG2).

Entonces, se puede señalar que no todos los profesores que pertenecen a los centros educativos considerados en el estudio están en condiciones, a nivel personal y profesional para asumir el rol de profesor guía. Porque de acuerdo a los entrevistados este profesor, además de expresar su disposición para recibir a los estudiantes en práctica, debe ser un docente que “*guía, apoya y da todos los espacios*” (DC1); dispuestos a aprender de otros, porque “*uno se retroalimenta con la juventud que llega, si ellos también traen nuevas ideas, nueva tecnología, nuevos conocimientos*” (PG6). Así mismo, “*es muy importante hacerlas sentir que son capaces...*” (PG6), transmitirles confianza (DC4). Y, mantener una comunicación fluida: “*hay gente que tiene muy buena comunicación con sus estudiantes en práctica hacen un nexo...se dan los correos [electrónico]*” (DC1).

De esta manera, la forma como se asuma el rol de profesor guía es una condicionante que puede facilitar o dificultar el desarrollo de la Práctica Profesional, por tanto, la presencia y formación de los EP. Un escenario que lo dificultaría se caracteriza por ser direccional, donde se impone el modelo pedagógico del docente, por ejemplo, “*el tema de diseñar estrategias de enseñanza, ahí un poco les cuesta, porque se tienen que amoldar un poco a la estrategia que tiene el profesor, no siempre los profesores son abiertos...hay que seguir haciendo lo que él dice...entonces el estudiante en práctica por muchas ideas que tenga se limita*” (DC1). En cambio, sería un facilitador si el profesor creará las condiciones de colaboración y de una autonomía progresiva en el estudiante, como se observa en las siguientes citas: “*hazlo como tú quieras, por supuesto avísame primero, déjame ver si hay errores, pero siempre se le da todo el espacio para que ellos desarrollen como quieran la actividad...*” (PG5); “*lo que trato de hacer en las practicas es que ellos se sientan un poco más libre, de proponer cosas. Yo les puedo marcar dentro de un rango, pero que nazca de ellos, he tenido bastante buena experiencia*” (PG3).

Otro rasgo indagado en los directivos y profesores de los centros escolares es su conocimiento sobre los EP. De los 12 entrevistados, 5 expresaron conocer estos estándares y los otros 7 indicaron desconocerlos: “*en ningún momento los supervisores cuando presentan a los estudiantes, nunca han hablado de los estándares de egreso*” (DC2). Tampoco los estudiantes de prácticas (DC5). Están más informados de la prueba INICIA (DC3) y del MBE.

Incluso visualizan una relación entre los EP y el MBE: “*Está un poco ligado a lo que es el Marco para la Buena Enseñanza*” (PG2); “*se relaciona un poco con el Marco para la Buena Enseñanza, yo creo que eso es como la biblia*” (DC1). Un directivo establece una relación de orden entre ambos documentos: “*primero [EP], porque esto es lo previo al Marco para la Buena Enseñanza*” (DC4). Otro como referentes en distintos momentos de la carrera docente, los EP en la etapa de la FID y el MBE en la etapa de la docencia como profesor ya titulado (DC6).

A partir del diálogo presente en las entrevistas, algunos participantes expresaron su interés por tener información sobre los EP: “*yo creo que es positivo para que nosotros mismos como colegio revisemos también nuestros propios estándares...*” (DC5). Otro directivo indica que sería conveniente que los EP se les hicieran llegar vía correo electrónico o impreso en la carpeta que presenta el

estudiante al ingresar al centro educativo y que fuese un tema tratado en la reunión de presentación de los estudiantes, que habitualmente lo acompaña un profesor en representación de la universidad (DC6).

El tercer eje temático integra las categorías vinculadas con la universidad y su propuesta de programa formativo para la *Práctica Profesional*. El primer aspecto no trata directamente sobre esta práctica, sino algunas dificultades que percibe el entrevistado de la *gestión de las prácticas tempranas*, las que son realizadas durante la formación, previas la práctica final, por tanto, inciden en ella. Una estas dificultades correspondería a la ausencia de una secuencialidad y progresión claramente reconocida por las distintas personas involucradas en las prácticas, así lo describe unos de los profesores guías:

*...el año pasado tuve de la TIFP 1, 3 y 5 y prácticamente era observar y lo que me mandaron de la universidad era prácticamente eso, o sea, no había una diferencia. Me acuerdo cuando yo hice las VISE [antiguo modelo de práctica de la universidad], por último había un lineamiento, la primera era observación, la segunda había que prepara un proyecto algo que se pudiese implementar y lo último era realizar una unidad de aprendizaje, un acercamiento a las clases. Pero ahora no, entonces creo que es un tema que se está perdiendo ahí esa oportunidad [de tener un mayor número de prácticas] (PG3).*

Por lo tanto, se espera que las prácticas tempranas en su conjunto presente un eje conductor, que les permita a los estudiantes ir desarrollando sus competencias personales y profesionales de forma incremental y en las distintas dimensiones del quehacer docente, para evitar que acontezca lo que expone el siguiente profesor guía, sobre la ausencia en el plan de trabajo de los estudiantes una actividad que les signifique elaborar y aplicar procedimientos de evaluación:

*...he tenido muchos más niños en prácticas iniciales que era más observación y hace como dos años atrás tuve un chico que estaba en una práctica previa a la profesional. Lo que hizo fue una planificación que me la presentó y con una guía pequeña que no se alcanzó a evaluar, pero tampoco ellos no tienen ese incentivo de decir profesora le hago yo una prueba, para que usted vea si sirve o dar ideas de cómo hacer una evaluación (PG4).*

La otra dificultad observada en las prácticas tempranas es el estado de desinformación sobre su práctica, que muestran algunos estudiantes al momento de integrarse al centro escolar: *“porque era un alumno que tenía absoluto desconocimiento de lo que tenía que hacer dentro del establecimiento a mí muchas veces me toco recibir estudiantes que me decían bueno vengo a tal práctica y bueno cuantas horas tienes que hacer en el aula, el alumno no tenía idea cuántas horas y que tenía que hacer” (DC5); “...uno les tiene que indicar todo...llega totalmente desvalido, llega a integrarse acá como que fuese un ramo más, como que está adentro de la universidad, todavía no llega empoderado” (DC2).*

El mensaje que entregan algunos de los entrevistados es que *“saquen más provecho a las TIFP, que las TIFP quizás sean la pre-practica real para que lleguen más empoderados a la Práctica Profesional y adquieran estos estándares” (DC2).*

El segundo aspecto que incide en el desarrollo del programa formativo de la *Práctica Profesional* es el reducido tiempo de permanencia de los estudiantes en el centro escolar, que le permita evidenciar la formación de los EP: *“...es poco lo*

que dentro de la práctica se puede hacer, aun pensando que se logren los estándares, que los alumnos tengan esas competencias, en tema de tiempo es sumamente difícil" (PG3). Esta situación se complejiza principalmente en las carreras de pedagogía de Enseñanza Media: "en las carreras de Media, a mi juicio, son súper pocas horas de clases...creo que una manera sería que al menos tuvieran que hacer 12 horas de clases. Un profesor [Estudiante en Práctica Profesional] de Básica lo ponen a hacer práctica con muchas más, tienen que estar prácticamente 30 horas a la semana" (DC4). Otro directivo reafirma que los estudiantes de EBA tienen más opciones de vivenciar y desarrollar los EP durante su Práctica Profesional que los estudiantes de las especialidades de Educación Media: "yo creo que si se evidencian [los EP]...bueno en Básica se da más porque están todos los días, pero hay otra carrera que vienen una vez a la semana, dos veces a la semana, por un par de horas en sus prácticas profesionales, ahí creo que es más difícil" (DC6). Ante esta situación un directivo propone: "hay que empezar gradualmente antes de la práctica [profesional] aumentar la cantidad de tiempo frente al curso, de tal manera que en los últimos años el horario se estructure como en Básica" (DC4). Por lo tanto, un factor a considerar para favorecer la presencia y formación de los EP en las prácticas es aumentar el tiempo de permanencia en los centros escolares.

Un tercer aspecto que debería considerar el programa formativo de la Práctica Profesional que se planifica en la universidad es la actualización de los procedimientos de evaluación para evaluar el desempeño de los estudiantes en esta práctica, el cual debería considerar como uno de los referentes los EP. Este planteamiento lo expone uno de los directivos, señalando que estos procedimientos "son muy antiguos y se sigue usando un mismo instrumento" (DC4). Él recomienda que los EP debería ser el marco que regulara "la evaluación de los estudiantes, porque ustedes [la universidad] tienen que cerciorarse que lo que ustedes les enseñaron se cumple en el sistema..." (DC4).

De esta manera los directivos y profesores guía sugieren que para integrar los EP en el eje de Prácticas, en particular en la Práctica Profesional, se debería mejorar la secuencia y progresión entre las distintas prácticas tempranas; aumentar progresivamente el tiempo de permanencia de los estudiantes en el centro y actualizar los procedimientos de evaluación, utilizando como un referente los EP.

El cuarto eje temático contiene las categorías que hacen referencia al nivel de formación de los EP logrado por los estudiantes en el contexto de su Práctica Profesional. De igual manera, las respuestas de los entrevistados no sólo se circunscribieron a emitir su juicio basado en estos estándares, sino también consideraron aspectos actitudinales y compartieron sus expectativas hacia el actuar de los estudiantes de práctica.

Es así como, la percepción sobre la formación de los estudiantes, a partir del desempeño en esta práctica considera tanto, sus características personales y profesionales. Sin embargo, algunos directivos subrayan que el desempeño "depende mucho de ciertas características personales. Mi preocupación no es tanto en el saber pedagógico como en las habilidades más blandas de las personas que vienen" (DC4). Otro expone un ejemplo de la influencia de las características personales en el quehacer docente y para la formación de los EP: "respecto del [EP] 5, bueno va a depender también de las características personales, porque tenemos alumnas de práctica profesional que no sabe todavía gestionar su clase y alumnos, como el alumno en práctica de Educación Física

que está en sus TIFP [prácticas tempranas], todavía no ha llegado a hacer la práctica profesional y el sí gestiona una clase” (DC6). Estos planteamientos hacen referencia a la necesidad de una formación integral del docente, en la cual están interrelacionadas ambas dimensiones, la personal y profesional.

El eje de Prácticas está estructurado por tres líneas transversales, presentes desde la primera hasta la última práctica, de manera secuencial e incremental. Una de ellas es el desarrollo personal del estudiante de pedagogía, lo cual está en sintonía con lo expresado anteriormente. Aspecto reconocido y valorado durante las entrevistas: “yo sé que su universidad está con el tema de las emociones, cosa que acá nos ha costado hartito [con los profesores del centro]...los niños están muy alterados, muy contestadores, entonces hay que buscarles por otro lado, el tema de las emociones ha ido conectando y los estudiantes en práctica lo logran” (DC1); “recuerdo un caso, una alumna de Biología que estaba muy preocupada del desarrollo personal de algunos estudiantes, ella consideraba que sus resultados de aprendizaje tenían directa relación con algún problema emocional o personal” (DC3).

Así pues, la dimensión personal reflejada en la actitud de los estudiantes es un componente destacado por los entrevistados, para ellos es tan relevante como la formación profesional. Por ello, que, al ser consultados por la formación de los estudiantes, la actitud aparece como un factor diferenciador, porque reconocen que “unos vienen con muchas ganas y energía y vienen a aportar. Y, hay otros que vienen porque tienen que hacer la práctica” (DC1).

Los directivos y profesores guías destacan en los estudiantes en prácticas:

- La disposición: “hemos tenido estudiantes que se destacan dentro de su práctica por el tema de que aquí necesitamos disposición, flexibilidad a veces y hay estudiantes que son realmente un aporte” (DC1).
- La iniciativa: “la chica [estudiante en prácticas] que me tocó súper buena. Le toco en el séptimo [básico] y el otro día estaban tan mal [hace alusión al comportamiento de los alumnos] y me propuso ella que hicieran algo con sonoterapia. Eso tu no lo veías, esa iniciativa, eso de atreverse” (DC4).
- El respeto: “ellos siempre fueron muy respetuosos, trataron de ser afables con las niñas” (PG2).
- Con entusiasmo: “yo considero que los alumnos de practica en general, son chicos que vienen con mucho entusiasmo” (PG2); “ellos siempre están con muchas ganas, se sienten muy a gusto” (DC2).
- Empoderados en su rol docente: “Se percibe en el estudiante de la UPLA, que tiene súper claro que va a ser profesor, en cambio los otros estudiantes no vienen empoderados a que van a tener que trabajar formando personas” (DC2).

Por otra parte, los entrevistados reconocen actitudes presentes en los estudiantes que dificultan el desarrollo personal y profesional, lo que traer como consecuencia, por ejemplo, que “el estudiante no aprovecha bien lo que se le está dando [en el centro]” (PG4). Porque algunos “vienen a hacer su clase y se van” (DC3), esto queda reflejado en la siguiente experiencia que narra el directivo:

...tuvimos un claustro para estudiantes desde quinto a séptimo básico y se les planteo el tema de la solidaridad. Entonces, una de las estudiantes en práctica me dice: me dijeron que hay una actividad, tengo que venir. Cosa que yo ya le había dicho al comienzo de su práctica: ustedes participan en todo lo que corresponda cuando sea en su hora de clases y si nosotros los invitamos...por lo tanto, tú tienes que venir, ver de qué se trata, ver qué están haciendo, cuál es el objetivo, por qué dejamos de hacer la clase para hacer esta otra actividad. Si uno no se les recalca o les dijera: no mira hoy día se suspendió la clase y queda a tu criterio si vienes o no. Hay alumnos que definitivamente se restarían (DC3).

Para algunos directivos y profesores esto se debe a la falta de iniciativa, de cumplir con lo mínimo o limitarse al plan de trabajo de la universidad: “vienen con un enfoque muy reducido. Yo vengo hacer mi práctica, tengo que aprobar mi práctica lo mejor posible. Pasar los contenidos y nada más, no me interesa las actividades del colegio...” (DC5); “tener más iniciativa en buscar cosas que hacer...vienen con lo que la universidad les pide y nada más...” (PG4).

Desde el análisis de estas citas se reafirma la importancia del desarrollo personal de los estudiantes de pedagogía, dimensión que debería formar parte del plan formativo de las carreras, porque incide en el desempeño profesional de los futuros docentes, esto queda en evidencia al insertarse en su contexto laboral, donde directivos y profesores guía destacan las actitudes que esperan de los profesionales que se integran al centro escolar.

Con respecto a la *formación de los estudiantes en los EP*, los entrevistados identifican distintos niveles de logro, los cuales se sistematizan en la siguiente tabla.

**Tabla 78. Nivel de formación de los EP por estudiantes de Práctica Profesional según Directivo y Profesor Guía**

EP	Bajo	Alto
E1	No tienen bien claro como aprenden los estudiantes y es lo que más les complica al momento de comenzar su práctica...utilizan un modelo muy tradicional (DC3). Estudiantes de Educación Media vienen muy enfocados a trabajar siempre con el curso de enseñanza media, pero resulta que el profesor disciplinar también puede hacer clases desde quinto básico. La universidad se concentra en el estudiante de media y qué pasa con el ciclo básico (DC5).	Conocer a los estudiantes eso es esencial ellos están un tiempo corto...pero igual logran conocerlos (CD1).
E2	En el rol social falta ver la integración con la realidad del alumno dentro del plano familia (DC2).	Una característica a veces más que de formación o el sello de la universidad tiene que ver con características personales, hay estudiantes que vienen muchos más consciente de este aspecto (DC3).
E3	El curriculum creo que lo conocen pero de media, ahora el tema de que cuando tienen que bajar a básica ahí estamos débil (PG1). En general los egresados no conocen el curriculum. Ha costado mucho pasar del contenido al objetivo de aprendizaje, indicadores de evaluación (DC5)	Pienso que han avanzado un poco el tema del manejo de los programas comparado con años atrás que llegaban como no sabiendo mucho (DC4).



E4	<p>El tema de diseñar estrategias de enseñanza ahí un poco les cuesta porque se tienen que amoldar un poco a la estrategia que tiene el profesor, no siempre los profesores son abiertos (DC1).</p>	<p>Implementar estrategias lo hacen bastante bien, saben adecuarse al contexto...creo que es un punto fuerte dentro de lo que he visto en la universidad (DC2).</p> <p>En general me proponen hacer un debate o quieren salir para hacer una caminata...son bastantes propositivos (PG3).</p>
E5	<p>En general el ambiente propicio se les hacía difícil, yo creo que ahí es donde había un poquito de falencia. Alumnos se sentían sobrepasados... (PG2).</p> <p>Yo creo que falta un poco más estrategias de cómo manejar un curso (PG4).</p> <p>Gestionar la clase por ejemplo el tema de crear el ambiente para mí ese es un grave problema que traen todos (DC4).</p>	/
E6	<p>Respecto a utilizar diversos instrumentos curriculares son bastantes tradicionales. Hay algunos que llegan con innovaciones, pero sigue muy presente la evaluación de papel y lápiz, evaluación con mezcla de preguntas de desarrollo, de tipo de ítems y verdadero o falso (DC3).</p> <p>La evaluación creo que a nivel nacional estamos flojos...creo que seguimos cayendo en el mismo instrumento, donde creo que la debilidad está que seguimos evaluando el contenido, pero también tengo que desarrollar ciertas habilidades (PG1).</p>	<p>Recibieron orientación al respecto, tengo que ser honesta, porque a nosotros nos exigen acá un formato. Primero tiene que ir la evaluación con el objetivo que se pretende, debe llevar puntaje, deben ir de menor a mayor complejidad, distintos tipos de ítems. Y ellos [estudiantes en práctica] respondían muy bien (PG2).</p> <p>El tema de la retroalimentación se ha sabido utilizar. Dentro mi experiencia fácilmente el 80% de los practicantes que he tenido saben aplicar métodos de evaluación (PG3).</p>
E7	<p>Yo creo que muchos colegios o los mismos profesores frenan un poco la búsqueda de estos estándares. Por ejemplo, no permitimos la asistencia a los alumnos al consejo de profesores (DC5).</p>	/
E8	<p>La inclusión e integración primero habría que verlo como lo trabajan en la universidad, como lo hacen hoy día en las carreras si tienen un estudiante gay, los aceptamos o no...allá primero y luego vemos como actuamos acá, porque difícilmente se va a aceptar algo que las mismas universidades no aceptan (PG1).</p> <p>Es un punto débil en general de las universidades...tengo entendido que ramos de integración no se están haciendo. Prácticamente ningún alumno tiene conciencia o la expertis de trabajar con alguien dentro del plano integración (PG3).</p>	<p>Ellos vienen más preparados que nosotros, creo que la enseñanza en la universidad hace que ellos puedan hacer clases o con mayor diversidad. Nosotros estamos recién empezando y nos ha costado (PG5).</p>
E9	<p>La forma de hablar de ellos, les falta todavía una buena pronunciación (PG4).</p> <p>Quedan como medios perdidos en el lenguaje técnico que para mí es necesario para poder expresarte (PG5).</p>	/
E10	/	<p>Yo creo que la mayoría lo hace bastante bien porque acepta críticas y son más autocríticos con los resultados...está el deseo de reflexionar, de aprender (PG4).</p>

En la tabla se muestra la opinión de los directivos y profesores de los centros sobre el nivel de formación de los EP por parte de los estudiantes de Práctica Profesional. De los 10 EP, ellos identifican 9 estándares que presentan *bajo nivel de formación*, situación que es generada por distintos motivos, los cuales se analizan a continuación.

En el caso de los estándares E1 y E3, directivo y profesor guía señalan que los estudiantes de las carreras de Educación Media están bien preparados para desempeñarse en ese nivel, pero cuando les corresponde realizar actividades en los ciclos de Educación Básica, a algunos de ellos les resulta difícil adaptarse a las características y forma de aprender de esos alumnos, como también el conocimiento del currículo que le corresponde a esos cursos. Esto se puede deber, que cuando los temas u otros son tratados en la universidad los contextualizan sólo para Educación Media, cuando en la realidad laboral nos encontramos con profesores de ese nivel realizando docencia desde primero básico.

Situación distinta es el motivo de la baja percepción de la formación en los EP, E4 y E7. Para la formación de estos estándares existe una fuerte incidencia por parte del contexto que ofrece el centro escolar, junto al profesor guía que recibe a los estudiantes. Porque en ocasiones no se generan los espacios para que el estudiante evidencie su desempeño, por políticas institucionales o un acompañamiento del profesor guía muy direccional, con escasa autonomía por parte del estudiante. Ambos aspectos ya analizados anteriormente.

En parte, la formación del E6 también se ve afectado por el contexto de centro escolar y profesor guía. Sin embargo, se suma el hecho que los estudiantes utilizan procedimientos evaluativos, considerados por directivos y profesor, como métodos tradicionales.

Entre los 10 EP, el E5. *Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos*, concentra la mayor coincidencia entre los participantes, al señalarlo como un estándar deficitario en los estudiantes. Principalmente la dificultad está en la creación del ambiente para que sea propicio para el aprendizaje, algunos logran crearlo, pero no mantenerlo en el tiempo. Unos profesores vinculan este estándar con el principio de autoridad, otros con el liderazgo que debe conseguir los estudiantes al relacionarse con los alumnos, los cuales no están presentes durante las prácticas.

También es considerado con una baja formación por parte de los estudiantes el E8, que trata sobre la diversidad e integración en el aula. En este caso se debería a la nula o escasa formación que entrega la universidad sobre esta temática, lo cual se evidencia en la práctica de los estudiantes. Otro aspecto, lo presenta un profesor quien señala que el estudiante primero debería vivenciar la inclusión e integración en el propio modelo educativo de la universidad y de las carreras, lo que luego se proyectaría en el quehacer de los estudiantes durante sus prácticas en los centros escolares. Por lo tanto, dos puntos de vista frente a la formación de este estándar. Uno, la necesidad de trabajar este tema a nivel curricular y el otro en el actuar de la institución frente a la diversidad e integración de los estudiantes universitarios.

A su vez, los entrevistados reconocen EP con un *alto nivel de formación* por parte de los estudiantes de Práctica Profesional. En dos de ellos se hacen alusión a aspectos analizados anteriormente en los ejes temáticos. Por ejemplo, en el E1,

un directivo señala que los estudiantes logran desarrollar este estándar, a pesar del factor tiempo de permanencia en el centro escolar, esto reafirma que, la variable tiempo, debe ser considerada al momento de integrar los EP en el eje de Prácticas. El otro estándar es el E2, referido a promover el desarrollo personal y social de los estudiantes del centro, un directivo relaciona su formación o desarrollo con las características personales del estudiante de pedagogía. De acuerdo a este planteamiento, para lograr la formación de los EP, no sólo se requiere de la preparación a nivel profesional, sino también personal.

La formación en el E4 es considerada positiva, destacando que las estrategias de enseñanza-aprendizaje se adecúan al contexto de los alumnos y del centro, además de ser innovadoras. Desde esta perspectiva se podría decir, que al ofrecerles los espacios y confianza para que elaboren sus propuestas pedagógicas, los estudiantes son capaces de evidenciar una favorable formación de este estándar.

Con respecto al E6, entrevistados reconocen una buena formación en los estudiantes, a pesar de las exigencias que se tienen al momento de elaborar los procesos evaluativos en el centro. Exigencias que los estudiantes han podido cumplir muy bien, con la orientación del profesor guía. Otro participante destaca que los estudiantes no sólo han elaborado y aplicado instrumentos de evaluación, sino también ha utilizado los resultados para retroalimentar el aprendizaje de los alumnos, aspecto escasamente mencionado por los entrevistados, siendo el foco de interés los tipos de procedimientos y la elaboración.

Lo expresado por uno de los profesores guía sobre la positiva formación de los estudiantes en el E8, puede estar reflejando heterogeneidad en la formación de los estudiantes, causada por la presencia o ausencia de esta temática en determinados planes formativos, también por ser un ámbito de la formación profesional que aún no se ha posicionado como parte de las responsabilidades del docente.

En cuanto al E10, un profesor reconoce en los estudiantes su disposición a aceptar las críticas y a la vez ser autocríticos sobre su desempeño, basado en procesos de reflexión que realizan en conjunto profesor guía - estudiante en práctica. Esto permite realizar cambios según resultados de aprendizaje de los alumnos y de su propio quehacer docente.

Para cerrar este eje temático se analiza la categoría, *expectativas hacia los estudiantes en Práctica Profesional* que se integran al centro. Sus planteamientos permiten reafirmar ideas descritas anteriormente. Una de ellas es la relevancia que le otorgan al desarrollo de la dimensión personal del estudiante:

*Yo creo que lo fundamental tiene que ver con el desarrollo personal de ese estudiante que viene...lamentablemente hay estudiantes que no vienen con su desarrollo personal y social, no tienen las habilidades blandas para trabajar en equipo, para tener una capacidad de autocrítica y valores básicos, como, por ejemplo, de puntualidad y poder establecer la relación alumno - profesor dentro de un vínculo de confianza (DC3).*

Entonces, esperan un estudiante, que al tener fortalecida su dimensión personal evidencie una actitud positiva (DC6), que le permita actuar de manera responsable, con iniciativa (DC5), ser autocrítico y receptivo a la crítica (DC4), transformarse en un líder (PG4).

Estas características personales serán la base para su actuar profesional, por ejemplo, al relacionarse con los alumnos, quienes necesitan “*sentirse protegidos...contar con los profesores para lo que necesiten y ellos se sienten acogidos*” (PG4).

Desde la dimensión profesional, los entrevistados esperan de un futuro profesor lo siguiente:

- Más que un especialista en la disciplina, un profesor con las competencias para enseñar y lograr aprendizaje de todos los alumnos (PG1).
- Capaz diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras, por ejemplo, que “*estas cuatro paredes [hace referencia a la sala de clases] no son el único espacio para realizar la clase*” (DC3).
- Estar preparados para trabajar con los padres y apoderados, “*creo que el trabajo con la familia te amplía el trabajo con la comunidad...por lo tanto, cuando tú tienes un acercamiento familiar, puedes ayudar al niño y también estas ayudando a la familia y la comunidad completa*” (PG4).
- Tener las competencias para atender la diversidad y promover la integración en el aula, “*yo creo que ese es un tema no logrado, el país avanza hacia la inclusión total, o sea, los profesores de Básica, de Media deberían salir preparados, por ejemplo, en el DUA [Diseño Universal para el Aprendizaje]*” (DC4).
- Estar en permanente actualización profesional, por ejemplo, en el área de la neurociencia y el DUA (DC6).
- Conocer documentos de referencia que orientan la formación y desarrollo profesional, principalmente el MBE y los EP (PG5).

Desde lo expresado por los directivos y profesores guías se puede observar que algunas de sus expectativas están en sintonía con lo declarado en los EP, como el ser capaz de diseñar e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje (E4); tener las competencias para atender la diversidad y promover la integración (E8) y estar en permanente aprendizaje o actualización (E10). No obstante, también valoran la dimensión personal del futuro docente, su el desarrollo socioemocional y actitud positiva. De esta forma, se espera que la universidad considere una formación integral del estudiante.

#### 6.5.2 Triangulación respuestas profesor supervisor y actores del centro escolar

Los dos puntos anteriores presentaron de manera independiente el análisis de la información obtenida de las entrevistas a supervisores de Práctica Profesional de la universidad y las entrevistas a directivos y profesores guías pertenecientes a centros escolares a los cuales se integran los estudiantes de pedagogía a realizar sus prácticas. Paso siguiente de este análisis es la triangulación de fuentes, para lo cual se consideran los ejes temáticos y categorías, en las cuales se observan

patrones de convergencia, como también, el hallazgo de divergencia, que permitan profundizar y proporcionar mayor comprensión de la problemática.

La información está organizada a partir de 3 ejes temáticos, los cuales contienen algunas categorías compartidas por ambos grupos. El análisis de cada eje temático se acompaña de una tabla que facilita la comparación cruzada entre los participantes.

El primer eje temático trata sobre *debilidades presentes en el eje de Prácticas*, centradas en aspectos a mejorar desde el punto de vista curricular y su relación con los EP.

**Tabla 79. Debilidades del eje de Prácticas, según los dos grupos de participantes**

Profesor supervisor	Directivo y profesor guía
Debilidad eje de prácticas por falta de una secuencialidad y progresión en las competencias.	Debilidad eje de prácticas por falta de una secuencialidad y progresión en las competencias y reiteración de actividades.
Dificultad de desarrollar EP en la Práctica profesional por el reducido tiempo de permanencia en los centros escolares de los estudiantes de Pedagogía en Educación Media.	Dificultad de desarrollar EP en la Práctica profesional por el reducido tiempo de permanencia en los centros escolares de los estudiantes de Pedagogía en Educación Media. Esto no acontece con los estudiantes de Pedagogía en educación Básica.
Presencia MBE como referente del eje de Práctica e instrumentos de evaluación. Expresan la intención de integrar los EP como referente en el eje de Prácticas.	Visualizan relación entre MBE con EP. Reconocen que los EP deberían ser el referente para la FID.
Necesidad de actualizar instrumentos de evaluación de las prácticas, basados en los EP.	Necesidad de actualizar instrumentos de evaluación de las prácticas, basados en los EP.

Ambos grupos de profesionales comienzan valorando y destacando como una de las fortalezas del plan formativo de las carreras de pedagogía de la universidad, el eje transversal de prácticas, presente desde el primer hasta el último semestre de la FID. Sin embargo, reconocen algunos aspectos a mejorar, uno de ellos corresponde a la ausencia de una secuencialidad y progresión en las competencias que deben desarrollar los estudiantes durante su práctica en los centros escolares, las cuales se deberían declarar en un plan de trabajo que permita observar con claridad esta progresión. Pues, la percepción de profesores guías y estudiantes es la reiteración de actividades o escasa diferencia entre una práctica temprana y otra. Complejiza esta situación, el hecho que exponen algunos profesores guía, quienes hacen referencia a la desinformación que muestran en ocasiones estudiantes sobre su propia práctica.

Este contexto puede ser una de las causas, que al analizar el eje de Prácticas en su totalidad, no se asegure o garantice que el estudiantes vivencie el conjunto de responsabilidades pedagógicas y profesionales que forman parte de la labor docente, por ejemplo, una actividad formal dentro de algún programa formativo que le signifique, por ejemplo, a todos los estudiantes: planificar, aplicar, corregir e implementar un plan de retroalimentación a partir de esa evaluación; establecer vínculos que distintos miembros de la comunidad educativa (padres y apoderados; profesores; directivos; otros especialistas) que les permita conocer

aspectos que caractericen a la cultura escolar del centro. Por lo tanto, esperan que las prácticas tempranas presente un eje conductor, que les permita a los estudiantes ir desarrollando sus competencias personales y profesionales de forma incremental y en las distintas dimensiones del quehacer docente.

En lo que respecta a la Práctica Profesional, en particular en las carreras de Pedagogía en Educación Media, tanto un profesor supervisor como directivos y profesores guías, mencionan la necesidad de aumentar el tiempo de permanencia en los centros escolares para que los estudiantes puedan vivenciar y desempeñarse en los distintos ámbitos del quehacer docente declarados en los EP. Esta situación no la visualizan en las prácticas de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, porque el tiempo de permanencia les permite desarrollar estos estándares.

Otra categoría la exponen principalmente los profesores supervisores, quienes señalan que actualmente está más presente en la Práctica Profesional el MBE que los EP como referente curricular. El MBE es un documento conocido y utilizado en distintas instancias del proceso formativo, por ejemplo, como referente para orientar la reflexión en los estudiantes y para elaborar las pautas de evaluación de las prácticas. En cambio, los EP, aún no son un referente totalmente posicionado en el eje de Prácticas, por ser un documento de publicación más reciente y que su estructura, junto a la forma de presentar la información es menos comprensible que la ofrecida por el MBE, con sus cuatro dominios. Por lo tanto, los estudiantes muestran una mejor disposición hacia el MBE que hacia los EP. Además, que el primero tiene una connotación más orientada hacia el proceso formativo y al desarrollo profesional, en cambio el segundo prevalece como referente de la prueba de diagnóstico nacional.

De todos modos, los dos grupos de participantes consideran que los EP deben transformarse en un referente para el eje de Prácticas y por tanto para la Práctica Profesional, porque es el referente para FID y el MBE para los profesores ya titulados, por lo tanto, se aprecia una secuencialidad entre ambos documentos, en una etapa inicial los EP y posteriormente MBE.

Por ello que requiere ser revisado y actualizado los procedimientos de evaluación de la Práctica Profesional, planteamiento en el cual coinciden ambos grupos de entrevistados. Ellos señalan que una utilidad que presentan los EP es ser referente para estos instrumentos. De acuerdo a los profesores supervisores, hasta el momento de la entrevista, se utilizaban en determinadas carreras los EP para guiar procesos de reflexión durante la práctica, pero se mantenía como referente el MBE para los instrumentos de evaluación aplicados al finalizar la práctica, con un propósito sumativo. Esto mostraría que se está en una etapa de transición desde MBE al EP.

El segundo eje temático describe las *condiciones contextuales que ofrece el centro escolar para integrar los EP durante la Práctica Profesional*, las cuales pueden favorecer o dificultar el proceso de integración.

**Tabla 80. Condiciones contextuales del centro escolar para realizar las prácticas, según los dos grupos de participantes**

Profesor supervisor	Directivo y profesor guía
Contextos favorables de los centros escolares se refleja en la disposición para recibir a estudiantes de prácticas.	Disposición favorable para recibir a estudiantes de prácticas.
Dificultad a nivel de centro de escolar por los escasos espacios de participación de los estudiantes en actividades extra aula.	Dificultad a nivel de centro de escolar por los escasos espacios de participación de los estudiantes en actividades extra aula.
Contextos favorables que ofrecen los centros escolares para el desempeño del estudiante a nivel de comunidad escolar.	Contextos favorables que ofrecen los centros escolares para el desempeño del estudiante a nivel de comunidad escolar.
Características del profesor que dificultaría la integración de los EP: profesores recién egresados y que no muestren confianza hacia el desempeño del estudiante, principalmente a quien realiza su Práctica Profesional.	Características del profesor que dificultaría la integración de los EP: falta de actualización, resistencia al cambio y escaso tiempo para desempeñarse como profesor guía.
Características del profesor que facilitaría la integración de los EP: ser una persona que orienta y apoya; que facilita los espacios para que los estudiantes puedan desempeñarse en las distintas dimensiones del quehacer docente y transmitir confianza.	Características del profesor que facilitaría la integración de los EP: estar dispuesto a aprender de otros y mantener una comunicación fluida.
Relación profesor guía-estudiante: mínima direccionalidad a máxima direccionalidad.	Relación profesor guía-estudiante: mínima direccionalidad a máxima direccionalidad.
Conocimiento de los EP es heterogéneo, señalan estar más informados del MBE.	Conocimiento de los EP es heterogéneo, señalan estar más informados del MBE.

Ambos grupos de participantes señalan que el contexto del centro escolar es un espacio donde interactúan distintos factores y actores que inciden en el desarrollo de la Práctica Profesional, en particular para la presencia y formación de los EP. Los profesores supervisores reconocen que los centros con los cuales se vinculan durante el proceso de prácticas muestran un escenario heterogéneo, que puede favorecer o dificultar la integración de estos estándares.

Uno de los aspectos favorables que declaran los entrevistados es la disposición de los centros para recibir a los estudiantes de pedagogía, lo cual se evidencia cuando la universidad solicita las prácticas de distintas especialidades; la reunión de recepción o bienvenida a los estudiantes por parte de los directivos del centro; que algunos centros crearán la función del *profesor vínculo*, encargado de establecer el nexo universidad-centro, entre otras acciones.

Sin embargo, frente a la heterogeneidad de realidades que muestran los centros escolares, los profesores supervisores y directivos del centro reconocen que el recibir a los estudiantes no garantiza que ellos puedan desempeñarse en los distintos espacios pedagógicos que están presentes en una comunidad educativa. Por ejemplo, en algunos centros es difícil crear las condiciones para que los estudiantes vivencien el E7. *Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar*. Son los propios directivos quienes señalan que es nula o restringidos los espacios donde los estudiantes puedan participar en actividades a nivel de centro.

En cambio, profesores supervisores, junto a directivos y profesores guías de otros centros destacan las facilidades que brindan para que los estudiantes participen y

desarrollen EP relacionados con la comunidad escolar. Contexto que se contrapone con el descrito anteriormente.

El estudiante en prácticas además de integrarse a una comunidad escolar, se integra a un curso. Esto le significa vincularse directamente con alumnos y profesores, que cumplen el rol de profesor guía, persona que asume el compromiso y responsabilidad de acompañar y evaluar al estudiante durante su práctica. Por lo tanto, los entrevistados expresan la necesidad de que exista en los profesores guías una disposición favorable para recibir a los estudiantes. No obstante, reconocen que al igual como sucede a nivel institucional, un aspecto es la disposición a recibir al estudiante y el otro es cumplir con un rol formativo. Algunos de los participantes especifican características del profesor que no les permitiría asumir, plenamente, este rol: falta de actualización, resistencia al cambio, profesores recién egresados, con escaso tiempo para desempeñarse como profesor guía y que no muestren confianza hacia el desempeño del estudiante, principalmente a quien realiza su Práctica Profesional. Pero también, manifiestan y valoran las características que muestran otros profesores guías, que les permite estar en condiciones para asumir el rol formativo: ser una persona que orienta y apoya; que facilita los espacios para que los estudiantes puedan desempeñarse en las distintas dimensiones del quehacer docente; está dispuesto a aprender de otros, a transmitir confianza y mantener una comunicación fluida.

Esta nueva presencia de condiciones heterogéneas para realizar las prácticas, ahora originadas por las características de los profesores guías, indican según ambos grupos de participantes, en la presencia y desarrollo de los EP. Por ejemplo, los profesores supervisores y directivos de los centros describen dos escenarios que se pueden producir en la relación profesor guía-estudiante en práctica, uno de mínima direccionalidad y otro de máxima direccionalidad por parte del profesor. Esto se puede observar al momento de planificar, donde un profesor sólo hace referencia al tema u objetivo a trabajar, por el contrario, está el caso cuando el estudiante debe implementar una clase ya planificada por el profesor, a la cual no puede realizar ajustes, ni adaptaciones. Situación similar acontece con el tema de evaluación, porque el estudiante está condicionado a las posibilidades que ofrece el centro y profesor guía para que elabore e implemente procedimientos evaluativos. Los profesores supervisores señalan que existen limitaciones para desarrollar esta responsabilidad profesional. Mientras que directivos y profesores guías expresan que se ha ido facilitando las posibilidades para que los estudiantes puedan realizar este tipo de tareas.

Por último, se indagó en los dos grupos de participantes sobre el conocimiento de los EP. El caso de los profesores supervisores expresan tener un conocimiento con distintos niveles de profundidad, accediendo a la información por iniciativa personal y otros dentro de un contexto formativo. En cuanto a los directivos y profesores de los centros escolares, 5 expresaron conocer estos estándares y los otros 7 indicaron desconocerlos. Este panorama muestra diversidad en el conocimiento de los EP, sin embargo, expresan estar más informados del MBE.

En particular, directivos y profesores guías manifestaron su interés por tener información sobre los EP. Sugieren que se les haga llegar vía correo electrónico o impreso en la carpeta que presenta el estudiante al ingresar al centro educativo y que fuese un tema tratado en la reunión de presentación de los estudiantes, que habitualmente lo acompaña un profesor en representación de la universidad.



El tercer eje temático corresponde al *nivel de formación de los EP logrado por los estudiantes durante su Práctica Profesional*, referido a los niveles de formación de los EP observado en el desempeño de los estudiantes.

**Tabla 81. Nivel de formación de los EP logrado por los estudiantes de Práctica Profesional, según los dos grupos de participantes**

EP	Estándar Pedagógico	Bajo		Alto	
		PS	DC/PG	PS	DC/PG
E1	Conoce a los estudiantes de Educación Básica/ Media y sabe cómo aprenden.		X	X	X
E2	Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.		X	X	X
E3	Conoce el currículo de Educación Básica/ Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.	X	X	X	X
E4	Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.		X	X	X
E5	Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.		X	X	
E6	Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.	X	X	X	X
E7	Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.	X	X	X	
E8	Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.	X	X	X	X
E9	Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.	X	X	X	
E10	Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.			X	X

La tabla sistematiza las opiniones de los distintos entrevistados, quienes interactúa con el estudiante en Práctica Profesional: profesor supervisor (PS), directivo del centro (DC) y profesor guía (PG).

Una primera interpretación es que existen opiniones heterogéneas sobre el nivel de formación logrado por los estudiantes en el contexto de su Práctica Profesional. Incluso en el E5, las opiniones son opuestas entre los profesores supervisores de los directivos y profesores guías. Lo que puede estar reflejando distintas visiones teóricas respecto a la forma de gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje.

Otros casos de heterogeneidad se presentan en los EP, E6 y E7. En su análisis ambos grupos de participantes señalan que incide en el logro de su formación el contexto del centro escolar y el rol del profesor guía. Por lo tanto, pueden ser factores que favorecen o dificultan el desempeño de los estudiantes.

En cambio, los entrevistados expresan que la heterogeneidad en el E8, se debe al proceso formativo que ofrece la universidad. Porque en unas carreras es nula o escasa la formación dirigida a preparar a los estudiantes para atender la

diversidad y promover la integración en el aula. Mientras que en otra, existen programas formativos que tratan este tema en particular.

El E10. *Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.* Es el único que muestra convergencia entre las opiniones de los participantes, quienes lo reconocen como un estándar de alto nivel de formación, independiente de la carrera del estudiante. De acuerdo a los profesores supervisores, esto se ha logrado porque en una competencia transversal en el eje de Prácticas y además existe un espacio formal para la reflexión, que son las sesiones de talleres o reuniones de práctica que se realizan en la universidad. Los directivos y profesores guías, destacan la disposición de los estudiantes para aceptar las críticas y a la vez ser autocríticos sobre su desempeño.

Para cerrar el análisis de este eje temático, se expone un aspecto que han destacado ambos grupos, pero principalmente los directivos y profesores guías. Ellos hacen referencia a la relevancia del desarrollo personal de los estudiantes de pedagogía, en cuanto a sus habilidades socioemocionales y actitud positiva, que son la base para su actuar profesional. Por ello, esperan que la universidad considere una formación integral del estudiante.



## **Cuarta parte. MARCO CONCLUSIVO**

---



## 7. CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

### 7.1 *Introducción*

En este capítulo se presentan las conclusiones obtenidas a partir del proceso investigativo, orientado a describir y comprender la integración de los EP en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía de la UPLA. A su vez se plantean algunas propuestas dirigidas a distintos contextos, entidades y personas que inciden en la integración de los EP. Finalmente, se identifican limitaciones del estudio y posibilidades futuras de investigación.

De esta forma se tiene las expectativas que la información proporcionada por el estudio, en específico, la expuesta en este apartado provoque reflexiones, toma de decisiones y autorregulación sobre los distintos aspectos que se han analizado en relación con la integración de estos estándares en la universidad. De igual manera, se espera que las conclusiones obtenidas y propuestas sugeridas puedan ser transferidas o aplicadas en otros contextos (Marcelo, 1991), porque la naturaleza expansiva y exploratoria de un estudio de caso, que proporciona información y genera conocimiento de un hecho particular, en una situación única, puede proporcionar ideas a ser tomadas en cuenta en otros casos (Colás y Buendía, 1998), por ejemplo cuando un lector se pregunta: ¿Qué existe en ese estudio que yo pueda aplicar a mi propia situación y qué es lo que claramente no se aplica?

Más aún cuando, la experiencia internacional muestra que, los países que han implementado este tipo de política, les significó todo un reto la puesta en práctica e integración de la política de estándares, requiriendo establecer distintos planes de acción para cumplir con ese objetivo. A nivel nacional, es una política ya declarada y formalizada a través de normativas dirigidas para la FID, pero con escasa información sobre la adopción de estos lineamientos por parte de las instituciones formadoras de profesores (Ávalos, 2014; CEPPE, 2013b), etapa sensible, que se puede complejizar por factores externos e internos a las universidades. Además, los cambios por normativas decretadas corren el riesgo de convertirse en un laberinto o en un mero cambio formal o burocrático; es decir, cumpliendo con lo que nos mandan, pero dejando todo como estaba. Por eso, las políticas educativas no funcionan cuando son impuestas o se pretenden implementar de una forma rápida y sin dar tiempo a que cambien las mentalidades (Aziz, 2018; Santos Guerra, 2009; Zabalza, 2012).

Estos planteamientos dirigen la atención de esta investigación hacia el contexto situacional en el cual se implementarán los estándares y su integración en los procesos formativos. Tema que enmarca el desarrollo de cada uno de los componentes de este capítulo.

## 7.2 Conclusiones

Para iniciar este punto, consideramos conveniente recordar algunos de los antecedentes que motivaron la realización de este estudio, los cuales podrán colaborar en dar sentido y significado a estas conclusiones.

El primer antecedente, es un estudio realizado por el CEPPE (2013b), entre sus conclusiones destacan que las distintas políticas y programas implementados actualmente por el MINEDUC, entre ellos los EP, poseen elementos clave para mejorar la calidad de la FID y sus objetivos son bien evaluados por los expertos en la formación de profesores. Sin embargo, existen falencias encontradas principalmente en su implementación, considerada apresurada, ya que se partió aplicando la Prueba INICIA que está basada en estándares, sin tenerlos declarados, menos aún socializados a tiempo con las universidades.

El segundo antecedente está relacionado con el contexto y experiencia internacional, de algunos países que han incorporado los estándares para la enseñanza destinados a los distintos niveles de la formación de los docentes, por ejemplo, EUA, Reino Unido, Escocia, Australia y Nueva Zelanda.

El tercero, está conectado con, un escenario en el cual la política de estándares genera controversia al enfrentarse perspectivas opuestas sobre el real propósito y aporte de estos estándares al fortalecimiento de la FID. Hay quienes destacan sus ventajas para incrementar la transparencia y la rendición de cuentas de los actores del sistema escolar frente a los ciudadanos. En cambio, otros presentan una visión pesimista acerca del curso tomado por las reformas basadas en estándares, señalando que este tipo de iniciativas no sólo no mejorará la calidad y la equidad en educación, sino que tendrá el efecto contrario.

El cuarto corresponde a mi contexto laboral, por desempeñarme en una institución formadora de profesores, que en los últimos años ha realizado ajustes importantes en los planes formativos de las carreras de pedagogía a través de procesos de innovación curricular, implementados desde el año 2014. Un proceso de innovación definido institucionalmente, destinado a las carreras de pedagogía.

Entonces surge el interés personal y profesional de *evaluar la integración de los estándares pedagógicos en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras de pedagogía en la Universidad de Playa Ancha*. Se aborda este objetivo general a través de las conclusiones de cada objetivo específico, además de las dimensiones del estudio, de carácter deductivo, que orientaron la construcción de los instrumentos, también las dimensiones inductivas, que surgieron desde la lectura y análisis de las respuestas de los participantes, que permiten un enfoque más completo (Kelle & Erzberger, 2004).

Estas conclusiones están orientadas a ilustrar algunas tendencias y problemáticas identificadas en el caso estudiado y al mismo tiempo dar un espacio a las voces de distintos actores involucrados en el plan formativo de las carreras de pedagogía, como son directivos, docentes, estudiantes y representantes de centros escolares, que pudieron ser contrastadas entre ellas junto a los planteamientos de la política de estándares. Por ello, el proceso de investigación se caracterizó por recoger múltiples perspectivas y por emplear variados métodos para captar la visión más global de la temática estudiada y reforzar la validez de la información obtenida (Filstead, 1986).

**Objetivo específico 1.**

*Describir la opinión que tienen sobre los estándares pedagógicos y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras de pedagogía, los directivos, docentes y estudiantes de la universidad.*

Este primer objetivo específico, fue desarrollado en la etapa cuantitativa del estudio. La información se obtuvo por medio del cuestionario aplicado al interior de la institución, a los tres grupos de participantes.

Por las características del objetivo, se concluye desde el perfil elaborado de cada grupo, el cual refleja la opinión de los participantes sobre los EP y su integración en los componentes del plan formativo de la carrera.

El primer grupo son los directores y coordinadores de departamento, al cual están adscritas una o más carreras de pedagogía. Son las personas responsables de las áreas: gestión administrativa, académica, investigación y extensión.

En cuanto a la primera dimensión del estudio, *conocimiento de los EP*, ambos directivos, que representan a cuatro facultades, señalan estar informados sobre los EP. Condición inicial necesaria para adentrarse en los procesos de análisis, reflexión e implementación de los EP. Sin embargo, el estar informados no representa que posean un conocimiento comprensivo sobre los distintos aspectos que conforman esta política de estándares, por ejemplo, su proceso de elaboración o evaluación, pues muestran mayores niveles de heterogeneidad frente a estos saberes.

Esta heterogeneidad también está presente cuando son consultados sobre las instancias de formación, de análisis y discusión que se han generado en su espacio laboral para introducirse en el tema de los estándares. Por tanto, el conocimiento que tienen los directivos pudo ser adquirido por iniciativa personal, más que por actividades colectivas a nivel institucional, de esta manera se produce un contraste, por una parte, reconocen tener información sobre los EP, pero por otra, no se han creado los espacios suficientes para favorecer su comprensión.

En la segunda dimensión, *utilidad de los EP*, a pesar que ambos directivos expresan una visión favorable hacia la utilidad que prestan estos estándares para desempeñarse en su labor, son los directores quienes tienen una opinión levemente más favorable que los coordinadores. También, reconocen a estos estándares como referentes para orientar los procesos de enseñanza y de evaluación, como así mismo guiar cambios curriculares en la carrera. Así que, en general, se aprecia un panorama que es favorable hacia la integración de los EP en los proyectos curriculares de las carreras, porque sus directivos son conscientes de la utilidad que prestan como referente orientador para los distintos componentes que conforman el proceso formativo del estudiante de pedagogía.

Con respecto a la tercera dimensión, *actitud hacia los EP*, los directivos manifiestan una tendencia a evaluar mejor la política de estándares que al conjunto de políticas educativas dirigidas a la FID. Y, señalan que la universidad



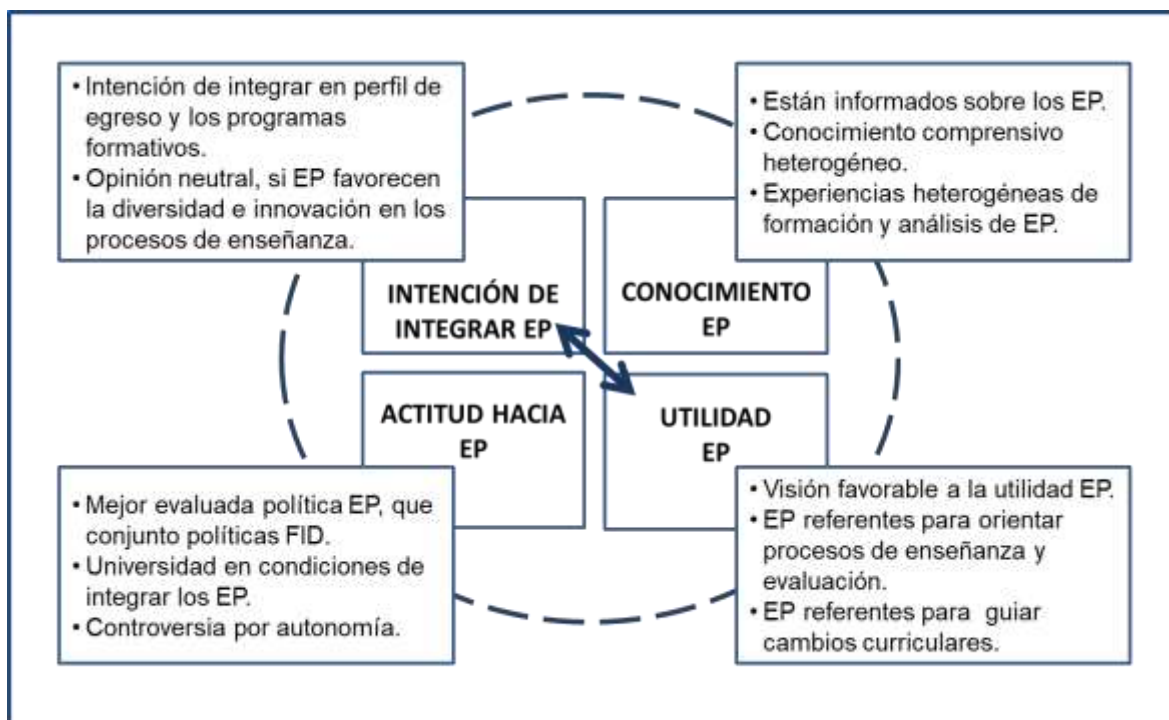
está en condiciones de integrar los EP, planteamiento principalmente expresado por directivos de las facultades de Educación, Humanidades y Cs. Act. Física.

Esta favorable actitud se ve afectada al momento de ser consultados por la incidencia que puede tener esta declaración de estándares con la autonomía institucional, de las carreras y de los formadores de profesores, donde expresan diversas opiniones, ya que mientras los participantes de Cs. Naturales consideran que esta declaración favorece la autonomía, los participantes de Educación están en desacuerdo.

La cuarta dimensión, *intención de integrar los EP* en los proyectos formativos es positiva, estando de acuerdo en integrarlos en los dos documentos oficiales que contienen el marco y las directrices de las propuestas formativas de las carreras, como son el perfil de egreso y los programas formativos, con una opinión levemente superior hacia estos últimos y con mayor coincidencia entre las facultades. No obstante, su opinión es neutral al proyectar la influencia de estos estándares para favorecer la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza. A nivel de facultades este aspecto es valorado positivamente por los directivos pertenecientes a la Facultad de Cs. Naturales, en menor medida en las otras tres facultades. Esto podría estar reflejando las distintas concepciones que se tiene del propósito de los EP. Así que, por una parte, expresan la intención de integrar los estándares a un nivel declarativo, pero con una posición menos definida, en cuanto a su transferencia al quehacer mismo de las clases.

En general, los directivos muestran una opinión favorable hacia los EP. Entre directores y coordinadores de departamento expresan respuestas bastante coincidentes. Sólo en la dimensión *utilidad* de los estándares, se aprecia que existen mayores diferencias de opinión, principalmente, por los años en el cargo. También se concluye, que las variables edad, grado académico, años desempeñándose en la FID, cargo que ocupa y facultad, no son características que diferencien las opiniones que expresan los directivos sobre los EP y su integración en el plan formativo de la carrera.

Finalmente, en los directivos se observa una relación significativa entre la *utilidad que perciben de los EP* para su labor y la formación de los estudiantes con la *intención de integrarlos en el plan formativo de la carrera*. Por lo tanto, la claridad que se tenga en el uso específico y práctico de los EP es un factor clave que incide en su posterior intención de integrarlos.



**Figura 85. Opinión de directivos sobre EP y su integración al plan formativo.**

Flecha muestra correlación estadísticamente significativa entre las dimensiones. El grosor la intensidad de esa relación.

El otro ámbito en el cual se concluye hace referencia a los factores que facilitan o dificultan la integración de los EP, expuesta por los directivos. En cuanto a los factores que facilitarían la integración, se corrobora que el conocimiento comprensivo de los EP por los distintos actores involucrados es un factor esencial para iniciar un proceso de integración, donde se asegure la presencia de estrategias de difusión y el acceso a esta información.

De modo que, adquiere relevancia desde el inicio de un proceso que busca la integración de los EP crear las condiciones propicias para ello. De acuerdo con el grupo de directivos considerados en el estudio son los espacios de participación, reflexión y análisis de los EP y el trabajo colectivo. Para que estas condiciones se concreten y mantengan en el tiempo se requiere de políticas institucionales a nivel central e intermedio.

Estos espacios deberían estar dirigidos a profundizar sobre el conocimiento de los estándares y la utilidad que prestarían al plan formativo de la carrera. Esto significa, principalmente, revisar y alinear los EP con los distintos componentes de este plan formativo: perfil de egreso, malla curricular y programas formativos. Transformándose en un referente para la FID, como orientador y guía del currículo. De esta manera se lograría estar en sintonía con las políticas educativas y evaluativas a nivel nacional.

Este escenario se complejizaría por distintos factores, presentes al exterior e interior de la universidad; a nivel de instituciones y de personas involucradas en el proceso formativo de los estudiantes.

En el contexto exterior afecta el *escenario político nacional*, porque es considerado cambiante, generador de un clima de incertidumbre y desconfianza, más aún si este tipo de políticas carecen de consenso. Así mismo, las estrategias

impulsadas por el MINEDUC, son apreciadas como centralizadas, con escaso trabajo conjunto con las universidades, lo que conlleva a percibir la falta de participación en el proceso de elaboración y revisión de los EP. Esto trae como consecuencia la creación de un clima de desinformación, donde los directivos se sienten actores pasivos, con un rol instrumental, frente a políticas que tienen el carácter de impositivas y obligatorias. Estos sentimientos y emociones afecta a la actitud de los participantes, porque influye en la noción que se genera hacia estos estándares, por ejemplo, como un instrumento facilitador u obstaculizador de la FID; un instrumento de carácter normativo o formativo; que fortalece o debilita los proyectos curriculares de las carreras de pedagogía. Lo cual afecta a las decisiones y condiciones en las cuales se integrarían los EP.

El otro escenario externo corresponde a los centros educativos, instituciones que colaboran en el proceso formativo de los estudiantes, durante la realización de sus prácticas. La dificultad se produciría por la *débil vinculación con estos centros*, debido a la escasa coordinación entre las expectativas que se generan en esta institución con el plan de trabajo que plantea la universidad.

A nivel interno de la universidad, dificultaría la integración de los EP, las condiciones contextuales de la institución, como son: la falta de espacio y tiempo para trabajar en equipo; insuficientes canales de comunicación y participación; y escasa vinculación con el sistema educativo.

Por último, se suma la presencia de algunas características que puedan mostrar los profesores, como es la falta de conocimiento de los EP y la resistencia al cambio, acrecentada por una visión crítica hacia esta política, especialmente promovido por el concepto de estándar que posean y el rol que ellos cumplen en este proceso, por ejemplo, sentirse agentes receptivos, pasivos y limitados a aplicar lineamientos externos, que buscan la generalización y no respetan la diversidad de los proyectos educativos de las instituciones.

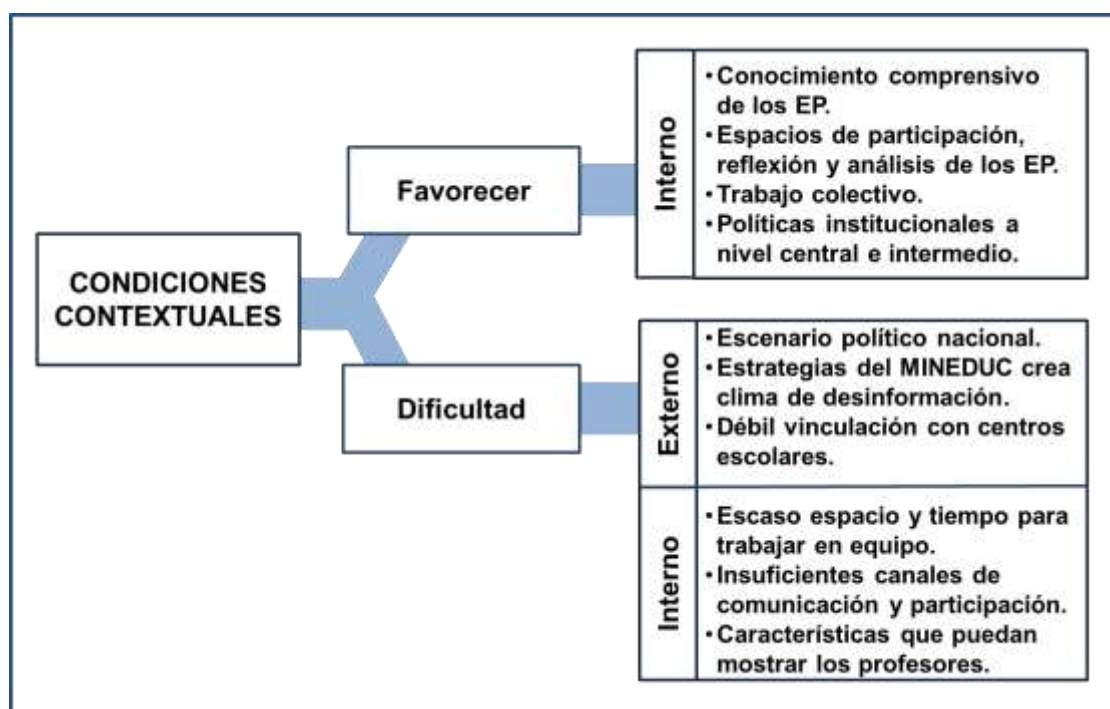


Figura 86. Condiciones contextuales que inciden en la integración de EP, según directivos.

Con respecto al segundo grupo de participantes, los profesores del eje Nuclear y de Prácticas, se puede señalar que sus opiniones frente a la primera dimensión del estudio, *conocimientos de los EP*, muestran que están informados sobre estos estándares y consideran que tienen relación con el programa formativo que enseñan, percepción especialmente expuesta por profesores del eje Nuclear. Pero de igual manera expresan, en general, su interés por conocerlos más. Situación que puede estar evidenciando la necesidad de profundizar sobre esta temática, permitiéndoles comprender aspectos más específicos, como su elaboración, evaluación y estrategias para integrarlos formalmente en el programa. No obstante, las condiciones que les ofrece el contexto institucional no han sido las más favorables para canalizar este interés y satisfacer las necesidades de más información, que les permita a todos tener una base de conocimiento, porque las instancias de formación, y espacios de revisión, discusión y reflexión sobre esta política han sido aislados y poco sistemáticos.

La segunda dimensión, *utilidad de los EP*, los profesores reconocen que estos estándares son de utilidad para su labor docente y tienen claridad en las áreas que pueden utilizarlos. Siendo, principalmente, como referentes para orientar y realizar ajustes curriculares en el programa que implementa. Aunque expresan que los cambios no serían tan radicales en las prácticas de enseñanza, formas de evaluación, en las competencias declaradas y contenidos presentes en las actuales propuestas formativas. Además, se visualiza que estos ajustes curriculares, al momento de realizar el trabajo de campo, no han sido de carácter institucional, sino más bien de acuerdo con las decisiones que toma cada carrera y profesor, creando un contexto heterogéneo, entre quienes ya han integrado los EP, los que sólo declaran tener la intención de hacerlo en el futuro y los profesores que no los considerarán.

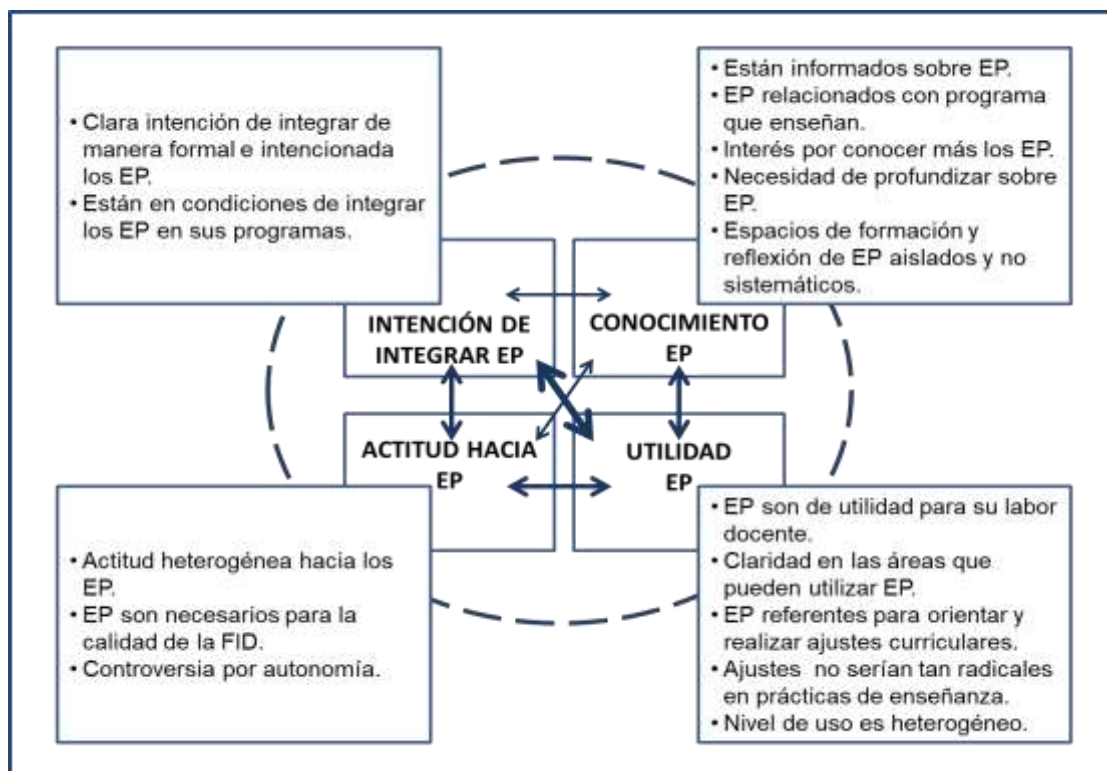
En la tercera dimensión, *actitud hacia los EP*, la respuesta de los profesores muestra una actitud heterogénea y sin una tendencia a evaluar de determinada manera la política de estándares. De todas formas, sus respuestas son más favorables al momento de señalar que los EP son necesarios para la calidad de la FID. Pero, se crea un conflicto de opiniones al ser consultados, si la declaración de los EP incide favorablemente en la autonomía institucional, de la carrera y de los formadores de profesores. De manera que, existe una predisposición a aceptar los EP, pero están presentes los cuestionamientos y aprensiones sobre su influencia en la autonomía.

En la cuarta dimensión, *intención de integrar los EP*, existe una clara disposición para concretar una integración formal e intencionada de estos estándares en el perfil profesional de egreso de la carrera y en los programas formativos, con una opinión levemente más favorable en estos últimos. Además de esta voluntad de querer integrar los EP en los documentos oficiales de la carrera, los profesores señalan estar en condiciones de integrarlos en sus respectivos programas, incluso algunos expresan ya haberlos integrado. En consecuencia, se aprecia que existe un estado de avance en el proceso de integración de los EP y que se proyecta un clima favorable para seguir avanzado en este proceso. Ahora bien, las opiniones son heterogéneas cuando hacen referencia, si la integración de los EP favorecería la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza. Al igual que cuando fueron consultados por el principio de autonomía, ahora el tema de la diversidad e innovación son aspectos que generan opiniones divergentes entre los profesores, lo cual permite ir identificando ámbitos o temáticas que requieren

ser discutidas y reflexionadas colectivamente, tanto al interior como exterior de la universidad.

En síntesis, algunas opiniones de los profesores muestran coincidencia, como también diferencias estadísticamente significativas, las cuales están vinculadas con distintas variables, donde la edad del profesor es la que más se relaciona con las opiniones, principalmente, en la actitud hacia los EP. Luego está la variable facultad a la cual pertenece el profesor, relacionado, específicamente, con la dimensión utilidad de los EP. De modo que las opiniones de los profesores sobre los EP y su integración en el plan formativo se relaciona, tanto con características, personales, como profesionales.

En cuanto a las correlaciones de las dimensiones, se infiere que las cuatro dimensiones están relacionadas entre ellas. Destacan las relaciones entre las dimensiones *utilidad*, *actitud* e *intención de integrar*. Por ejemplo, a partir de la relación entre utilidad de los EP y la actitud hacia estos estándares, se concluye, que a mayor utilidad que se perciba hacia los EP, mayor será la tendencia o predisposición a evaluarlos favorablemente. También si existe una opinión positiva sobre la utilidad de los EP, no sólo incide en la actitud, sino también en una disposición favorable para su integración. De esta manera un plan que busque integrar los EP en el proceso formativo de las carreras debe poner énfasis en clarificar la utilidad que estos estándares prestarían al quehacer docente, al currículo y desarrollo profesional de los estudiantes. Estas relaciones estarían reafirmando la relevancia de las dimensiones estudiadas como aspectos nucleares al momento de gestionar la integración de los EP en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía.



**Figura 87. Opinión de profesores sobre EP y su integración al plan formativo.**

Flecha muestra correlación estadísticamente significativa entre las dimensiones. El grosor la intensidad de esa relación.

Para que estas dimensiones se puedan desarrollar se requiere la presencia de factores que faciliten su implementación, los cuales están condicionados, principalmente, por las políticas institucionales, a nivel central e intermedio. Las que de acuerdo con los profesores deberían ir dirigidas a la formación sobre la política de estándares en la FID, la creación de espacios para la participación, reflexión y análisis de estos estándares y el trabajo colectivo.

De manera que las condiciones propicias para la integración de los EP se basan en una etapa inicial dirigida al conocimiento comprensivo y compartido de los EP. Esta base común de conocimientos les permitiría, de manera colectiva, discutir, reflexionar y tomar decisiones sobre las formas de concretar esta integración. Proceso que se caracteriza por una amplia participación de la comunidad universitaria, porque la integración de los EP no sólo les compete a determinadas unidades académicas, sino al sistema en su conjunto.

Desde el análisis de las respuestas de los profesores se puede concluir que el ámbito en el cual se proyecta integrar los EP es en la gestión curricular, a nivel central y de carrera. Es decir, relacionar estos estándares con el perfil de egreso y malla curricular, ambos documentos que proporcionan una visión general del plan formativo. Sin embargo, los programas formativos son visualizados como una de las opciones más concretas para integrar estos estándares. De esta manera se espera que los estándares no sólo queden en una etapa declarativa, sino que se logre avanzar hacia una etapa en la cual se vivencien y desarrollen en el quehacer mismo de la clase.

En este mismo ámbito curricular, los profesores hacen especial referencia a los programas del eje de Prácticas, un espacio considerado propicio para la integración de los EP. Por su transversalidad en el plan de formación como espacio formativo en el cual convergen integradamente los distintos saberes pedagógicos y disciplinares, y la vinculación con los centros escolares. Entonces, se espera que la integración de los estándares esté orientada hacia su formación teórica y práctica.

Por consiguiente, los profesores visualizan en los EP como un instrumento que aporta a los procesos formativos de los estudiantes de pedagogía, al favorecer la alineación de los distintos componentes del plan formativo de la carrera, con las necesidades y requerimientos del sistema escolar, junto con las políticas educativas relacionadas con la FID.

Ahora bien, este escenario se complejizaría frente a la presencia de factores externos e internos a la universidad. A nivel externo se transforma en una dificultad las políticas nacionales dirigidas al sistema educativo en general y en particular a la FID, las cuales son percibidas como políticas cambiantes que dificulta visualizar la consecución o concreción de las iniciativas que se impulsan desde el MINEDUC, las que han ido cementando un marco político neoliberal y de mercado. Esto trae como consecuencias, un contexto político nacional, que además de ser cambiante está centrado más en los resultados, que en el proceso formativo; y que promueve la competitividad entre instituciones formadoras de profesores.

Así mismo, las propias estrategias que impulsa el MINEDUC para promover la integración de los EP en los planes formativos de las universidades se pueden convertir en un factor que, en vez de favorecer, dificulte esta integración. Si en su actuar prevalecen estrategias centralizadas, producto del escaso trabajo conjunto

con las universidades, lo cual puede ser interpretada como falta de confianza hacia los proyectos formativos que éstas ofrecen.

El otro escenario externo que puede influir en la integración y desarrollo de los EP son los centros escolares, donde los estudiantes realizan sus prácticas. La dificultad se genera cuando existe una débil vinculación entre ambas instituciones, universidad-centro escolar. Esto se produce por la escasa comunicación antes, durante y después de las prácticas, repercutiendo en la implementación del plan de trabajo que le corresponde realizar al estudiante.

A nivel interno de la universidad, un factor que condiciona la integración de los EP son las políticas institucionales, afectando negativamente: la presencia de un clima de desinformación y desconocimiento a nivel central e intermedio sobre lo que representan estos estándares, la falta de trabajo colectivo, ausencia de espacios y tiempos para socializar los estándares; y las condiciones contractuales de algunos profesores que les dificulta involucrarse en actividades académicas.

También se concluye que las características personales y profesionales de las distintas personas afecta la integración de los EP. En el caso de los profesores es su actitud hacia el cambio. En ella incide la visión crítica que puedan tener frente a la política de estándares, por ejemplo, su incidencia en la autonomía y control de las instituciones, carrera y su propio actuar docente. De manera que la resistencia al cambio puede ser provocada por el contexto político, las estrategias que impulsa el MINEDUC para la integración de los EP y el clima de desinformación que está presente en la universidad.

En el caso de los estudiantes puede afectar sus características personales, como la falta de compromiso hacia su formación y los prejuicios hacia la política de estándares. Frente a estos antecedentes se puede concluir que la actitud de profesores y estudiantes es un tema para considerar como agentes facilitadores u obstaculizadores de este proceso de integración de los EP.

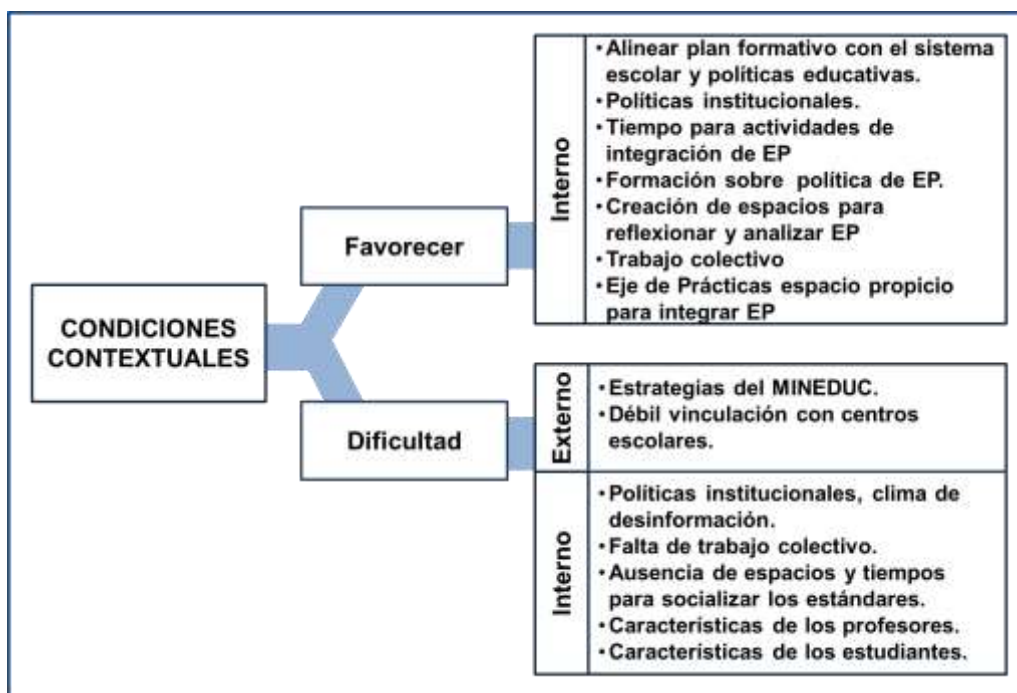


Figura 88. Condiciones contextuales que inciden en la integración de EP, según profesores.

El tercer grupo de participantes corresponde a los estudiantes de pedagogía que se encuentran en su penúltimo semestre de formación inicial. Sus opiniones respecto a la primera dimensión del estudio, *conocimientos de los EP*, muestran una realidad heterogénea en cuanto al nivel de información que poseen sobre estos estándares. Ahora bien, existe entre ellos mayor coincidencia al expresar su interés por conocerlos más, lo que permite apreciar que no es un tema ajeno o irrelevante para ellos.

Sin embargo, el escenario institucional no ha sido el más propicio, porque son escasos los espacios formales en los cuales se han presentado y analizado. De igual manera, destacan la labor de algunos profesores quienes en sus clases desarrollaron este tema. Ahora bien, estas experiencias muestran ser heterogéneas, implementadas por iniciativas individuales de directivos de carreras y profesores, más que por un planteamiento institucional de carácter colectivo y sistemático.

En la segunda dimensión, *utilidad* de los EP, se vuelve a presentar opiniones que muestran heterogeneidad en sus experiencias y apreciaciones, lo que puede estar reflejando la falta de información que les permita a todos tener una base de conocimiento compartido, donde no sólo se aborde el tema desde lo conceptual, sino principalmente, la utilidad que puede prestar a su formación profesional. Porque hasta el momento del trabajo de campo, no se evidenciaba que los EP fuese un documento utilizado ampliamente por los estudiantes, tampoco por directivos y profesores.

La tercera dimensión, *actitud* hacia los EP. Los estudiantes muestran una actitud bastante crítica hacia las actuales políticas educativas relacionadas con la FID, en cambio muestran una mejor disposición hacia la política de estándares. De igual forma, expresan cuestionamientos y críticas hacia lo que representan los estándares y las estrategias implementadas para difundirlos.

La cuarta dimensión, *intención de integrar* los EP, existe una tendencia favorable para que los EP se integren en el perfil de egreso y programas formativos, principalmente en estos últimos. Situación que se proyecta hacia el futuro, es decir, lo que debería suceder, porque en el presente son escasos los programas que los han integrado y, por lo tanto, no les han permitido lograr, de manera consciente e intencionada, una formación en base a estos estándares.

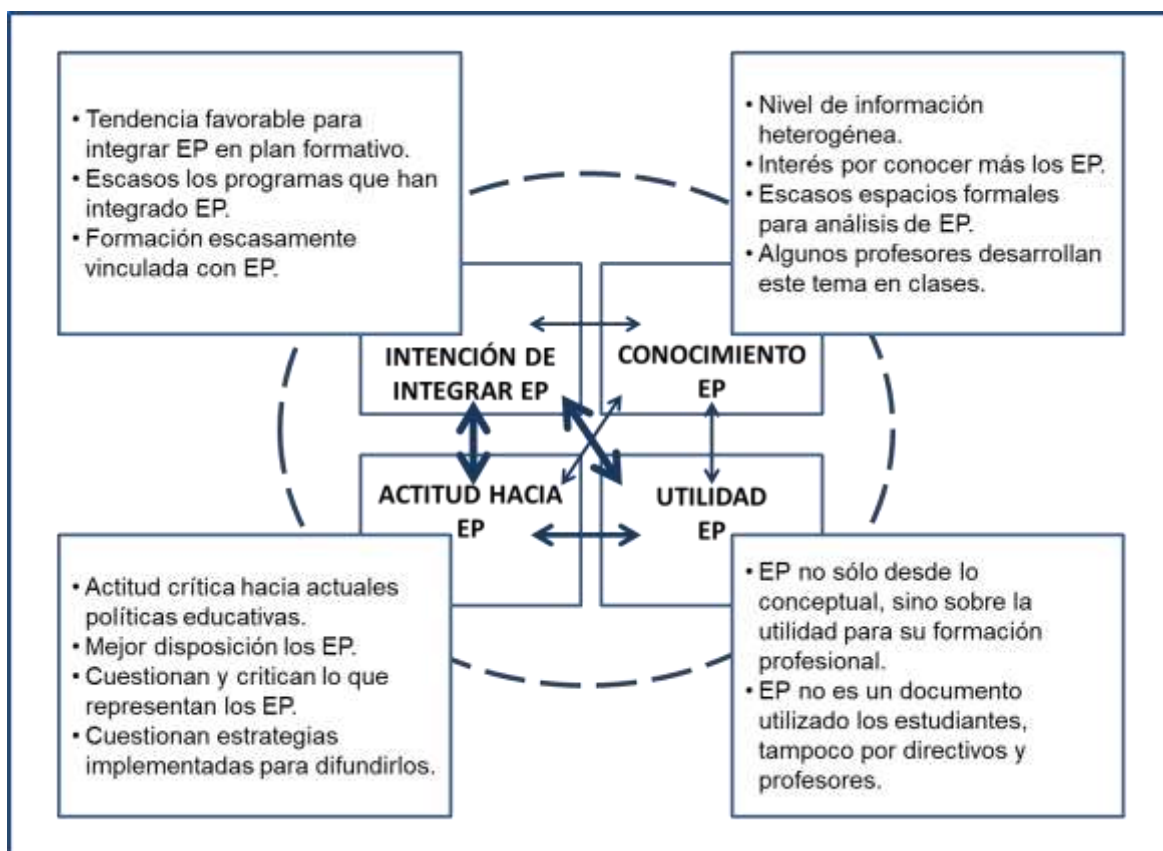
En síntesis, las opiniones de los estudiantes muestran en algunos ámbitos coincidencia. Pero, prevalece la heterogeneidad, reflejado en las diferencias estadísticamente significativas entre sus opiniones, las cuales están relacionadas en primer lugar, con la carrera que estudia, vinculada principalmente a la diferencia de opinión, en cuanto a, conocimiento de los EP y su intención de integrarlos en el plan formativo. En segundo lugar, la facultad y en menor medida la edad de los estudiantes. Para concluir, la variable que más diferencia establece entre las opiniones de los estudiantes es la carrera, porque en una misma facultad pueden encontrarse carreras que evidencien realidades muy distintas, como sucede en la Facultad de Educación a la cual están adscritas las carreras de EPA y EBA; o en Humanidades, donde se diferencian Castellano de HyG e Inglés. Esto también, estaría significando que ninguna facultad muestra en todas sus carreras una misma tendencia de respuesta, sea esta favorable o no hacia los EP. Desde esta situación se infiere, que a nivel de facultades no existe una política que permita unificar criterios sobre la integración de los EP en sus respectivas



carreras, lo cual es un hecho que se replica a nivel institucional, porque tampoco existen estos criterios para consolidar un plan de acción entre las facultades. Esto estaría demostrando, que la presencia e integración de los EP en la universidad ha quedado supeditado, principalmente, a iniciativas personales de decanos, directivos y profesores, más que a políticas institucionales consensuadas y sistemáticas que promuevan espacios de trabajo colectivo, para analizar, discutir y tomar decisiones sobre este proceso de integración.

Finalmente, las opiniones de los estudiantes muestran estar muy correlacionadas entre ellas, lo que permite concluir, por ejemplo, que los EP, al ser considerados útiles para su formación docente, beneficia a la intención de integrarlos en el perfil de egreso de la carrera y en los programas formativos, además de favorecer su formación personal y profesional. Así que, a mayor utilidad que se perciba hacia los EP, mayor será la disposición a que estos se integren en los componentes del currículo de la carrera.

En cuanto a las correlaciones entre de las dimensiones, destaca justamente la relación entre las dimensiones utilidad, actitud e intención de integrar estos estándares, De manera que se estaría confirmando, que a mayor utilidad se perciba hacia los EP, mayor será la tendencia o predisposición a evaluarlos favorablemente y a la vez existiría una favorable disposición para integrarlos en el plan formativo. De esta manera, si se desea integrar los EP en el proceso formativo de las carreras, se debe poner énfasis en clarificar la utilidad que estos estándares prestarían al currículo y al desarrollo profesional de los estudiantes.



**Figura 89. Opinión de estudiantes sobre EP y su integración al plan formativo.**

Flecha muestra correlación estadísticamente significativa entre las dimensiones. El grosor la intensidad de esa relación.

Además de concluir en base a las cuatro dimensiones: conocimiento, utilidad, actitud e intención de integrar los EP, los estudiantes proporcionaron información sobre su *nivel de formación que ha recibido durante estos años en la universidad en relación con los EP*. Desde la cual se concluye, en primer lugar, que en general los estudiantes perciben una formación de suficiente a buena en todos los estándares, destacando por su mayor nivel de formación los E2, E9 y E10. Con respecto al E2 *promover el desarrollo personal y social de los alumnos*, que les significa como futuros docentes no sólo favorecer el desarrollo del saber y saber hacer, sino también el saber ser y estar, con el propósito de lograr una formación integral, que repercuta directamente en la calidad de las relaciones interpersonales y el aprendizaje (Imbernón, 2017; Orozco, 2016; UNESCO, 2017). Por lo tanto, los estudiantes dan importancia al desarrollo personal de los alumnos y para cumplir con este propósito ellos requieren además de la formación profesional, una formación que les permita desarrollarse en lo personal (Korthagen, 2010; Zabalza, 2016).

Los estándares E9 y E10 están asociados a competencias para el desarrollo profesional, cumpliendo el E9 una función de carácter instrumental, pues a través de la comunicación oral y escrita se favorece y enriquece el proceso de reflexión que aborda el E10. Es justamente este estándar el mejor valorado por los estudiantes, esto permite reafirmar el hecho que enseñar no es sólo el conjunto de acciones que ocurren antes, Momento Pre-activo y durante la interacción, Momento de Interacción. Su calidad depende también de la voluntad y capacidad de cada educador para analizar su trabajo, una vez que hayan ocurrido los procesos pedagógicos Momento Post-Interactivo (Ferrández et al., 2000). Esto le significa al docente estar en un permanente proceso de evaluación, que permita detectar las dificultades, buscar formas de superarlas, comprender y hacerse cargo de aquellos elementos que impiden el aprendizaje de sus alumnos y buscar estrategias para superar estas dificultades y lograr los objetivos propuestos. Estas necesidades de aprendizaje profesional dan sentido y orientan la formación que reciben los estudiantes en la universidad.

De acuerdo con los estudiantes, estos tres estándares han estado presentes desde el principio de su formación, por lo tanto, esa transversalidad puede estar marcando la diferencia con los estándares que tienen valoración más baja el E1, E3, y E7, pues su presencia en el plan formativo está focalizada en un determinado momento o según su percepción están ausentes, como por ejemplo el E7 y E8.

Entre los estándares que presentan una baja valoración está el E1, situación que es preocupante debido a que el conocimiento de los alumnos es un factor clave al momento de tomar decisiones durante la planificación e interacción en el aula. Favorece el visualizar las conexiones que se puede generar entre el currículum y la realidad del alumno (Day, 2005; Ferrández et al., 2000).

También el E7 *Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar* presenta una baja percepción de formación por parte de los estudiantes, lo cual debería ser tema de análisis y reflexión entre los distintos profesionales responsables de la formación de los estudiantes de pedagogía, porque en la actualidad un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente a dar sus clases, sino que los contextos donde puede interactuar son más allá del nivel de aula, requiriendo contar con saberes que les permitan trabajar con otras organizaciones, con otros actores de la vida social (Terigi, 2013a). Este estándar busca ampliar el contexto

donde interviene el docente como un integrante más de la organización institucional y relacional, como también se ve influenciado en sus funciones y roles por esta cultura. Para Imbernón (2017) “una de las funciones más importantes del profesorado del siglo XXI (por supuesto, además de enseñar conocimientos) es participar en la cultura de su entorno, trabajar en redes y ser agente activo en la comunidad” (p. 24). Por lo tanto, el futuro docente debe estar formado para desempeñarse adecuadamente, tanto en la realidad institucional como en el aula, ya que los procesos de enseñanza que planifique e implemente quedan “afectados por otros factores más amplios y envolventes de la función docente, cuales son el contexto específico de la institución educativa y el contexto general” (Ferrández et al., 2000, p. 17). Esto nos debería llevar a valorar la gran importancia que tiene para la docencia “el aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación” (Imbernón, 2013, p. 7).

Una segunda conclusión considera las valoraciones por facultades donde 6 de los 10 estándares muestran diferencias estadísticamente significativas, reflejando heterogeneidad en la formación de saberes relacionados con los momentos: pre-activo, caracterizado por las actividades de planificación y organización de la enseñanza (Reynolds, 1992). Y el momento interactivo del proceso de enseñanza, que se refiere a las actividades que tienen lugar durante los procesos de enseñanza, donde se destacan la creación de un ambiente de aprendizaje propicio para las metas planteadas, la implementación de estrategias interactivas y procedimientos evaluativos (Parra et al., 2015; Reynolds, 1992).

Existe entre las facultades homogeneidad en la valoración positiva que se realiza al E10, que forma parte del momento post-interactivo, que corresponde a las actividades que tienen lugar después de la interacción con los alumnos, es cuando el docente analiza su trabajo, esto significa reflexionar, mirar hacia atrás a la enseñanza y el aprendizaje que acaban de ocurrir, y reconstruir, reactualizar y volver a capturar los eventos ocurridos, para valorar su efectividad, relacionarlo con nuevas metas posibles y tomar conciencia de los problemas que necesitan atención, este proceso le permite a los profesionales aprender de la experiencia (Reynolds, 1992; Shulman, 2005).

En definitiva, el nivel de formación refleja aprendizajes bien desarrollados y profundamente arraigados en los estudiantes, sin embargo, en otros, existe una formación que refleja distintos niveles formativos en los estudiantes, marcada principalmente por la facultad a la cual pertenecen.

Para cerrar las conclusiones respecto a la opinión de los estudiantes sobre los EP y su integración en el plan formativo, se identifican factores que la facilitan y dificultan. Es así como, para este grupo de participantes las acciones orientadas a la integración de estos estándares, deberían promover el *conocimiento de los EP*, reconocida como etapa inicial y fundamental para introducirse en la política de estándares; la *creación de espacios de participación, análisis y reflexión en torno a los EP*, con el propósito de asumir un rol más activo frente a este tipo de políticas; *el trabajo colectivo*; la *articulación entre EP y los distintos componentes curriculares de la carrera, lo que permitiría* actualizar estos referentes curriculares y lograr una integración transversal de los estándares; la *integración de los EP en el desarrollo de los programas formativos*, donde prevalezca un trabajo teórico-práctico, acompañado de la reflexión; y la *integración de los EP en el eje de*

*Prácticas*, porque los EP no sólo se deberían analizar a nivel teórico-conceptual, sino que requieren ser visualizados en las prácticas que se realizan en los centros escolares.

Para concretar estas acciones orientadas a la integración de los estándares, los profesores de la universidad cumplen un rol protagónico como líderes pedagógicos. Entonces, se espera de ellos una disposición favorable al cambio, con conocimiento de los EP, que estén en permanente aprendizaje y con experiencia en el campo educativo. Así mismo, se reconoce en ellos características personales, consideradas tan relevantes como las de ámbito profesional, por ejemplo, que se involucre y comprometa con el aprendizaje de todos los estudiantes, que mantenga una buena comunicación, entre otras. Aspectos que de acuerdo a Hargreaves (2003) caracterizan a los buenos profesores quienes comprenden que “la enseñanza y el aprendizaje de éxito tienen lugar cuando los docentes mantienen relaciones de atención y cuidado con sus alumnos, y cuando el alumnado está comprometido emocionalmente con su aprendizaje” (p.76).

Este escenario se complejizaría por distintos factores, presentes al exterior e interior de la universidad; donde inciden instituciones y personas vinculadas al proceso formativo de los estudiantes.

Como factores externos, está el *contexto nacional político-educativo*, el cual es percibido en constante conflicto o tensión, que puede llegar a generar un clima de desconfianza hacia el actuar de los gobiernos y legisladores. Este escenario se proyecta a la labor que realiza el MINEDUC, institución o entidad responsable de promover esta política de estándares.

El otro escenario externo corresponde a los *centros educativos*, espacio formativo en el cual los estudiantes realizan sus prácticas. Las dificultades para integrar los EP se presentan cuando existe una débil vinculación entre ambas instituciones, con escasa comunicación, que repercute en las relaciones interpersonales y en la implementación del plan de trabajo de los estudiantes, pues se pueden encontrar con directrices institucionales de los centros, rígidas y cerradas a procesos de innovación pedagógica. De esta manera, se puede concluir que la integración de los EP, no está delimitado a lo que acontece dentro de la universidad, sino que estarían presentes en la formación que se extiende a un escenario externo.

A nivel interno de la universidad, las dificultades se pueden presentar en las condiciones contextuales que ofrece la institución, como serían las siguientes, *escasa información sobre los EP*, que puede provocar confusión o erradas interpretaciones sobre lo que significa esta política; *escaso espacio de reflexión y conversación sobre los EP*, los estudiantes consideran que es difícil lograr la integración de los EP sin previas instancias de reflexión y diálogo, que permita primero, conocer estos estándares, para luego analizar y debatir su integración; la *desarticulación entre los EP y los componentes curriculares de la carrera*, esta situación se puede deber a la lentitud de los cambios curriculares que se presentan en la universidad, lo que ha generado el desfase entre la innovación curricular implementada desde el año 2014 y la declaración de los EP entre los años 2011 y 2014; *clases con énfasis en la teoría* es un aspecto desfavorable, de ahí que se espera una inserción de los EP donde se puedan poner en acción y vincularlos con las experiencias de prácticas en los centros escolares.

Para cerrar estas conclusiones elaboradas a partir de las opiniones de los estudiantes sobre los EP, se plantean los dos últimos factores que incidirían desfavorablemente en la integración de estos estándares. Ya se han descritos aspectos institucionales, de políticas y currículo. Pero se debe agregar que un factor determinante son las características de los profesores de la universidad y de los estudiantes, quienes son los destinatarios principales de esta política y que, por tanto, inciden directamente en su implementación. En consecuencia, los estudiantes subrayan que para iniciar un proceso de integración de los EP requiere de una etapa de formación del profesorado, que le permita por un lado estar informados y con una base de conocimientos, y por otro, trabajar la dimensión actitudinal de los docentes hacia estos estándares.

Además de reconocer estas características en los docentes, los estudiantes también visualizan en ellos particularidades que dificultaría la integración de los EP, principalmente marcada por el desinterés y desmotivación hacia su formación, lo que también se proyecta hacia los EP. Al igual como se describió en las características de los profesores, en los estudiantes está presente un componente actitudinal.

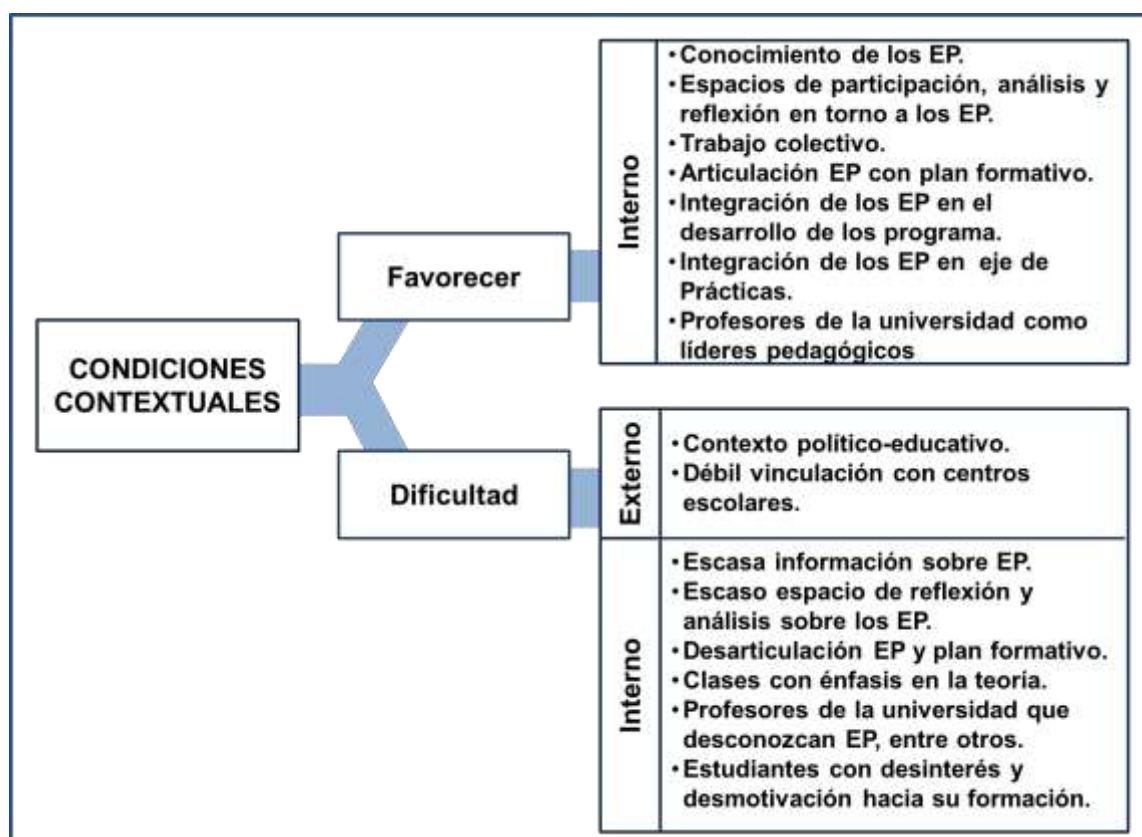


Figura 90. Condiciones contextuales que inciden en la integración de EP, según estudiantes.

Luego de haber presentado las conclusiones por grupo de participantes, es decir, a nivel directivo de departamento, profesores de los ejes Nuclear y de Prácticas, y los estudiantes de pedagogía. En el siguiente objetivo específico se concluye a partir de la comparación de las opiniones de los tres grupos.

**Objetivo específico 2.**

*Comparar las opiniones de directivos, docentes y estudiantes de la universidad en relación con los estándares pedagógicos y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras de pedagogía.*

Este segundo objetivo específico, cierra la etapa cuantitativa del estudio. Las conclusiones se establecen desde las semejanzas y diferencias entre las opiniones de los tres grupos de participantes. Ambos aspectos favorecen la comprensión y profundización en los planteamientos de los participantes y en los ámbitos estudiados.

Como primera conclusión, sobre el *conocimiento de los EP*, se puede señalar que los directivos tienen más conocimiento e información de los EP que los profesores y estudiantes, siendo este último grupo el que expresa mayor desconocimiento sobre esta temática. Esto evidencia que la información de los estándares llega a determinados niveles, pero luego no se generan los espacios suficientes para socializarlos, acción que favorecería su análisis y reflexión. Lo cual es altamente demandado por los tres grupos de participantes, pues coinciden en expresar el interés por conocerlos más, pues la ausencia de información está “asociada fundamentalmente a la idea de pérdida y a sentimientos de inseguridad y de incertidumbre sobre el futuro” (Tedesco, 2010, p. 44). A nivel de facultades, Artes es donde profesores y estudiantes coinciden en expresar la falta de información, en cambio en Educación, tienen una mejor percepción. Cabe mencionar, que de igual manera existe heterogeneidad en las opiniones, esto puede reflejar escasos lineamientos a nivel institucional, de facultad o carrera que garanticen el acceso a la información de todos los participantes.

Que los participantes desde su rol conozcan y comprendan los estándares pedagógicos, favorece a que exista suficiente consenso, para que los consideren como un instrumento orientador y los comprometa a integrarlo en sus prácticas, pues, se tiende a rechazar la imposición de políticas o proyectos provenientes de los niveles superiores del gobierno o de la misma institución, no justificados o explicados suficientemente (Tiana, 2011). Se requiere, entonces, de iniciativas que vayan en la dirección de informar y sensibilizar a los distintos actores.

La segunda conclusión trata el tema de la *utilidad de los EP*, donde directivos como profesores, consideran los estándares de gran utilidad para la labor que desempeñan, a diferencia de los estudiantes que tienen una opinión más desfavorable. Al analizar más detenidamente sus respuestas, se percibe que el problema está en que no identifican o visualizan con claridad el para qué les puede ser útil los estándares durante su formación en la universidad, esta opinión está más presente en los estudiantes de Cs. Naturales y Artes. Esto se puede deber al desconocimiento de los estándares o considerarlos ajenos a su formación. Cuando se debería buscar que los EP adquieran significado y sentido para su formación profesional (Pérez, 2009). Por ejemplo, apoyando procesos de reflexión en torno al desarrollo profesional, al permitirles analizar, reflexionar y autoevaluar su propio aprendizaje. Y a la vez, recibir retroalimentación desde resultados de procesos evaluativos, con el propósito de crecer y desarrollarse

como profesional (AITSL, 2016). Estos ejemplos permiten reafirmar que los estándares no deben estar diseñados para proporcionar una lista prescriptiva o exhaustiva, que se utilice sólo como un control externo del quehacer docente, sino que deben buscarse estrategias orientadas al desarrollo profesional docente (Kraft, 2001).

La tercera conclusión hace referencia a la *actitud hacia los EP*, la cual es dispar entre los participantes, siendo los estudiantes quienes tienen una actitud menos favorable, principalmente los de Artes y Cs. Naturales. Le siguen los profesores, en particular los de Educación y luego los directivos. Estas opiniones pueden estar influidas por la percepción que se tenga del conocimiento y utilidad de los estándares, ya que, en las conclusiones anteriores, los estudiantes expresaban tener menor conocimiento de esta temática y escasa claridad de su utilidad, pero a la vez manifiestan una actitud menos favorable hacia esta política de estándares. Lo cual podría demostrar, que al tener mayor conocimiento de los estándares y visualizar la utilidad que estos prestan a la formación, se tendría una actitud más favorable, como sucede con los directivos.

Estos resultados guardan cierta coherencia con los hallazgos obtenidos por AITSL, organismo que evaluó la integración de los estándares, basada en las cuatro dimensiones trabajadas en este estudio, observándose la siguiente relación entre ellas: “el conocimiento conduce a utilizarlas, entonces el conocimiento y el uso favorece el desarrollo de actitudes positivas y mejores intenciones de implementación” (AITSL, 2016, p. 8). Esta coherencia entre los resultados tiende a confirmar un determinado camino hacia la integración de los estándares. Esto permite reafirmar el planteamiento que no basta con declarar los estándares, sino también se requiere impulsar actividades intencionadas, contextualizadas y de carácter participativo, para transitar por cada una de estas dimensiones (Tiana, 2011; Montecinos, 2014).

La cuarta conclusión es la *intención de integrar* los estándares en el perfil de egreso y programas formativos de manera de integral y no como un apéndice o recurso periférico. Se mantiene en los tres grupos de participantes una opinión favorable, de igual manera la mejor percepción la tienen directivos y profesores. Por facultades, Educación muestra una mejor disposición para esta integración, a diferencia de Cs. Naturales y Artes.

La formación docente basada en estándares requiere la articulación de una serie de elementos, entre ellos están los estándares y un plan formativo coherente para el aprendizaje profesional en donde individualmente cada uno de los programas o cursos que lo componen se justifique en términos de cómo permite a los estudiantes cumplir con estándares particulares para la docencia y, en forma colectiva, los mismos cubran todos los estándares (Tamassia, 2006; Ingvarson, 2013). Por ello, es destacable que, a pesar de una visión crítica hacia los estándares, exista la voluntad de los participantes por integrarlos. Resguardando que esta integración no signifique considerar a los estándares como el fin, sino como un medio para alcanzar los fines que se ha propuesto la carrera a través del perfil de egreso y plan formativo (Kraft, 2001). Si prevalece verlos como un fin, tendrán el carácter de producto y estandarización (Montecinos, 2014), se utilizarán con propósito administrativo-normativo o vinculado sólo a la evaluación externa. En cambio, considerado como un medio, tendrá mayor relevancia el proceso, orientará el aprendizaje del docente y del estudiante.

En síntesis, la dimensión mejor valorada por los tres grupos es la *intención de integrar los EP*. En la dimensión *Utilidad*, son los directivos y profesores quienes tienen una percepción más positiva, reflejando que los estándares les son útiles durante su labor, situación que no la tienen tan clara los estudiantes. En las dimensiones *Conocimiento* y *Actitud*, las respuestas de los tres grupos son menos favorables, mostrando que los estudiantes tienen menores conocimientos y comprensión de los EP; y que la actitud hacia estos estándares es de preferencia neutral en los tres grupos de participantes, que de igual forma los estudiantes son los que expresan una predisposición hacia los estándares menos favorable. Por consiguiente, se concluye que existen semejanzas en las opiniones de directivos y profesores, en comparación con los estudiantes, donde existen en las cuatro dimensiones diferencias estadísticamente significativas, lo cual representan, que los estudiantes están en una posición menor favorable en los ámbitos estudiados, siendo ellos uno de los destinatarios principales de los EP y quienes están afectados directamente por esta política de estándares.

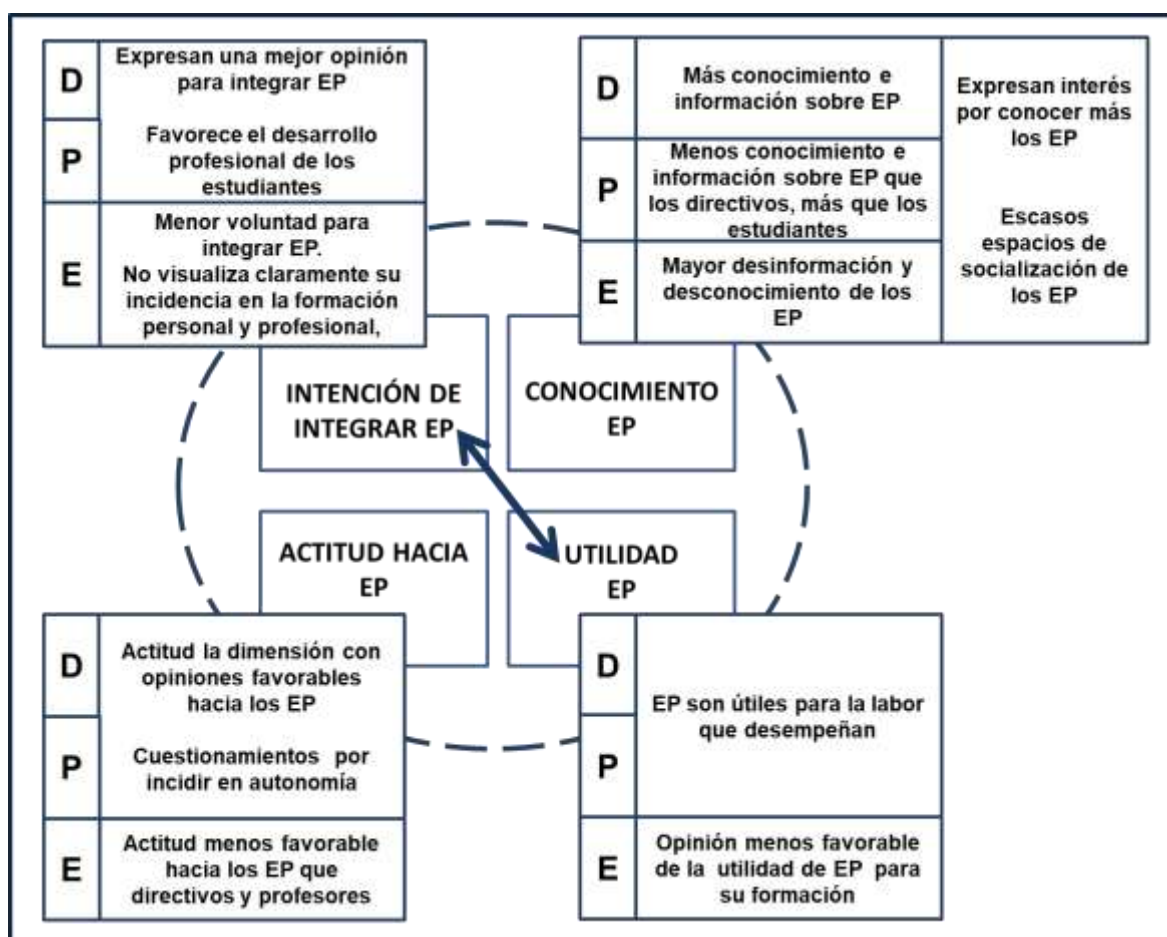


Figura 91. Opinión sobre EP y su integración al plan formativo según los tres grupos de participantes.

Flecha muestra la correlación estadísticamente significativa más alta en la que coinciden los tres grupos de participantes. Representa una correlación considerable.

Las siguientes dos conclusiones se refieren a los factores que facilitarían y dificultarían la integración de los EP en el plan formativo de las carreras. Es así



como la quinta conclusión trata el tema de los factores que facilitarían la integración. Uno de ellos es la intención por parte de directivos y profesores de alinear los componentes del plan formativo con los EP. De esta manera, como representantes de la universidad asumen la responsabilidad de definir y hacer operativo el currículo particular, siendo conscientes que forman parte de un proyecto formativo definido a nivel general, como nación. Factor que está en concordancia con el eje 1: *Universidad - política universitaria*, propuesto por Zabalza (2012, 2014), el cual especifica que el “marco institucional interno no funciona de una manera autónoma ni en el vacío social o institucional. Por el contrario, se ve condicionado por un conjunto de influencias externas que podríamos identificar con la política universitaria” (Zabalza, 2012, p.13).

En este mismo contexto curricular, los estudiantes hacen referencia a aspectos curriculares más concretos, presentes en el desarrollo de las clases como son las estrategias metodológicas y procedimientos de evaluación, los que deberían considerar como referente los EP, asegurando de esta forma que los estándares no sólo queden declarados en los documentos, sino que se integren en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comprendiendo que para cumplir con este propósito será necesario realizar ajustes que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, fundada en la memorización y transmisión de conocimientos, a un escenario formativo que propicie la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y actitudes (UNESCO, 2018; Zabalza, 2012). Por lo tanto, hay quienes visualizan la integración de los EP como una oportunidad de actualizar los programas, en cuanto a las competencias, contenidos, metodologías de enseñanza y procedimientos de evaluación.

En el mismo contexto curricular, los tres grupos de participantes promueven la integración de los EP el eje de Prácticas. Sin embargo, los estudiantes son quienes más destacan la importancia de las prácticas como factor que facilitaría esta integración, no sólo para lograr una formación a nivel teórico, sino como un espacio propicio para ponerlos en acción y evaluar sus niveles de logro, porque este espacio formativo desempeña un papel clave en el desarrollo de competencias, pues permite la transferencia y movilización de conocimientos a situaciones de trabajo reales, ocasión privilegiada para investigar el proceso de aprender a enseñar, permitiendo a los futuros profesores construir conocimiento pedagógico (Ávalos, 2005). Para concretar este objetivo se requiere una integración formal e intencionada en los talleres TIFP y resguardar que las condiciones que ofrecen los centros escolares durante sus prácticas, también los favorezca. Este escenario colaboraría para que los estándares no se conviertan en un inventario, sino aproximarse a lo que propone Perrenoud (2007) ser un “instrumento para pensar las prácticas, debatir sobre la profesión, descubrir los aspectos emergentes o las zonas controvertidas” (p. 10), que se presentan al visualizar la formación del estudiante que ha ido logrando en la universidad, cuando ahora se desempeña en un contexto escolar real y concreto.

El otro factor reconocido por directivos, profesores y estudiantes, como un factor clave en el proceso de integrar los EP es la creación de espacios de participación que permitan el análisis, la reflexión y el debate en torno a la política de estándares, con un enfoque proactivo y propositivo, que permita ir descubriendo lo que hemos aprendido, lo que estamos aprendiendo y lo que podríamos aprender en un contexto individual y colectivo (Zabalza, 2014) sobre la temática de los EP.

La segunda conclusión se refiere a los factores que dificultarían la integración de EP. Directivos y profesores reconocen que uno de estos factores es el *contexto político nacional*, que forma parte del eje 1: *Universidad - política universitaria* (Zabalza, 2012), porque como se mencionó anteriormente, el marco institucional interno de la universidad no funciona de una manera autónoma, sino que está afectado por influencias externas, como es la propia legislación nacional sobre la Universidad, en particular las dirigidas hacia la FID. Entonces, este contexto incide desfavorablemente cuando presentan un escenario cambiante, lo que genera de cierta forma incertidumbre, al ser políticas que carecen de continuidad o sustentada en una débil legislación educacional. En este mismo ámbito externo se ubica el MINEDUC, que, al presentar estrategias de acción centralizada, con un escaso trabajo conjunto con las universidades, se transforma también en un factor a considerar al momento de analizar posibles dificultades para la integración de estos estándares. Por lo tanto, esta integración no sólo depende de las universidades, sino del tipo de estrategias que impulse el MINEDUC, pues podría darse el caso que sean inadecuadas para difundir e implementar los EP.

A nivel interno de la universidad, los tres grupos de participantes concluyen que las propias condiciones contextuales de la institución pueden transformarse en un contexto que dificulte la integración de los EP, porque está condicionada por su política y liderazgo de las autoridades centrales e intermedias, las que inciden, por ejemplo, en la creación de espacios de participación y el trabajo colectivo. Debemos tener presente que el trabajo en equipo y cooperación es uno de los grandes ejes que toda institución universitaria debería lograr (Zabalza, 2014).

La falta de este tipo políticas a nivel institucional dificulta la integración de los EP, porque afianzará en la identidad de profesor el individualismo y aislamiento profesional, condiciones que propiciará la descoordinación interna y la desarticulación entre los componentes curriculares de la carrera (perfil de egreso, malla curricular y programas del curso) y los EP. Al no existir lineamientos claros de cómo generar esa integración, el no socializar, cómo los profesores proponen esta integración y la ausencia de acuerdos como colectivo de profesores de cómo actuar a nivel de carrera frente a estos estándares.

Otra de las dificultades son algunas de las características que pueden presentar los profesores, como es la resistencia al cambio, la falta de información y preparación sobre los EP, lo que puede estar asociado una visión crítica hacia la política de estándares. Esta actitud por parte de algunos profesores claramente dificultaría la integración de los EP, porque ningún proceso de estas características, predominantemente pedagógico-curricular, es “pensable al margen de quienes hayan de llevarla a cabo: los profesores se convierten siempre en los mediadores y agentes básicos de las innovaciones en la Universidad” (Zabalza, 2012, p. 14).

Según el modelo orientado a la actuación formativa en el escenario universitario propuesto por Zabalza, este factor correspondería al eje 3: *profesores - mundo profesional*, reconociéndolos como actor que debe ejercer su liderazgo pedagógico, aspecto fundamental para el desarrollo de la docencia universitaria (Imbernón, 2017; UNESCO, 2018; Zabalza, 2012). Liderazgo que los lleva a desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio (UNESCO, 2018); cumplir con el rol de facilitador del aprendizaje de los estudiantes; entre otras actuaciones.

La escasa vinculación y sintonía con el sistema educativo es otro factor para considerar, porque los participantes han identificado las Prácticas de los estudiantes como espacios propicios para el desarrollo de los EP. Estas Prácticas se realizan en los centros escolares, desde las denominadas prácticas tempranas hasta la profesional. Uno de los aspectos que se mencionan para abordar esta dificultad es la gestión que debe realizar la propia universidad, como institución abierta y en permanente interacción con el medio (UNESCO, 2018), que le permita asegurar una vinculación permanente y coordinada con los centros escolares. Esto a través de asegurar vías de comunicación e información sobre el proceso de integración de los EP en el plan formativo de los estudiantes; tener acuerdos y acceso con una amplia realidad de centros que permita a los estudiantes durante su formación conocer estos diversos contextos; que la universidad genere estrategias para otorgar un acompañamiento a los estudiantes durante el proceso de prácticas tempranas en los centros. De esta manera la universidad entra en una relación dialógica con agentes que pertenecen al contexto profesional para el cual se están formando los estudiantes.

Esto mostraría que los EP no sólo se integran al proceso formativo delimitado a lo que acontece dentro de la universidad, sino que están presentes en la formación que se extiende a un escenario externo como son los centros escolares, con los espacios que ofrecen para su desarrollo.

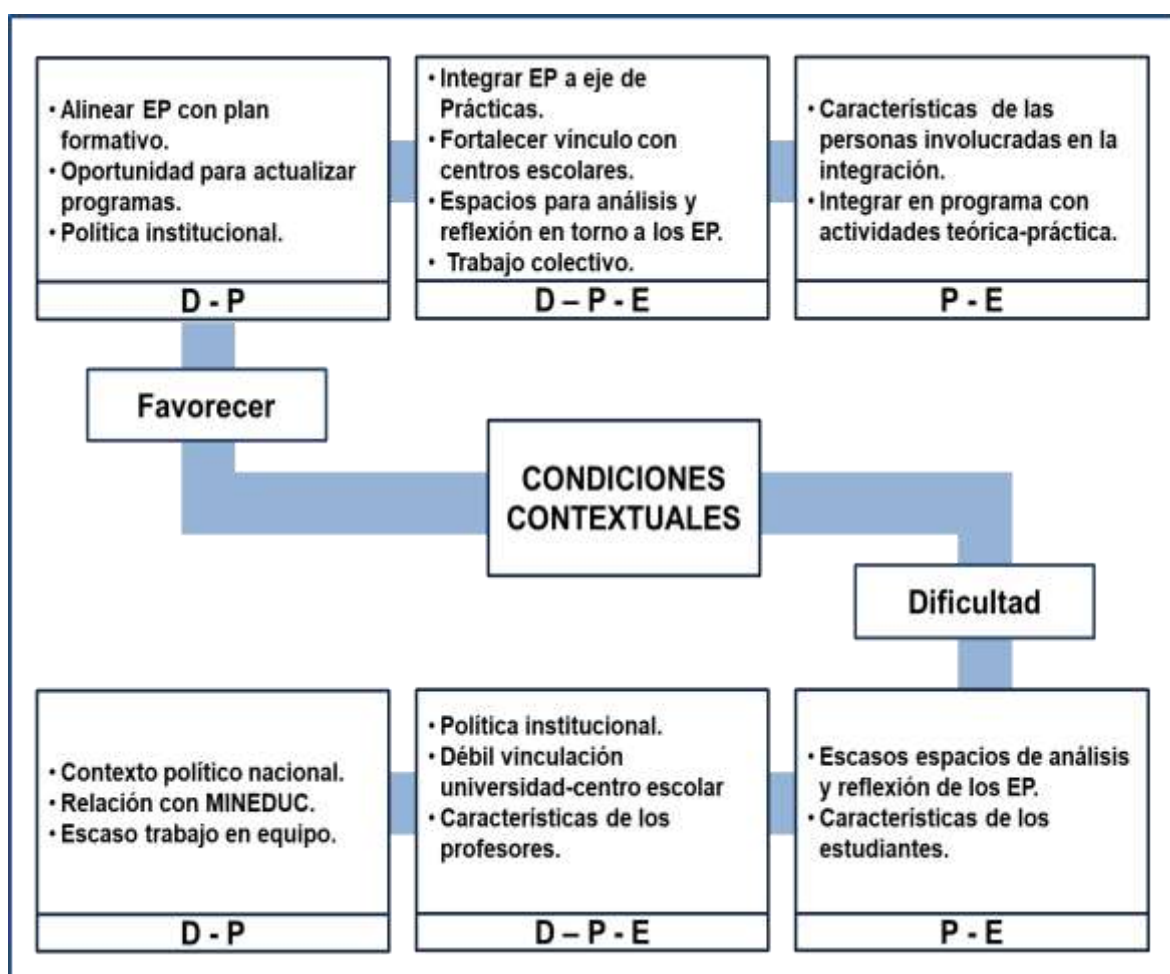


Figura 92. Condiciones contextuales que inciden en la integración de EP, según los tres grupos de participantes.

Finalmente, a partir de estas conclusiones, se puede señalar que la opinión sobre la declaración de los estándares de egreso y su integración en el plan formativo se proyecta favorable, principalmente a nivel de directivos y profesores, luego los estudiantes. Destaca entre las facultades, la de Educación, que debe asumir el liderazgo en los procesos de análisis y reflexión de los EP, por su vinculación directa con la formación pedagógica de todos los futuros docentes que se forman en la UPLA. De igual manera, se requiere de lineamientos comunes entre las unidades académicas de la universidad, que favorezcan la socialización y el trabajo colectivo para el análisis, la reflexión y debate sobre esta política de estándares, que permita unificar criterios y tomar decisiones (Marchesi y Martín, 2014).

### **Objetivo específico 3.**

*Analizar la opinión que tienen sobre los estándares pedagógicos y su integración en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras pedagógicas, según directivos, docentes y estudiantes de la universidad.*

Este tercer objetivo específico fue desarrollado en la etapa cualitativa del estudio. La información se obtuvo por medio de entrevistas semiestructuradas y grupos focales aplicados a participantes que representan a tres carreras de pedagogía, pertenecientes a las facultades de Ciencias de la Educación, Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas.

Las conclusiones se organizan a partir de los ejes temáticos, algunos de ellos en sintonía con las dimensiones del estudio y otros de carácter emergente.

Con respecto al eje temático, *conocimiento de los EP*, referido a la comprensión de los estándares y sus implicaciones para la práctica docente y la formación de los estudiantes de pedagogía. En esta conclusión, se reafirma, por una parte, la importancia que le asignan los tres grupos de participantes esta dimensión como primera fase de un proceso que busque la integración de los EP y por otro lado, la heterogeneidad, tanto en los niveles de conocimiento como en la forma de acceder a la información por los tres grupos de participantes.

Esta situación se transforma en una primera dificultad para tomar decisiones sobre la incidencia de estos estándares en el plan formativo de las carreras. Uno de los factores que ha generado este escenario es la falta de políticas institucionales sistemáticas, dirigidas principalmente a establecer vías de comunicación e información para que los distintos integrantes de la comunidad educativa. Esto provoca que la responsabilidad de informarse dependa solamente de las personas, lo cual favorece más una búsqueda individual y aislada, que culminan con iniciativas desarticuladas. Validando los planteamientos expresados en los objetivos anteriores, en cuanto a la necesidad de políticas institucionales, a nivel central e intermedio que favorezcan el acceso a la información y establecer espacios para el análisis, reflexión y debate en torno a los EP, donde prevalezca

la socialización y el trabajo en equipo. Un tema que puede ser abordado en este tipo de encuentro es el análisis del significado de estándar y su inserción en el contexto educativo, donde los participantes compartan sus preconcepciones y creencias frente a los EP, pues en base a este conocimiento se tomarán decisiones y acuerdo, que condicionarán el proceso de integración de estos estándares en el plan formativo de las carreras.

El segundo eje temático es la *utilidad de los EP*, que concierne al uso específico y práctico a que se destina a los estándares para la práctica docente y la formación de los estudiantes de pedagogía. Se concluye que estos estándares prestan utilidad en dos ámbitos. El primero de ellos, como referente en el ámbito curricular, por ejemplo, al momento de elaborar, actualizar y organizar el perfil de egreso y programas formativos, siendo estos últimos a los cuales se hace más alusión, tendencia presente en las respuestas al cuestionario, entrevistas y grupo focal. Sin embargo, enfatizan que los EP deben complementarse con otros referentes, externos e internos de la institución. El otro ámbito es en la evaluación, por una parte, la evaluación externa, pues directivos y profesores los vinculan con el proceso de acreditación de las carreras y la prueba de diagnóstico nacional. A nivel interno de la universidad, con procesos evaluativos, tanto a nivel institucional, como evaluaciones circunscritas en los programas formativos. Ambos ámbitos son coherentes con lo que engloba el concepto de estándar, este caso estándares para la enseñanza. Como norma, referente y principios; el otro, como nivel de calidad, vinculado a procesos de medición y evaluación (Jornet et al., 2011; Tiana, 2011). La UNESCO (2008), así lo resume: “los estándares que sirvan para orientar la formulación de contenidos curriculares de la formación y la evaluación de los logros de aprendizaje y capacidad docente de los futuros profesores” (p. 24).

No obstante, la información obtenida desde los participantes del estudio muestra que está prevaleciendo el enfoque que considera los estándares como el fin, más aún cuando está vinculado directamente con procesos evaluativos de carácter externo y estandarizado. Al prevalecer el componente evaluativo podría provocar como consecuencia que los EP se transformen en el fin de toda acción que se realice a nivel de universidad, carrera o programa y no como un medio para fortalecer el proceso formativo y el desarrollo profesional de los estudiantes. Esta situación puede traer como consecuencia un fuerte reduccionismo de los objetivos y contenidos valorados y enseñados durante la formación; es decir, se enseña y aprende para la prueba. Hecho que se agrava al relacionar los resultados de estas evaluaciones con premios y castigos, lo que estaría estimulando según Casassus (2010), al “desarrollo de una ciudadanía entrenada para funcionar bajo el control ejercido mediante premios y castigos, es decir, por medio de la regulación externa, en desmedro de la auto regulación” (p. 91), pues se convierte este espacio en una sala de entrenamiento para la prueba, que pasa ser el fin de toda la dedicación docente e institucional, causada principalmente por la presión que se les impone desde el contexto de la rendición de cuentas, lo que puede afectar negativamente a su desempeño (Espínola y Claro, 2010). Por lo tanto, los profesores se pueden encontrar en una situación extrema, que Cuban (2007) denomina *híbrida*, ya no saben si educar o enseñar para la prueba.

El tercer eje temático es la *actitud hacia los EP*, que describe la tendencia o predisposición a evaluar los estándares de cierta manera, que puede ser favorable o desfavorable; de acuerdo o en desacuerdo. Las opiniones de los

participantes de esta etapa del estudio son confirmatorias a las opiniones que se expresaron en el cuestionario, pues evidencian que la actitud es la dimensión que posee opiniones menos favorables frente a la política de estándares.

Esta actitud se origina por tres razones, la primera, por el tipo de relación establecida entre el MINEDUC y la universidad al momento de implementar esta política, porque directivos y profesores, expresan sentimientos y emociones de obligatoriedad e imposición desde el exterior de las universidades, sin haber formado parte previamente de la docencia universitaria y de líneas de investigación que sustenten su implementación (Torres, 2009; Verger y Parcerisa, 2018). Además de estar relacionadas con procesos evaluativos, como la acreditación y la evaluación diagnóstica nacional, más aún cuando estos procedimientos se focalizan sólo en el control o como mecanismo para ejercer autoridad, que de acuerdo a Gairín (2009): “se da esto cuando se utiliza la evaluación sólo con la finalidad de comprobar o como mecanismo para imponer determinados planteamientos” (p.19). Sin embargo, esta estrategia no asegura un convencimiento de los reales aportes de estas políticas.

La segunda razón expresada por directivos y profesores se debe a que relacionan la integración de estos estándares con la pérdida de autonomía y libertad en la toma de decisiones, situación que coincide con lo declarado por Ávalos (2014) quien señaló que “las regulaciones han sido consideradas como una intromisión en la autonomía universitaria y en la capacidad de innovar de las instituciones formadoras” (p.13). Esta relación necesariamente genera conflicto entre el poder central y el poder institucional, porque la autonomía ha constituido una pieza clave de la identidad universitaria a la que los académicos se han negado a renunciar por razón alguna (Zabalza, 2012). En esta misma dirección, Hoyle (como se citó en Villegas, 2003) presentó un útil análisis basado en cinco criterios que utiliza para definir una profesión, donde el desarrollo profesional de los docentes está inequívocamente afectado por el nivel de autonomía otorgado en la profesión.

Sin embargo, la situación en el contexto universitario en Chile y en gran parte del mundo se ha visto alterada desde ya hace unas décadas por una serie de condicionantes, ante las cuales se ha tenido que reorganizar y adoptar nuevas formas de gestión frente a la presencia de un marco evaluativo caracterizado por la rendición de cuentas respecto del cumplimiento de la misión de la institución y del uso de los recursos que la sociedad ha puesto a su disposición (Mateo, 2000). Esto ha significado transitar desde un nivel máximo de toma de decisiones institucionales, a partir de criterios propios e independientes, a niveles intermedios, desde los que ya no toman decisiones independientes sino decisiones que deben ser contingentes con las adoptadas en los niveles superiores (Zabalza, 2012). Esto supone que las instituciones universitarias asumen la responsabilidad de definir y hacer operativo el currículo particular, siendo conscientes que forman también parte de un proyecto formativo definido a nivel general, como nación. Este escenario Marcelo (2016) lo define como autonomía con control. Se espera que este mecanismo de control institucional sea capaz de respetar la autonomía de las universidades, que no se limite a evaluar, sino también, a promover la calidad a través de procesos de retroalimentación que estimulen la reflexión y el apoyo para que las instituciones puedan tomar decisiones orientadas a la mejora, para dar respuesta a las necesidades y expectativas de los estudiantes y del entorno social (Mateo, 2000; UNESCO, 2018).

Y la tercera razón, principalmente expuesta por profesores y estudiantes, es el rechazo u oposición frente a lo que involucra el concepto de estándar, quienes lo relacionan con uniformidad y normalización, que limita y encasilla al proceso formativo, aspecto que destaca Tamassia (2006) quien señala que muchos creen probable que el establecimiento de estándares elimine la creatividad, aumente la homogeneidad e imposición de los contenidos. Esto traería como consecuencia la uniformidad y homogeneidad en el actuar docente.

Esta situación se hace más evidente cuando los EP se redactan con un alto nivel de especificación, que los pueden llegar a transformar en estándares absolutos, rígidos y que imponen un determinado modelo de formación, que podría generar un efecto de desprofesionalizar la actividad docente, al intentar transformarla en una actividad de técnicos ejecutantes función que caracteriza al enfoque tecnoburocrático (Casassus, 2010).

En cambio, quienes expresan una actitud favorable hacia los EP, sustentan su valoración en la utilidad que le prestan en sus respectivos roles, por ejemplo, para justificar o respaldar las propuestas formativas descritas en los programas. Otros, consideran la declaración de estos estándares como una oportunidad para reflexionar sobre el proceso formativo y realizar actualizaciones en las áreas que se requieran. De esta manera se asume un rol propositivo y no reactivo o pasivo frente a la política de estándares. Esta disposición ratifica conclusiones en objetivos anteriores, la importancia de conocer los EP e identificar la utilidad que puedan prestar a cada uno de los participantes, porque ambas dimensiones incidirían en la actitud hacia estos estándares. Porque a pesar de que los estándares definen en forma consistente acerca de la buena práctica de la enseñanza, no es necesario que prescriban o normalicen los medios por los cuales se logren los estándares en la práctica, por lo tanto, los docentes siguen siendo responsables de determinar cómo enseñarlos y en consecuencia la creatividad y las prácticas innovadoras pueden seguir siendo partes integrales del proceso de aprendizaje (Ingvarson & Kleinhenz, 2007; Tamassia, 2006).

El cuarto eje temático es la *intención de integrar los EP*, que corresponde a la voluntad de querer integrar los estándares. Hacerlos parte del perfil de egreso y programas formativos. Desde el análisis de la respuesta de los participantes se puede concluir que tres grupos expresan la intención de integrar los EP en el plan formativo de las carreras, lo cual es positivo, pues “los estándares no deben considerarse como algo opcional, sino como parte integral y referencial de la educación” (Tamassia, 2006, p. 88). Las diferencias se presentan en las motivaciones. En el caso de los directivos, principalmente, promovido por los procesos de evaluación externa. En los profesores, la formación profesional de los estudiantes y en menor medida la prueba de diagnóstico. Finalmente, los estudiantes los consideran necesarios para su formación profesional. Ahora bien, entre los componentes del plan formativo visualizan con mayor claridad la integración de los EP en los programas formativos, que en el perfil de egreso. Sin embargo, el perfil de egreso es el primer aspecto a tomar en consideración al momento de formalizar la integración de los EP en el plan formativo de la carrera, porque va a actuar como punto de referencia y de guía de todo el resto del proceso, por ejemplo: “los contenidos que se seleccionen, las prácticas que se incorporen, la secuencia en que todo ello se integra van a estar condicionada por el tipo de perfil profesional” (Zabalza, 2014, p. 37).

Las siguientes conclusiones hacen alusión a aspectos relacionados con la concreción de la integración de los EP en el plan formativo de las carreras. Por una parte, estrategias para la integración y por otra, las condiciones contextuales que facilitarían o dificultarían su implementación.

Entonces, la quinta conclusión trata sobre las *estrategias para integrar los EP*. Basado en el análisis de las respuestas de los tres grupos de participantes se puede inferir que el hecho de desarrollar las cuatro dimensiones: conocimiento, utilidad, actitud e intención de integrar los EP, favorecería la creación de estrategias orientadas hacia la integración de estos estándares, desde los mismos actores involucrados en este proceso.

Las estrategias que han propuesto son diversas en cuanto a propósito y contexto en el cual se implementan: desde el ámbito institucional al de aula; desde ser referente para planes de mejora en las carreras a ser referente para los procedimientos de evaluación de los estudiantes. Los directivos y profesores proponen estrategias para integrar los EP en el ámbito institucional, sea a nivel central o intermedio, las cuales están en sintonía y confirman las conclusiones descritas en los objetivos anteriores. Pues señalan que el propósito de estas estrategias deberían ser el análisis y reflexión de esta política para determinar de manera colaborativa y consensuada, planteamientos y acuerdos sobre el rol de estos estándares en el plan formativo de las carreras. También, iniciativas donde los EP son referentes para identificar fortalezas y debilidades de la formación ofrecida a los estudiantes, información que permitiría elaborar planes de mejora. Por último, proponer estrategias orientadas a una integración de los EP de manera transversal e interdisciplinaria en los programas formativos.

Un ámbito en el cual coinciden los tres grupos de participantes, directivos, profesores y estudiantes, es visualizar al eje de Prácticas como un escenario propicio para la integración de los EP, al ser un espacio formativos en el que convergen integradamente los distintos saberes personales y profesionales; donde se interrelacionan las experiencias formativas de la universidad y del centro escolar, ofreciendo oportunidades de aprendizaje para demostrar el desarrollo de estos estándares en una realidad escolar concreta.

En consecuencia, las estrategias propuestas por los tres grupos de participantes, que se desarrollan más detenidamente en el punto 7.3 *Propuestas para integrar EP en el contexto universitario*, se caracterizan por tener como propósito, que los EP no queden restringidos como texto informativo, sino vivenciados en distintas situaciones formativas. Que su integración se produzca en un contexto institucional que favorece el trabajo colectivo, la participación, la socialización, con un enfoque crítico y propositivo. Que la intención es integrarlos en el plan formativo de manera transversal y no focalizada en determinados programas, respetando y fortaleciendo la unicidad y coherencia interna del currículo de las carreras de pedagogía.

Para la implementación de estas estrategias, en general, se requiere crear ciertas *condiciones contextuales que la favorezcan y faciliten*, tema que forma parte de la sexta conclusión. Las condiciones requeridas son coherentes con el tipo de estrategias, contexto en el cual se implementarían y sus propósitos. Existen condiciones que son gestionadas directamente desde el interior de la universidad, mientras que otras requieren establecer vínculos con entidades externas, por ejemplo, centros escolares. Principalmente, directivos y profesores reconocen que



un factor que incide en el desarrollo de las condiciones, se refieren a la política institucional, porque para implementar las estrategias descritas en el punto anterior, se requiere del apoyo de las autoridades centrales e intermedias. Personas que tendrían el poder de tomar decisiones y liderazgo para que se pudiesen concretar, por ejemplo, para favorecer la creación de espacios de participación y trabajo colectivo entre distintas unidades académicas, porque la integración de los EP no es sólo responsabilidad de determinadas unidades académicas, sino de la coordinación e integración de éstas. Coincidente con estos puntos es lo que expone Frigerio (2001) al señalar que, numerosos estudios e investigaciones identifican como factores para el funcionamiento eficiente de una institución, el “liderazgo fuerte en lo administrativo y en lo pedagógico, el elevado nivel de expectativas hacia los alumnos, el clima participativo y la claridad en los objetivos institucionales” (p. 240).

Otra condición que está en sintonía con los planteamientos que se han ido desarrollando, se refiere a la relevancia de establecer vínculos con entidades externas a la universidad, específicamente, los centros escolares, con quienes se debe buscar el establecer un trabajo conjunto, universidad-centro escolar, que se caracterice por una relación recíproca, dialógica y bidireccional. De esta forma, se genera un escenario donde ambas instituciones, desde sus respectivos roles y responsabilidades se reconocen como agentes formativos de los estudiantes de pedagogía.

No sólo se requieren de estrategias y condiciones contextuales favorables para concretar la integración de los EP en el plan formativo de las carreras, sino también, de ciertas características personales y profesionales de quienes se involucren en este proceso o se vean afectados por él. Como es el caso de los profesores de la universidad, que, de acuerdo con la opinión de estudiantes, son quienes marcan la diferencia. Ellos presentan características culturales propias reflejadas, por ejemplo, en la forma de construir el conocimiento y presentárselo a sus estudiantes, en la forma de concebir su trabajo y su carrera profesional. Por ello, ninguna innovación es pensable al margen de quienes hayan de llevarla a cabo: los profesores se convierten siempre en los mediadores y agentes básicos de las innovaciones en la Universidad (Zabalza, 2012). Tanto los mismos profesores y estudiantes señalan que en general el profesor de la UPLA se caracteriza por su perfil humanista, responsabilidad profesional, valorar el trabajo en equipo, dispuestos al cambio, a la innovación y el liderazgo pedagógico, porque se reconoce en ellos la gran capacidad de impacto en el proceso formativo de los estudiantes.

Algunas de estas condiciones contextuales son coherentes con los factores identificados por la AITSL (2016), los que favorecieron la implementación de estándares en Australia:

- Un liderazgo efectivo.
- Tiempo y recursos adecuados.
- Alineamiento de la práctica y transferibilidad de prácticas alineadas a diferentes contextos.
- Colaboración y comunicación para la puesta en práctica de los estándares.
- Una cultura positiva y de apoyo mejoró la implementación.

- El compromiso positivo de los docentes hacia la evaluación de la enseñanza y los estándares.

En contraste con lo descrito en los párrafos anteriores, la séptima conclusión sistematiza las *dificultades para integrar EP*. Nuevamente se corroboran algunos de los temas ya tratados, desde el análisis de las respuestas obtenidas por medio del cuestionario. Una de estas coincidencias es visualizar dos escenarios, interno y externo a la institución, que influyen en el proceso de integrar los EP, pues de ellos pueden surgir factores que dificultarían el logro de ese objetivo.

Con respecto al contexto externo, directivos y profesores, enfatizan la incidencia que tiene el escenario político nacional, el cual sería adverso al estar en continuo cambio, generando un clima de incertidumbre y desconfianza, porque se puede dar el caso de iniciativas que no terminan de ser ejecutadas cuando aparece otra en su reemplazo. Méndez, D., Méndez, A. y Fernández-Río (2015) exponen esta misma situación de la siguiente manera:

A lo largo de ésta [carrera docente], maestros y profesores ven muchos cambios; algunos incluso se comprometen con ellos para, posteriormente, ver que éstos desaparecen por falta de recursos o de interés, por lo que aprenden que no merece la pena comprometerse con algo que, al final, va a desvanecerse. Por lo tanto, se plantea que en la carrera docente hay etapas en las que los docentes prefieren obviar propuestas de cambio y se resisten a ellas (p. 235).

Uno de los motivos de este cúmulo de iniciativas educativas se debería a la globalización (Tejada, 2000), el estar interconectados y conocer otros modelos educativos, que luego implementamos en nuestra realidad nacional. Ejemplo de esta situación es el haber asumido como país políticas educativas basadas en la rendición de cuentas o *accountability* educacional, que comenzó a marcar tendencia en los años ochenta. La rendición de cuentas promueve una relación Estado-institución educacional que se caracteriza por una gestión institucional descentralizada y autónoma que a la vez establece mecanismos de rendición de cuentas y responsabilidad por los resultados. Entonces, se enmarcan en el control y aseguramiento de la calidad, focalizadas en el producto, más que en el proceso y basados en indicadores principalmente cuantitativos. Se trata de un enfoque que se centra en los resultados de aprendizaje de los estudiantes e implica la generación de datos a través de instrumentos de evaluación estandarizada a nivel local, nacional e internacional (Hamilton, Stecher & Klein, 2002; Merchán, 2018; Verger y Parcerisa, 2018).

En este contexto actúa el MINEDUC, institución responsable de impulsar las políticas educacionales, en este caso hacia la FID, sin embargo, la relación que establezca con las universidades y las estrategias que implemente para promover los EP condicionan la forma en que se integren. En consecuencia, una gestión del ministerio centralizada, con escasos espacios de participación, “reducidas a mera burocracia y a un conjunto de conceptos y de terminología que todo el mundo aparenta asumir...” (Torres, 2009, p. 172) tiene muchas probabilidades de fracasar, porque tiende a producir en las personas sentimientos de obligatoriedad e imposición hacia esta política, más aún si sólo es promovida a través de la acreditación y evaluación diagnóstica nacional, procedimientos que forman parte de un sistema de control o como mecanismo para ejercer autoridad. Este tipo de lucha entre los discursos y las políticas a nivel nacional en una vereda, y las acciones u omisiones de las instituciones educativas, en la vereda contraria, resulta en “un tipo de fricción que de cierto modo produce calor, pero no da luz, ya

que sus resultados, o las palancas que mueve, no son suficientes como para producir un cambio sistémico” (Aziz, 2018, p. 10). Lo que ha llevado como resultado, que al interior de la universidad tenga mayor presencia y relevancia a la evaluación diagnóstica, más que los propios EP. Por tanto, el mensaje que puede estar enviado el MINEDUC y recibido por la universidad es que el foco está en el resultado, que correspondería a la prueba, más que al fortalecimiento del proceso formativo, donde los EP serían uno de los referentes, esto se evidencia en el hecho que algunos directivos y profesores expresan el interés por conocer los EP por su vinculación con la prueba de diagnóstico nacional, es decir con un sentido, principalmente, instrumental. Mientras que, para otros, estos estándares son un instrumento que aporta al desarrollo profesional.

También se concluye, que en este mismo contexto exterior está otra institución que incide en la integración de los EP en el proceso formativo de los estudiantes, los centros de escolares. La dificultad se presenta cuando prevalece desde la universidad una relación unidireccional o vertical, en vez de consolidar una relación recíproca y horizontal entre ambas instituciones. Por lo tanto, el tipo de relación que se establezca podrá favorecer o dificultar la integración y desarrollo de los EP, porque no existe un proyecto formativo compartido, lo cual provoca tensiones donde los estudiantes asumen las consecuencias.

Por consiguiente, la integración de los EP en el plan formativo de las carreras requiere del establecimiento de vínculos que se caractericen por ser de recíproca colaboración con distintas entidades externas a la universidad.

Ahora bien, a nivel interno de la universidad surge nuevamente y por lo tanto se ratifica, que la falta de política institucional dirigidas hacia la integración de los EP, es un factor que incide desfavorablemente en el cumplimiento de otras condiciones necesarias, por ejemplo, la responsabilizan del desconocimiento de estos estándares por los distintos integrantes de la comunidad universitaria; los escasos espacios para socializar esta temática, perdiendo oportunidades para dialogar, debatir y proponer puntos de vista frente a esta política de estándares; reducidos espacios para trabajar colectivamente. Lo cual repercute en la dificultad que expresan los profesores, por establecer estrategias que permitan integrar los EP en sus respectivos programas formativos.

Además de los factores institucionales, externos e interno, se presenta el factor personal y profesional de las personas implicadas en el proceso formativo de los estudiantes, es así como los profesores de la universidad muestran su autocrítica, al expresar que algunos de ellos desconocen estos estándares y presentan resistencia al cambio. En el caso de los estudiantes de pedagogía, también surge desde la autocrítica, el reconocer el desinterés que muestran algunos estudiantes hacia estos estándares, principalmente en los primeros años de formación, esta situación se puede deber a los niveles de madurez personal, a cuán definida está su elección de carrera profesional y sus características sociales, aspectos capaces de condicionar, al menos en parte, el trabajo a hacer en la universidad (Zabalza, 2012).

Entonces se concluye que los factores que favorecen o dificultan la integración de los EP están presente en tres niveles: un primer nivel externo donde están presentes la política nacional, gestión del MINEDUC y vinculación con los centros escolares. El segundo nivel es el interno de la universidad, influenciado principalmente, por la política institucional. Finalmente, el tercer nivel son las

características personales y profesionales de los profesores y estudiantes, sus emociones y sentimientos hacia los EP; cuestionamientos hacia esta política y la resistencia al cambio. Estos tres niveles interactúan y se influyen mutuamente para afianzar o minimizar las dificultades que se puedan presentar al momento de integrar estos estándares.

Estos tres niveles están en sintonía con el modelo propuesto por Zabalza (2012, 2014) donde identifica cuatro grandes ejes vertebradores de la actuación formativa que se lleva a cabo en el escenario universitario.

- Eje 1: universidad - política universitaria.
- Eje 2: materias de currículum - ciencias, tecnología.
- Eje 3: profesores - mundo profesional.
- Eje 4: estudiantes - mundo del empleo.

Junto a estos ejes, también expone otro nivel de análisis que corresponde a los dos espacios que interactúan, el espacio interno conformado por la institución, los contenidos de las carreras, los profesores y los alumnos; y el espacio exterior, representado, por ejemplo: la legislación nacional, el mundo del empleo, entre otras, que de una forma u otra inciden de manera directa en el establecimiento del sentido y en la gestión de lo universitario (Zabalza, 2012).



**Figura 93.** Síntesis opinión sobre EP y condiciones para su integración, según directivos, profesores y estudiantes.

Finalmente, la octava conclusión hace referencia a la *percepción del nivel de desarrollo y formación de los EP logrado por los estudiantes*. Los tres grupos de participantes coinciden al señalar que los EP están presentes en el plan formativo, pero desarrollados con distinta profundidad o énfasis, más o menos explicitados. Incluso los directivos expresan que los estudiantes pueden evidenciar mayor nivel de formación en algunos estándares que en otros. Esta situación es corroborada por el planteamiento de los estudiantes, tanto en sus respuestas en el cuestionario como en el grupo focal. Donde identificaron EP que presentan una buena a muy buena formación, mientras que otros suficientes a insuficientes. Los profesores justifican esta diferencia, al señalar que algunos estándares son abordados a nivel teórico más que práctico; unos se desarrollan de manera transversal durante la formación, mientras que otros están focalizados en determinados programas.

El bajo nivel de formación provoca inseguridad, especialmente, al momento de desempeñarse en sus prácticas. Escenario que también permite evidenciar cuán vinculada ha estado la formación ofrecida por la universidad con los requerimientos y necesidades del contexto escolar. Algunos estudiantes expresan que, la formación pedagógica ha estado desvinculada con la realidad que ha vivido al integrarse a un centro escolar. Ante esta situación Kennedy (2016) afirma que:

Quando el profesorado es valorado por dominar el conocimiento, tiende a enseñar ese conocimiento y suele hacerlo sin tener en cuenta la necesaria relación con los problemas que los profesores en formación se encontrarán en la práctica. Esto significa que muchos profesores en formación están expuestos a cuerpos de conocimiento que son relevantes para la enseñanza, pero nunca consiguen enganchar la relevancia para la enseñanza o conectarlo con los problemas que se encontrarán en sus clases (p. 14)

En el análisis particular, por estándar, se aprecia que entre los tres grupos existen coincidencias y diferencias en sus percepciones en cuanto al desarrollo del EP durante la formación de los estudiantes. Uno de los EP en el cual coinciden los participantes en señalarlo con un alto nivel de desarrollo es el E10, situación que ya se observaba desde la respuesta al cuestionario, con la valoración más alta entre todos los estándares. El motivo de este alto nivel de formación sería porque es un tema tratado de manera transversal, no focalizado en un determinado programa y ser un estándar presente de manera permanente en el eje de Prácticas.

Situación contraria es lo que acontece con el E8 donde los tres grupos de participantes reconocen que es uno de los estándares menos desarrollados, aspecto que es ratificado por las respuestas que proporcionaron a través del cuestionario. De igual manera, por medio de las entrevistas y grupo focal se pudo apreciar algunas diferencias de opinión, principalmente entre los profesores, pues hay quienes señalan que desde el ámbito teórico ha sido abordado este tema, mientras que otros expresaron su opinión menos favorable basada en las experiencias de práctica de los estudiantes. Esto reafirma que la formación de los EP debe tener ambos componentes. El teórico, presente en los programas formativos del eje nuclear o pedagógico y un componente práctico, proyectado hacia el desempeño de los estudiantes es un espacio escolar real y concreto en el cual puedan dialogar teoría-práctica.

**Objetivo específico 4.**

*Analizar la integración de los estándares pedagógicos en los documentos que contienen los perfiles de egresos y programas formativos de carreras de pedagogía.*

Este cuarto objetivo específico también forma parte de la etapa cualitativa del estudio. La información se obtuvo por medio del análisis documental de los textos escritos de carácter oficial, que contienen los perfiles de egreso de las tres carreras seleccionadas y de los programas formativos vinculados con los profesores entrevistados.

Las conclusiones presentadas en este objetivo tienen como propósito complementar y contrastar la información que se ha desarrollado en los objetivos anteriores (Lukas y Santiago, 2004). Está organizada por cada tipo de documento, es decir, primero se concluye en relación con la integración de los EP en el perfil de egreso y luego, esta integración en los programas formativos. Manteniendo como puntos de referencia las dimensiones del estudio y otras de carácter emergente.

Las primeras conclusiones se sustentan en el análisis realizado a los perfiles de egreso. Este documento expone brevemente los antecedentes de la carrera, en el cual se describe su origen y evolución en el tiempo. Desde estos antecedentes se puede concluir que las tres carreras se han actualizado de acuerdo con las necesidades formativas y requerimientos del contexto político-educativo, evidenciando de esta forma su compromiso por la calidad de la formación de los estudiantes de pedagogía. Disposición que está presente a nivel institucional y de carreras. Esto demuestra la capacidad de la UPLA de adaptarse, transformarse y propiciar el cambio interno mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras del contexto socioeducativo. Características que se esperan de las instituciones de educación superior (Mateo, 2000; UNESCO, 1998, 2018).

Una de las últimas actualizaciones curriculares de fondo, comenzó aproximadamente desde el año 2010, donde la universidad asume el proyecto de innovación curricular, proceso que ha significado modificaciones, rediseño y mejoras sustantivas a las estructuras curriculares de formación académica y profesional, ajustes que incidieron en la elaboración de los perfiles de egreso del año 2014, los que son considerados en este estudio. Sin embargo, la política de estándares de egreso para carreras de pedagogía, difundida desde el año 2011 no aparece mencionada en los perfiles de egreso revisados. De manera que, se puede inferir que los EP no fueron referentes al momento de redactar el perfil de egreso. Desde esta situación surge la necesidad de reflexionar y debatir sobre la integración de estos estándares en el perfil, con el propósito de alinearse a la política nacional referida a la FID.

En cuanto a la unidad de contexto donde está declarado el perfil de egreso, se puede reconocer claramente que se estructura en tres partes, el primer párrafo con el perfil de todo profesional formado en la UPLA; el segundo con el perfil de los egresados de pedagogía; y por último el perfil de acuerdo a la disciplina o

especialidad. Estos tres componentes responden a una realidad histórica y es representativo de una identidad propia y única de la institución, la cual condiciona la forma de afrontar el perfil por medio de los distintos componentes curriculares (Zabalza, 2012).

En los dos primeros párrafos que exponen un perfil común entre todos los estudiantes de pedagogía, se pudo extraer planteamientos que están relacionados con 9 de los 10 EP. Sólo el E7 no se explicita de manera manifiesta. En cambio, se aprecian tres EP que tienen una presencia de mayor relevancia y de manera transversal en los perfiles: E2, E4 y E10.

La tercera parte define las particularidades de cada carrera de pedagogía. En las tres carreras se observan semejanzas y diferencias. La semejanza se encuentra en que los perfiles profundizan los estándares E4 y E10, pero contextualizándolo a su especialidad. Ahora bien, las diferencias se aprecian en el hecho que las carreras enfatizan o subrayan en su perfil determinados EP, de acuerdo con el sello de la propuesta formativa que ofrecen. Por ejemplo, una carrera explicita en esta parte del perfil ideas relacionadas con el E7, entonces se podría decir, que esa carrera en particular, en su declaración del perfil de egreso están expresados planteamientos que están en sintonía con los 10 EP.

Desde este análisis se puede concluir, que la parte genérica del perfil de egreso permite asegurar que todas las carreras de pedagogía declaren aspectos relacionados con 9 de los 10 EP, siendo el componente de la especialidad el que marca la diferencia, principalmente en cuanto a la profundidad y contextualización de determinados estándares.

Habría que decir también, que los perfiles consideran otros aspectos formativos, que no necesariamente son considerados por los EP, como es el desarrollo personal y valórico del estudiante de pedagogía.

Para cerrar las conclusiones en torno a la presencia de los EP en el perfil de egreso, nos focalizamos en el análisis de la relación entre las competencias de los ejes Nuclear y de Prácticas expuestas en el perfil con los EP. De donde resulta que, las competencias nucleares son comunes en las tres carreras de pedagogía estudiadas, lo cual se fundamenta en la propuesta curricular de la universidad, que corresponde a “los elementos de formación personal y conocimientos de las bases sociales de la profesión y común a todas las Carreras de Educación de la Universidad” (UPLA, 2017, p.21). El propósito de este eje curricular y sus competencias están en coherencia con lo declarado en el segundo párrafo del perfil de egreso, comentado anteriormente.

De este grupo de competencias, se concluye que están en sintonía con 7 de los EP. De los otros tres estándares, dos de ellos, E5 y E8 su presencia es latente, es decir, las competencias nucleares no explicitan temas de gestionar la clase, crear un ambiente apropiado para el aprendizaje, tampoco, sobre la atención a la diversidad y promover la integración en el aula. Este último tema, ausente en las competencias, pero presente en el primer párrafo de la declaración del perfil de egreso para todo egresado de la UPLA: “*la valoración por la persona humana en su integralidad más profunda, considerando como punto de partida su propia autovaloración y promoviendo la inclusividad y la tolerancia...*” (PE 1; 2; 3). Esta situación puede estar mostrando una inconsistencia interna en el perfil de egreso, como se puede apreciar en este otro ejemplo, es el E7 que trata sobre la cultura escolar. No aparece explícito este tema en la declaración genérica del perfil para

los estudiantes de pedagogía, sin embargo, en las competencias del eje Nuclear, hay una relacionada directamente con ese estándar: “Analiza e integra saberes para la gestión en sistemas educativos, de acuerdo con contextos y normativa vigente” (PE1). En consecuencia, se aprecia la necesidad de realizar algunos ajustes en los componentes que conforman el perfil de egreso, por un lado, fortalecer la consistencia interna y para una alineación explícita con los EP.

El otro EP que no se explicita o manifiesta en las competencias del eje Nuclear es el E9, sobre la comunicación oral y escrita en el contexto del quehacer docente, Por las características de este estándar, con un sentido de recurso para el desarrollo profesional, se aborda en las competencias del Eje Sello, en el ámbito instrumental, que también es transversal a todas las carreras de la pedagogía y que se refieren al desarrollo y dominio de habilidades asociadas a la condición de profesional en formación. Se orientan principalmente a la vida universitaria y a facilitar el cumplimiento de tareas de autoformación (UPLA, 2017).

Por tanto, las competencias de los ejes Nuclear y Sello, destinadas a todas las carreras de pedagogía estarían vinculadas de manera manifiesta con 8 de los 10 EP. Lo cual refleja que ambos planteamientos, el institucional de la universidad y el externo, del MINEDUC están bastante próximos. Pero por la falta de espacios para socializar, analizar y reflexionar en base a los EP y los componentes curriculares del plan formativo de las carreras, no es un hecho tan visible para todos los integrantes de la comunidad universitaria, como lo han expresado directivos, profesores y estudiantes en sus entrevistas y grupos focales.

Lo que sucede con los otros dos EP, E5 y E8, también requiere su análisis particular, son estándares que estarían diferenciando la formación genérica de los estudiantes de pedagogía, porque como se ha mencionado, su presencia no es manifiesta entre las competencias del eje Nuclear, no obstante, una de las tres carreras las integra entre las competencias del eje Disciplinar, que son propias de esa carrera. Por consiguiente, una de las carreras estudiadas estaría en sintonía con los 10 EP, si se considera su plan formativo en general. Esta diferencia de formación se observó en los grupos focales de los estudiantes, donde un grupo manifestó su inquietud, en particular sobre el E8, tema que no está presente de manera formal ni explícita durante su formación, lo cual es corroborado por los profesores entrevistados. Con respecto a estos dos estándares se puede concluir que deberían ser abordados en el eje Nuclear, para garantizar una base común de saber pedagógico en todos los estudiantes de pedagogía, donde los EP sea uno de los referentes para definir o ajustar ese conjunto de competencias, pues estos estándares sirven de “orientación a las instituciones formadoras de docentes respecto a aquellos conocimientos y habilidades fundamentales para ejercer un efectivo proceso de enseñanza...” (MINEDUC, 2012b p. 5).

En cuanto al eje de Prácticas considerado “un espacio fundamental de formación en el que convergen integradamente los distintos saberes” (DEIC, 2013, p. 63). Y, por los tres grupos de participantes como un espacio propicio para integrar los EP, por su presencia transversal en el plan formativo de la carrera y las oportunidades que ofrece para evidenciar su formación en una realidad escolar concreta. Desde la revisión del perfil de egreso de estas tres carreras se puede concluir que existen diferencias en la forma de proponer y desarrolla este eje curricular. De igual manera poseen puntos en común, como, por ejemplo, visualizar las prácticas como espacio propicio para el diálogo reflexivo y crítico; vivenciar sus prácticas en distintos contextos educativos; y determinar dos



competencias generales con distinto propósito y complejidad, la primera para ser desarrollada desde la TIFP 1 a la 4, y la segunda, de la TIFP 5 a la 9, siendo uno de los componentes transversales la reflexión sobre su práctica, el cual está en sintonía con el E10.

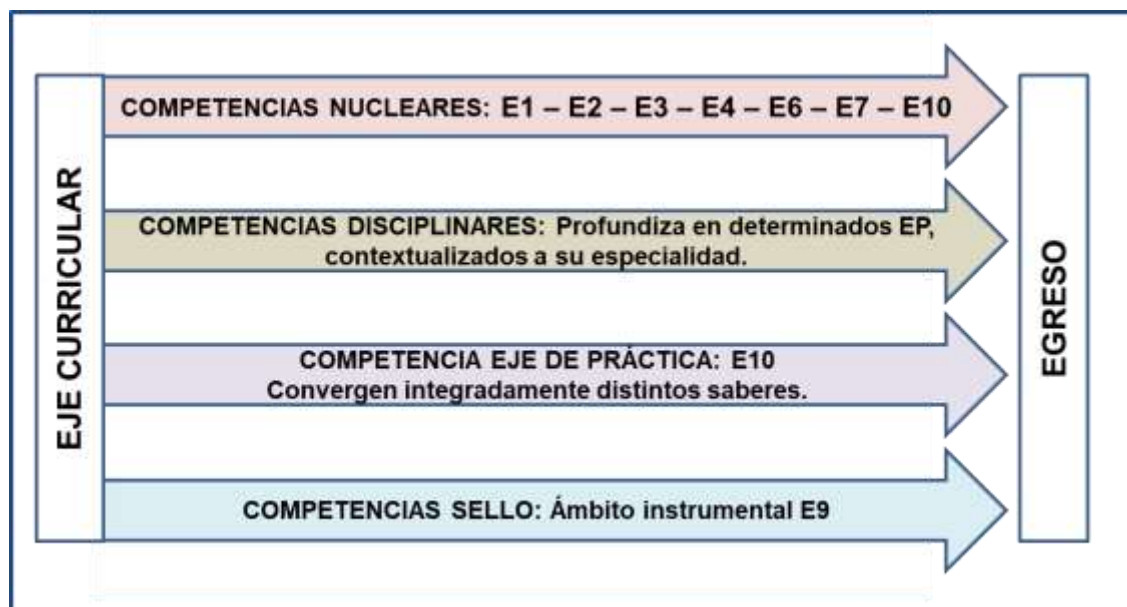


Figura 94. Relación competencias perfil de egreso y EP.

El segundo grupo de conclusiones se basan en el análisis a los programas formativos, documento que contiene el conjunto de saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), las estrategias metodológicas, procedimientos de evaluación y programación de actividades, de un determinado curso.

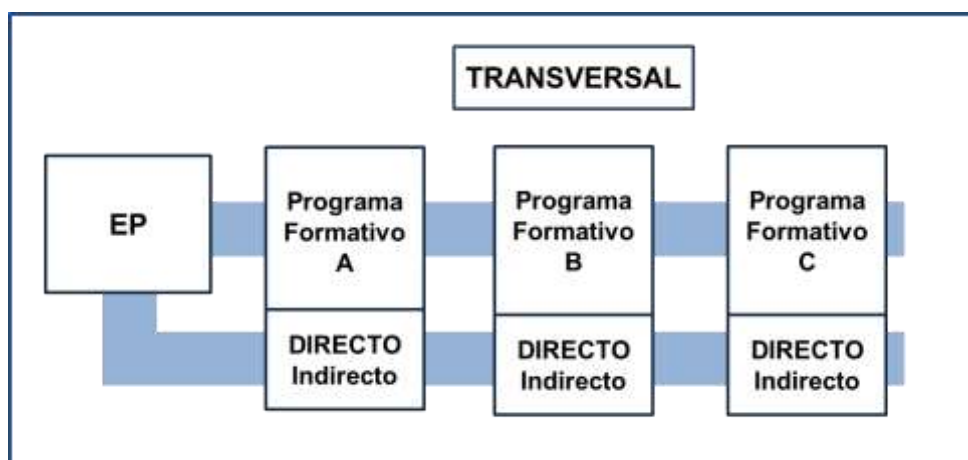
Las unidades de muestreo corresponden a las mismas tres carreras de pedagogía, que fueron analizados sus perfiles de egreso. En total 11 programas formativos (6 del eje Nuclear y 5 del eje de Prácticas) distribuidos desde el primer semestre hasta el último semestre de formación.

Desde el análisis de las competencias y subcompetencias declaradas en los programas formativos se puede concluir que están presentes los 10 EP. Aunque se pueden determinar distintos criterios para especificar su presencia. Uno de ellos es transversal o focalizado. Transversal cuando el estándar está integrado y es desarrollado por más de un programa, como sucede con los E9 y E10. Lo cual es coherente con lo analizado en los perfiles de egreso, donde las habilidades comunicativas y la capacidad de reflexionar están entre las cualidades que todo profesional formado en la UPLA debe tener. Así también es percibido por los participantes, quienes en las entrevistas y grupos focales coincidieron en expresar que se logra un alto nivel de formación de estos estándares, porque es un tema presente de manera transversal, no focalizado en un programa, lo cual es corroborado por las respuestas de los estudiantes en el cuestionario donde estos estándares son los que revelan mayor nivel de formación.

En cambio, el E1 y E7 muestran estar más focalizados en determinados programas formativos. A la vez son de los EP que presentan un bajo nivel de

formación de acuerdo con la percepción expresada por los estudiantes en el cuestionario. De todas formas, es conveniente profundizar en este análisis junto a los profesores responsables de los distintos programas formativos, pues con seguridad se comenzará a visualizar que prevalece la transversalidad sobre lo focalizado que puede estar el estándar. Esto propiciaría un trabajo colectivo e interdisciplinario permitiendo realizar un seguimiento al desarrollo del estándar en el plan formativo, donde cada programa reconoce su presencia y aporte en el desarrollo del EP.

La otra forma de considerar la presencia del EP en los programas es directa o indirecta. Directa, cuando el profesor reconoce que las competencias declaradas en el programa formativo están en directa relación con uno o más estándares, por lo tanto, dentro del programa es un tema central. Son indirectos cuando no son trabajados directamente, pero son considerados como aprendizajes previos necesarios para lograr las nuevas competencias o cumple un rol complementario al estándar directo. Entonces, se puede concluir que la presencia y desarrollo de los EP puede presentar distintos niveles o propósitos, los cuales deben ser determinados por el equipo de profesores, más que de manera individual. Esto permitiría resguardar la unidad, continuidad y coherencia interna del plan formativo, donde se visualice como un conjunto y no partes aisladas. Por ello, adquiere relevancia un marco organizativo que construya “un itinerario formativo que tenga una cierta continuidad interna (que las materias vayan complementándose unas con otras), el tema de la secuencia adquiere una especial importancia” (Zabalza, 2014, p. 51).



**Figura 95.** Integración transversal de EP y su relación con competencias del programa formativo.

En este mismo sentido es conveniente plantear nuevamente la situación del E6. *Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.* El cual puede ser abordado por el programa formativo: *Evaluación educacional de aprendizajes*, el cual no formó parte de las unidades de muestreo seleccionadas. Pero, en el análisis documental realizado en los 11 programas muestra que sólo uno lo integra de manera indirecta. Lo que muestra una notable ausencia en comparación a otros EP relacionados con el proceso de enseñanza. Incluso en los programas formativos del eje de Prácticas no está

presente, cuando uno de los propósitos de este eje es integrar los distintos saberes, capacidades y desempeños profesionales logrados por los estudiantes de pedagogía durante su formación. Esta situación puede explicar porque el E6, forma parte de los estándares que los estudiantes perciben con un bajo nivel de formación al momento de responder el cuestionario o porque los profesores y los estudiantes en las entrevistas y grupos focales lo identifican con un menor nivel de formación que otros estándares. Por lo tanto, cuando un EP queda focalizado en un determinado programa y es escasa o nula su presencia en otros espacios de aprendizaje, se resiente su formación y desarrollo. Así que un factor clave para la formación de los EP es su presencia transversal en el plan formativo de la carrera, lo que significaría la necesidad de un trabajo colectivo e interdisciplinario como se ha venido destacando desde las respuestas en los cuestionarios, entrevistas y grupo focal.

Desde la información extraída de la unidad de contexto: *Complejidad actual y futura de la disciplina*. Apartado en la cual se justifica el propósito y sentido del programa formativo, en el contexto del plan curricular de la carrera. Se aprecia que 4 de los 11 programas explicitan la presencia de los EP como referente para elaborar el programa, junto a otro referente como es el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), ambos documentos forman parte de políticas ministeriales que buscan dar respuesta a las preguntas:

- “¿Qué es necesario saber?”
- ¿Qué es necesario saber hacer?
- ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?”  
(MINEDUC, 2008, p. 7)

Entonces, de acuerdo con la realidad descrita se puede concluir y a la vez ratificar que la integración de los EP en el plan formativo de las carreras ha sido por iniciativas personales de los docentes o directivos, más que por políticas institucionales a nivel central e intermedio. De esta manera se corrobora que el factor, política institucional, puede incidir para favorecer o dificultar esta integración.

El segundo aspecto, del cual se concluye es la presencia del MBE como referente curricular, compartiendo ese espacio con los EP. Y, por otro lado, como documento de estudio durante la formación de los futuros docentes. Por tanto, se visualiza que el MBE ha sido un referente para la FID al no existir en su momento los actuales EP y está más posicionado en el currículo que otros documentos ministeriales. Este escenario podría significar la necesidad de un periodo de transición del MBE a los EP, como puede acontecer en los instrumentos de evaluación de las prácticas los que se basan en el MBE, ahora puede ser más pertinente que se consideren estos estándares. Para llevar a cabo esta transición, se requiere nuevamente un contexto que favorezca el trabajo en equipo, desde donde se tomen decisiones y acuerdos que justifiquen estos ajustes.

Para cerrar las conclusiones en torno al contenido de los programas formativos y su relación con los EP se destaca un aspecto que no se explicitan en estos estándares como es el desarrollo de la dimensión personal y social del futuro docente. Condición necesaria para desempeñarse profesionalmente, por ende, para evidenciar los EP.

De acuerdo con lo declarado en el perfil profesional, la universidad asume la responsabilidad y compromiso de la formación profesional del estudiante, sumado al enriquecimiento y fortalecimiento de su dimensión personal. Para concretizar esta formación holística e integral del docente, también se requiere que los programas formativos se comprometan con el desarrollo de ambas dimensiones, como lo ha hecho el eje de Práctica, que se estructura a partir de tres líneas transversales: habilidades socioemocionales, pedagógico-didáctica e investigación pedagógica. Estas dos últimas en sintonía con los EP.

La línea socioemocional se desarrolla de manera gradual y progresiva, se focaliza el desarrollo de las competencias emocionales, requeridas por el profesional de la educación, trabajando los ámbitos: conciencia emocional, regulación, autoestima, habilidades sociales, habilidades para la vida y el bienestar.

**Objetivo específico 5.**

*Analizar la presencia y grado de formación de los estándares pedagógicos en la práctica profesional y el nivel de formación logrado por los estudiantes, según profesor supervisor de práctica y representantes de centros escolares.*

Este quinto objetivo específico cierra la etapa cualitativa del estudio. La información se obtuvo por medio de entrevistas semiestructuradas aplicadas a profesores supervisores de Práctica profesional, directivos de centros escolares y profesores guías. Las conclusiones se organizan a partir de los ejes temáticos, algunos de ellos en sintonía con las dimensiones del estudio, pero principalmente son de carácter emergente.

Con respecto al eje temático, *condiciones contextuales que ofrece el centro escolar para integrar los EP durante la Práctica Profesional*, se puede concluir que los participantes reconocen a los centros escolares como un espacio formativo, donde interactúan distintos actores y factores que inciden en el desarrollo de la Práctica Profesional, en particular para la presencia y formación de los EP. Planteamientos que son confirmatorios a los expresados por otros participantes, como directivo de departamento y profesores eje Nuclear y de Prácticas, quienes enfatizan en la necesidad de una vinculación recíproca universidad-centro escolar. Sin embargo, son los profesores y estudiantes quienes manifiestan la presencia de factores que dificultarían la integración de los EP, porque consideran débil la vinculación entre ambas instituciones y los estudiantes especifican tensiones al interior del centro por escasa comunicación durante las prácticas.

De esta manera, no se pueden visualizar como dos instituciones independientes y aisladas, cada una con sus expectativas, modelo formativo y plan de trabajo para los estudiantes de práctica. Situación, como describen los estudiantes, que tensiona la relación, siendo ellos quienes la vivencian y afecta a su formación. A su vez, el fortalecimiento de la vinculación universidad-centro escolar, donde esté presente la reciprocidad, una relación horizontal, de cooperación, de confianza y valoración mutua sobre el rol que cada una cumple en la formación de los

estudiantes de pedagogía (Marchesi, 2001), esto permite crear las condiciones propicias y favorables para el desempeño de los estudiantes y donde puedan evidenciar el desarrollo de los EP.

En este mismo sentido, Van Veen (2008) identificó condiciones que deben darse en los centros educativos para que los programas de formación del profesorado impacten en las aulas y perduren en el tiempo: profesores deben compartir y asumir colectivamente las finalidades de los procesos formativos, es decir, sentirse parte de un proyecto de formación. La institución debe apoyar sin reservas el proyecto y ofrecer facilidades para que los estudiantes tengan los espacios para desempeñarse. El incremento de la motivación de los participantes proviene de la percepción subjetiva de que el esfuerzo resulta rentable y que las consecuencias de la formación serán tenidas muy en cuenta por el centro.

Una oportunidad para abordar el tema de la vinculación y los espacios que permitan evidenciar los EP es justamente crear instancias de participación, donde se socialicen el modelo formativo de la carrera, las características del eje de prácticas y los EP, más aún si 7 de los 12 entrevistados en los centros desconocen estos estándares, pero a la vez, manifestaron su interés por tener información, pues hay saberes pedagógicos sistematizados como los EP, que están publicados, pero “que no suelen ser del todo aprovechados en el sistema escolar, ni tampoco en los espacios de formación docente” (Alliaud, 2013, p. 87).

Sin embargo, desde las respuestas de profesores supervisores, directivos de centros y profesores guías, se infiere que las condiciones contextuales que ofrecen los centros escolares son heterogéneas. Porque la voluntad de la institución de recibir a estudiantes de prácticas no garantiza que ellos puedan desempeñarse en los distintos espacios pedagógicos que están presentes en una comunidad educativa. Esta situación incide más en unos EP que en otros. Entre estos el más afectado es el E7 que trata sobre la cultura escolar.

Otro factor que se suma a esta heterogeneidad son las características de los profesores guías, las que de acuerdo con los participantes influyen en la presencia y desarrollo de los EP al generarse dos escenarios, uno de mínima direccionalidad y otra de máxima direccionalidad por parte del profesor. En este caso los EP que son más afectados son el E3, E4 y E6 relacionados con formular e implementar propuestas pedagógicas y evaluativas.

Ahora bien, las siguientes conclusiones, corresponden al segundo eje temático centrado en la universidad, en particular, las percepciones que manifiestan los participantes sobre el eje de Prácticas. El cual es valorado y destacando como una de las fortalezas del plan formativo de las carreras de pedagogía de la universidad, al estar presente desde el primer hasta el último semestre de la FID. No obstante, reconocen algunas debilidades, como la ausencia de una secuencialidad y progresión en las competencias que deben desarrollar los estudiantes durante su práctica en los centros escolares, pues la percepción de profesores guías y estudiantes es la reiteración de actividades o escasa diferencia entre una práctica temprana y otra. Esta situación puede estar provocando que el conjunto de programas formativos que conforman este eje curricular enfatizan determinadas competencias pedagógicas y profesionales en desmedro de otras. Por ejemplo, el planificar, aplicar, corregir e implementar un plan de retroalimentación a partir de esa evaluación; establecer vínculos que distintos miembros de la comunidad educativa (padres y apoderados; profesores;

directivos; otros especialistas) que les permita conocer aspectos que caractericen a la cultura escolar del centro.

Otra debilidad es la disparidad que existe en el tiempo de permanencia de los estudiantes, principalmente de Práctica Profesional, en los centros escolares, diferencia marcada por las carreras de la Facultad de Educación en comparación con las carreras de pedagogía en Educación Media de las otras facultades, son éstas últimas, las que de acuerdo a la opinión de profesores supervisores, directivos de centro y profesor guía deberían aumentar el número de horas, porque el tiempo es insuficiente para que puedan vivenciar y desempeñarse en los distintos ámbitos del quehacer docente declarados en los EP.

Otro aspecto presente en el eje de Prácticas para concluir es la presencia del MBE como referente curricular, tema ya expuesto en las conclusiones basadas en el análisis documental de los programas formativos donde se aprecia que el MBE ha sido un referente para la FID al no existir en su momento los actuales EP y está más posicionado en el currículo que otros documentos ministeriales. Hecho que es ratificado por los profesores supervisores quienes señalan que actualmente está más presente en la Práctica Profesional el MBE que los EP como referente curricular. De todos modos, los participantes consideran que estos estándares deben transformarse en un referente para el eje de Prácticas. Por consiguiente, se puede estar en una etapa inicial de transición desde el MBE a los EP, proceso que debería recordar y reflexionar sobre las acciones que lograron integrar positivamente al proceso formativo de los estudiantes el MBE. Como también, que ambos documentos sean parte de un conjunto de referenciales, externos e internos a la institución universitaria para pensar la práctica en su complejidad (Perrenoud, 2007). De esta forma se evitaría un enfoque racionalista de los saberes docentes.

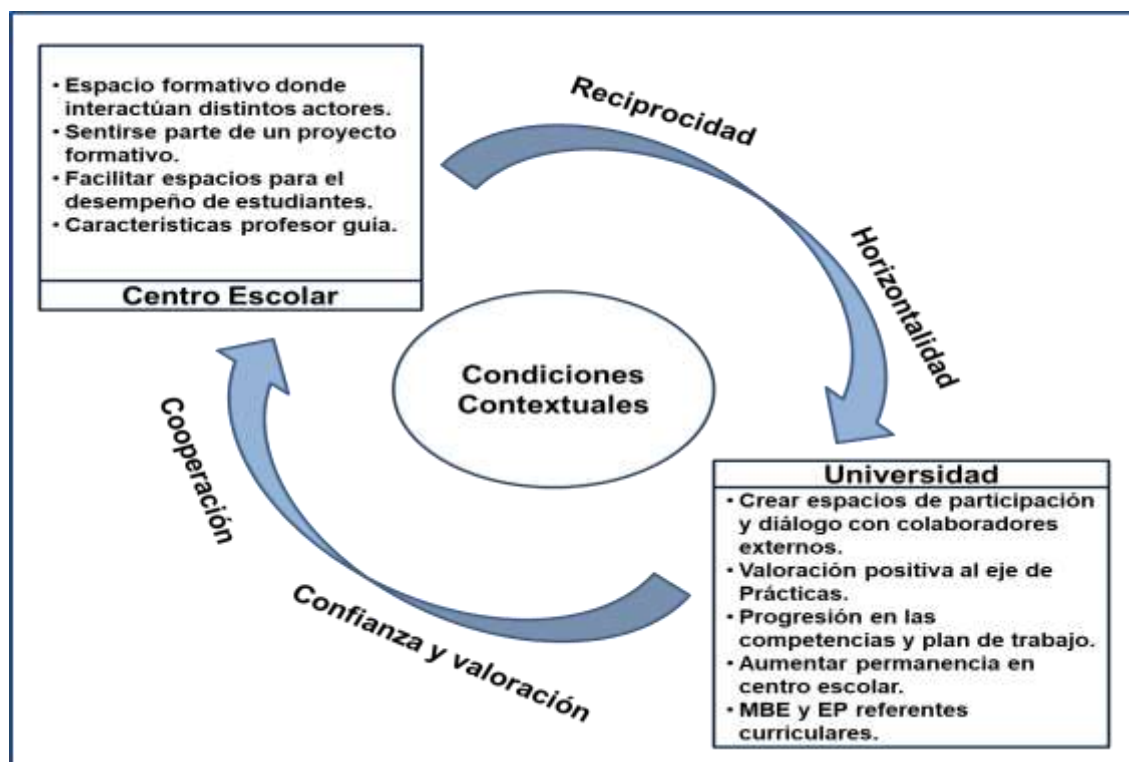


Figura 96. Condiciones contextuales que favorecen la relación universidad-centro escolar.

Por último, en el tercer eje temático, *nivel de formación de los EP logrado por los estudiantes durante su Práctica Profesional*. Se concluye que las opiniones expresadas por participantes son heterogéneas, incluso en determinados EP son opuestas y en otros, plena coincidencia entre ellos. De acuerdo con sus planteamientos esto se puede deber a tres motivos.

El primero, trata sobre el modelo pedagógico que cada profesional de la educación ha ido construyendo, marco desde el cual se actúa y reflexiona. En el contexto de la práctica, el profesor guía podría tener las expectativas que su modelo sea compartido por el estudiante en prácticas. La tensión se presenta cuando ambos modelos no coinciden y son contrapuestos, por ejemplo, de cómo gestionar la clase o crear el ambiente apropiado para el aprendizaje, lo cual, se puede proyectar a las distintas apreciaciones al momento de evaluar el desempeño del estudiante.

El segundo motivo, el contexto del centro escolar, principalmente los espacios disponibles para que los estudiantes de Práctica Profesional pueden desempeñarse y evidenciar cada uno de los EP. Como se ha mencionado en las conclusiones anteriormente, estos escenarios son heterogéneos, algunos restrictivos y direccionales, mientras que otros abiertos y flexibles a las propuestas de los estudiantes.

El tercer motivo, el propio proceso formativo que ofrece la universidad a sus estudiantes, el cual establece diferencias entre las carreras. Ejemplo concreto de esta situación, lo que sucede con la formación del E8, que, de acuerdo con profesores de la universidad, directivos de centro, profesores guías y los estudiantes, es nula o escasa la formación dirigida para atender la diversidad y promover la integración en el aula. Mientras que, en otras carreras, existen programas formativos que tratan este tema en particular. Esta diferencia también se aprecia en las respuestas de los estudiantes que proporcionaron por medio del cuestionario, donde fueron consultados por el nivel de formación que ha recibido durante estos años en la universidad en relación con los EP, existiendo entre las cinco facultades que poseen carreras de pedagogía diferencias estadísticamente significativas en los primeros seis EP, relacionados, principalmente, con la preparación y realización de la clase.

A pesar de estas diferencias, los participantes de los distintos grupos reconocen al E10. *Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional*. Como el estándar de más alto nivel de formación, independiente de la carrera del estudiante. De acuerdo con los profesores supervisores, esto se ha logrado porque en una competencia transversal en el eje de Prácticas, con espacios formales para la reflexión, como son los talleres o reuniones de práctica que se realizan en la universidad. Por parte de los directivos y profesores guías, esto se debe a la disposición de los estudiantes para aceptar las críticas y a la vez ser autocríticos sobre su desempeño.

Un cuarto motivo no surgió desde las opiniones de los entrevistados, pero tiene relación con lo expuesto por algunos estudiantes en el grupo focal, se refiere al distanciamiento entre la formación en la universidad con los requerimientos y necesidades del sistema escolar. Marcelo (2016) hace referencia a esta situación al señalar: “suelen [los estudiantes] percibir que tanto los conocimientos como las normas de actuación que se imparten en la institución de formación, poco tienen que ver con los conocimientos y las prácticas profesionales” (p. 37). Es así como,

hay investigaciones de carácter diagnóstica, centradas en los resultados del proceso formativo de los futuros docentes, las que han concluido que la preparación pedagógica y disciplinaria de los egresados y docentes en ejercicio en Chile es insuficiente para enseñar el currículum vigente de forma adecuada, porque los proyectos formativos de las carreras de pedagogía no parecen estar avanzando al mismo ritmo que los cambios generados por las reformas educacionales, produciéndose una brecha y desconexión entre la preparación en la FID y los requerimientos del sistema escolar (Ávalos, 2001; CEPPE, 2013a; MINEDUC, 2005; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006; Manzi, 2010; OCDE, 2004). Apreciación coincidente con la realidad educativa de Nueva Zelanda, pues el New Zealand Teachers Council (2016) expone que dentro del medio escolar existe una percepción hacia la FID, como cada vez más académica y que los profesores recién graduados carecen de las habilidades prácticas para gestionar una clase o participar en el centro educacional. Estos antecedentes reafirman, por una parte, la necesidad de fortalecer un vínculo recíproco universidad-centro escolar y por otra, un trabajo colectivo e interdisciplinario en el cual confluyan programas formativos de los distintos ejes curriculares, donde el eje de Práctica cumpla el rol de reducir ese distanciamiento con la realidad escolar, en la cual los estudiantes se integran.

Para cerrar estas conclusiones se expone un aspecto que han destacado estos participantes, que reafirma lo manifestado por los otros grupos en las conclusiones anteriores. Ellos hacen referencia a la relevancia del desarrollo personal de los estudiantes de pedagogía, en cuanto a sus habilidades socioemocionales y actitud positiva, que son la base para su actuar profesional. Dimensión personal que la universidad se ha comprometido en desarrollar en los estudiantes, pues entre los componentes centrales del actual enfoque curricular es “situar a los estudiantes en condiciones prácticas para mejorar su, (a) desempeño profesional, (b) calidad académica y (c) desarrollo personal” (UPLA, 2011a, p. 11). Este enfoque permite abordar de manera más amplia las distintas potencialidades que permitan una formación integral (Gallegos, M. et al., 2017, p. 142).

Por lo tanto, las universidades deben prestar mayor atención al desarrollo personal de los futuros profesionales durante su formación, idea considerada como una línea de acción estratégica para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO, 1998). Porque ya no es suficiente una formación centrada sólo en la dimensión profesional del estudiante, sino también se requiere de equilibrar esta formación fortaleciendo el crecimiento personal y el desarrollo de la propia autonomía. Para lograr este propósito Zabalza (2012) sugiere como uno de los contenidos formativos:

*Nuevas posibilidades de desarrollo personal:* Crecimiento personal equilibrado, mejora de las capacidades básicas del sujeto y satisfacción personal, mejora de la propia autoestima y el sentimiento de ser cada vez más competente y estar en mejores condiciones para aceptar los retos normales de la vida (no solamente laborales (p. 43).



### 7.3 Propuestas para integrar EP en el plan formativo

Este estudio que por sus características metodológicas ha pretendido una doble finalidad, por una parte, obtener información relevante y útil para la consecución de los objetivos de la investigación, los cuales ya han sido abordados a través de las conclusiones; y por otra parte, proponer a las audiencias y participantes sugerencias contextualizadas, orientadas a favorecer la integración de los EP en el plan formativo de las carreras de pedagogía (Álvarez, 1986; Gairín, 2009; Lukas y Santiago, 2004; Mateo, 2000; Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000). Porque desde los referentes teóricos y empíricos se reafirmar el planteamiento, que no basta con declarar los estándares, sino también, se requiere impulsar actividades formales e intencionadas para transitar desde estándares declarados a estándares integrados (Tiana, 2011; Montecinos, 2014).

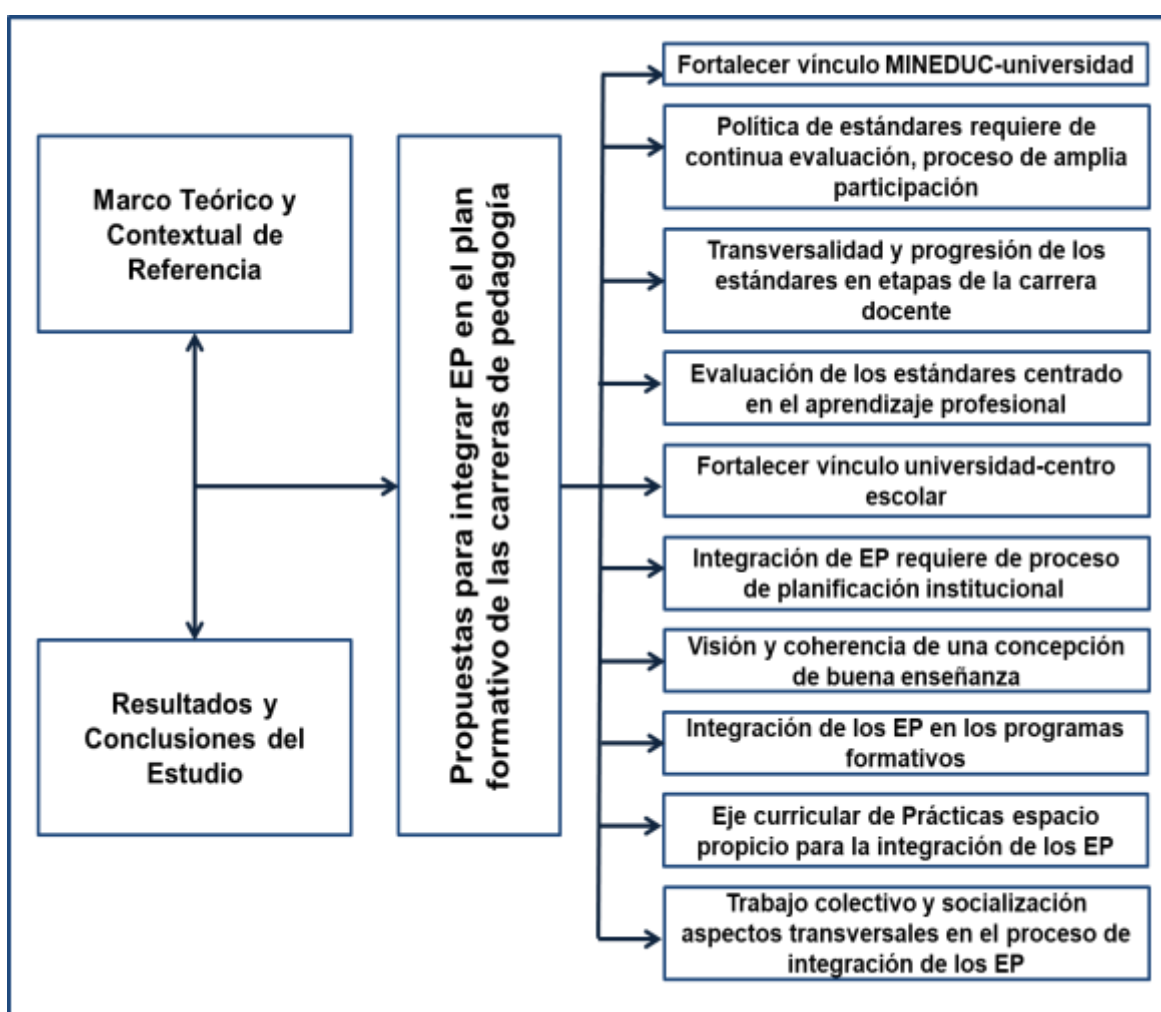


Figura 97. Propuestas para integrar EP en planes formativos de estudiantes de pedagogía.

Las propuestas son diversas en cuanto a contexto, propósito y destinatarios, de igual manera, algunas de ellas están íntimamente relacionadas. Se organizan a partir del contexto externo al interno y desde lo institucional, en sus niveles: central, intermedio y programa formativo.

## MINEDUC

1. *Fortalecer vínculo MINEDUC-universidad*, porque “nadie puede entender adecuadamente lo que sucede en las universidades y mucho menos puede pretender hacer propuestas válidas para su mejora sin considerar cómo están organizadas y funcionan” (Zabalza, 2012, p. 67). Por lo tanto, si a nivel ministerial se han propuesto que las instituciones formadoras de profesores integren los EP en los planes formativos de las carreras de pedagogía es conveniente comprender en qué situación se encuentra cada una de ellas en relación con las cuatro dimensiones que han sustentado este estudio: conocimiento de los EP, utilidad que prestan a las distintas personas involucradas en el proceso formativo, actitud hacia estos estándares y la intención de integrarlos en los distintos componentes curriculares del plan formativo. Esta información le permitiría al MINEDUC garantizar condiciones específicas de acuerdo con la realidad de cada institución que favorezcan esta integración, porque la implantación de cualquier elemento político-educativo, más aún de carácter externo, suele ser un proceso complejo que implica la participación y compromiso de los miembros de la comunidad universitaria, quienes cumplen un rol protagónico para poder incorporarlos (Fullan, 2002). Pues, un estándar requiere contar no sólo con validez técnica, sino también con legitimidad social. Por ello, la validez de este proceso depende de la participación, comunicación y tipo de relación que se establezca entre entidades de carácter central, usuarios y destinatarios de los estándares (Arregui, 2000; Espínola y Claro, 2010; Ingvarson & Kleinhenz, 2007; Tamassia, 2006). Porque del grado de participación dependerá el apoyo y compromiso que se genere, ya que “el carácter generalizado de las consultas marca la diferencia entre las relativas a los estándares como una bandera y expresión de la identidad profesional o como política impuesta que restringe las actividades de enseñanza” (CEPPE, 2013b, p. 37). Por eso es fundamental la participación significativa de ciertos actores en general y de los docentes en particular. Es importante asegurar que todos los involucrados en el proceso puedan ser escuchados, independientemente de su poder o influencia en el proceso de creación de políticas, acercándose a una relación más horizontal, recíproca y bidireccional.

2. *Política de estándares requiere de continua evaluación, proceso que debe ser de amplia participación*. Desde el análisis de la experiencia internacional, de países que han implementado los estándares como mecanismo de aseguramiento de la calidad en la FID, coinciden que un factor clave para la elaboración, integración y evaluación de esta política es la participación (UNESCO, 2015). Perrenoud (2007) expresaba: “podríamos desear que un referente fuera sometido a una amplia consulta antes de su adopción, que su formulación fuera provisional y que el debate prosiguiera” (p. 148). Considerando que los estándares es una iniciativa en continua revisión y ajustes, pues tienen una validez en un tiempo acotado (Terigi, 2013b). Surge las oportunidades de crear espacios de reflexión y debate en torno a los EP, donde se analice la continuidad de determinados estándares, otros que requieren ser modificados y también se puede dar el caso que algunos sean eliminados con la debida justificación. Esto para poder

permanecer en sintonía con los requerimientos socioeducativos del momento, ya que, van en aumento las exigencias que se hacen al profesor, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades.

3. *Transversalidad y progresión de los estándares durante las etapas de la carrera docente.* Durante el proceso investigativo, en particular en las entrevistas con directivos, profesores y estudiantes de pedagogía surgió como tema: ¿Qué tan necesario es que existan EP y Disciplinarios? Se podría focalizar en uno de ellos; ¿Qué tan necesario es que existan estos estándares si está el MBE? Este último de mayor conocimiento por los participantes y más integrado en los componentes curriculares de los planes formativos que los EP. Por lo tanto, a partir de ambos referentes se podrían determinar estándares que se caractericen por ser transversal en la carrera docente y progresiva, al graduar y establecer distintos niveles de logro de acuerdo con la etapa del desarrollo profesional en el que se encuentra la persona, comenzando desde la FID. Esta estructura está presente en las propuestas de estándares de Reino Unido, donde son un componente articulador y transversal en el desarrollo profesional de los docentes, definen el nivel mínimo de práctica que se espera de ellos, en distintos momentos de su trayectoria profesional (Department for Education, 2011). En Escocia, los estándares al estar presentes desde la FID hasta cuando los docentes ya tienen una trayectoria larga en su profesión, optando a cargos directivos ha permitido apoyar a los docentes en procesos reflexivos en los distintos momentos de su aprendizaje profesional, para asegurar el desarrollo continuo de la práctica profesional (GTCS, 2012). Un tercer caso, Australia, que ha declarado siete estándares, los que se caracterizan por su transversalidad y progresión durante las cuatro etapas de la carrera docente: (a) graduado, (b) competente, (c) altamente realizado y (d) líder. Proporcionan puntos de referencia para reconocer el crecimiento profesional de los docentes a lo largo de su carrera. Los descriptores de cada estándar representan niveles crecientes de conocimiento, práctica y compromiso profesional. La progresión a través de las etapas describe el conocimiento, comprensión y práctica creciente a través de acciones más diversas y complejas. Es decir, los estándares definirían la base de lo que se espera de todos los profesores a lo largo de su carrera.

4. *Evaluación de los estándares centrado en el aprendizaje profesional.* La introducción de estos mecanismos de aseguramiento de la calidad: estándares, prueba de diagnóstico nacional, entre otros. Ha tensionado las dinámicas formativas internas de las universidades, en particular, por la aplicación de la prueba de diagnóstico, pues prevalece el sentido de instrumento de control para categorizar los saberes de los estudiantes y la calidad de la formación ofrecida por las instituciones. Esto conlleva a que el foco esté puesto en el producto o resultado, más que el proceso de aprendizaje profesional. Entonces se requiere que prevalezca un enfoque donde los estándares estén orientados al desarrollo profesional docente (Espínola y Claro, 2010; Kraft, 2001), como es la propuesta del sistema australiano, donde la forma en que han sido utilizado los estándares ha cambiado a lo largo del tiempo, desde un uso principalmente como el registro y certificación, a uno orientado al desarrollo profesional y la autorreflexión de los profesores (AITSL, 2016). Para ello se podría propiciar la utilidad de los estándares como referentes para procesos de diálogo y reflexión, individual o

colectivo, que permita apoyar y guiar el aprendizaje profesional durante su permanencia en la universidad, por ejemplo, en Escocia se plantean preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo usaré los estándares para ayudarme a identificar áreas de aprendizaje y desarrollo para mejorar mi conocimiento, comprensión y práctica?
- ¿Cómo puedo usar los estándares para apoyar mi proceso de autoevaluación?
- ¿Qué apoyo necesito para satisfacer esas necesidades formativas?
- ¿Qué necesidades de desarrollo tengo en relación con mi conocimiento del contenido y experiencia pedagógica? ¿Cómo planeo mi aprendizaje profesional para desarrollar estas áreas? (GTCS, 2016b).

En esta misma dirección, de visualizar los estándares como referente para el desarrollo profesional de los estudiantes de pedagogía, se propone que la evaluación de estos estándares considere una variedad de tareas reales, es decir, dar mayor énfasis en su demostración a través de las prácticas (Ingvarson, 2013; New Zealand Teachers Council, 2016), que sobre la evaluación de lápiz y papel. Las que en su conjunto puedan entregar evidencia confiable de que los estudiantes cumplen con todos los estándares. Este procedimiento evaluativo tendría características similares a la evaluación de los profesores titulados, por ejemplo, la posibilidad de sistematizar sus experiencias de enseñanza por medio de un portafolio.

## CENTROS ESCOLARES

5. *Fortalecer vínculo universidad-centro escolar.* En las conclusiones de este estudio se planteó la necesidad de que las instituciones involucradas en la formación de los futuros docentes establecieran vínculos de cooperación, reciprocidad, confianza y valoración mutua por el rol que cumplen en este proceso. Una de estas instituciones son los centros escolares, espacio formativo en el cual los estudiantes realizan sus prácticas, por lo tanto, la FID debería relacionarse de manera significativa con las escuelas (Korthagen et al., 2006). Esto por medio de alianzas bien estructuradas entre ambas instituciones en torno a relaciones fuertes, conocimiento común y valores compartidos para apoyar la formación de los estudiantes de pedagogía (Conway et al., 2009).

De esta manera la universidad necesita entrar en una relación dialógica con agentes que pertenecen al contexto profesional para el cual se están formando los estudiantes, con el propósito de colaborar en ese proceso formativo (Zabalza, 2012). Uno de los propósitos de fortalecer el vínculo entre ambas instituciones es desarrollar una base de conocimiento común y compartido entre los estudiantes de pedagogía, profesores del centro y los profesores de la universidad, permitiendo aprender a enseñar en comunidad, esto justifica su integración formal y articulada al proyecto formativo que se ofrece a los estudiantes (CEPPE, 2013a;

Quiroga, 2017; Van Veen, 2008; Zabalza, 2014). Un referente para ser analizado en conjunto son los EP, los cuales podrían facilitar la construcción de una visión compartida sobre lo que se espera de un estudiante al momento de ingresar al centro escolar.

## UNIVERSIDAD

6. *La integración de los EP requiere de un proceso de planificación institucional.* Este proceso investigativo permitió evidenciar que la política institucional es un factor interno que incide en crear las condiciones propicias o favorables para concretar esta integración. Por ello se requiere que exista una planificación institucional que permita una integración consensuada, significativa y contextualizada de los EP. Según Zabalza (2012) el actuar de las instituciones debe ir dirigido a

la eliminación de obstáculos y de creación de las condiciones necesarias para que los cambios se produzcan. La motivación conlleva mucho ejercicio de comunicación y seducción hacia dentro y hacia fuera, explicando bien lo que se pretende, justificando su sentido e interés, aclarando las dudas o temores que cualquier proceso de mejora suele suscitar (p. 99).

Esta planificación institucional puede ser a nivel central, intermedio o ambos niveles interrelacionados. Al momento de planificar es conveniente proyectar la integración de estos estándares a través de fases o etapas. Una opción es considerar las cuatro dimensiones de este estudio: conocimiento, utilidad, actitud e intención de integrar los EP (AITSL, 2016). A su vez, Zabalza (2012) propone: “reconocimiento de la situación de partida (diagnóstico de la situación, evaluaciones sectoriales, etc.); exploración de iniciativas de reajuste y/o de desarrollo adoptadas a partir de los datos disponibles; consolidación de las nuevas prácticas o dispositivos” (p. 97).

Tanto en las etapas de planificación como en la implementación de un plan de integración de los EP se requiere la presencia y convivencia armónica de diversos liderazgos. El liderazgo directivo ubicado a nivel central debe encontrarse próximos a la realidad y necesidades de todos los miembros de la comunidad universitaria, pues es un factor clave para mantener un proyecto formativo integrado y cohesionado en toda la institución (Zabalza, 2012). Para lograrlo se requiere de la coordinación interna y del rol que cumplan los líderes intermedios (Facultades, Departamentos, Institutos, Equipos de Investigación, etc.). Según Zabalza (2012), los líderes intermedios ejercen dos funciones básicas: la del liderazgo transaccional, que permitan garantizar que las decisiones tomadas a nivel superior sean seguidas (con diverso nivel de determinación según la naturaleza de la orientación o norma y según la cultura más o menos autoritaria de la institución) por el grupo de personas que coordinan y la del liderazgo transformacional, actuando como representantes de sus colegas frente a la institución. Se convierten en agentes del cambio de la cultura de la institución y de

la dinámica del funcionamiento de esta. Generan innovaciones y, en ocasiones, conflicto en el seno de la institución y en ese sentido provocan cambios. Finalmente, el liderazgo de los docentes, como la pieza fundamental para el desarrollo de la docencia universitaria (Imbernón, 2017; UNESCO, 1998; Zabalza, 2012), porque se reconoce en ellos la gran capacidad de impacto en el proceso formativo de los estudiantes (Jerez et al., 2016). Por este motivo, se fortalece el principio de liderazgo pedagógico del cual se deben empoderar los docentes, para desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio (UNESCO, 1998).

7. *Visión y coherencia de una concepción de buena enseñanza.* Investigaciones de Klette & Hammersness (2016) han mostrado que los buenos programas de FID poseen una concepción de buena enseñanza que está articulada en el programa y compartida por el profesorado, permitiendo que se conecte con las prácticas de aula. Un referencial de buena enseñanza serían los EP, basándose en ellos se pueden crear espacios de participación para reflexionar sobre el proceso formativo que se está realizando en la universidad y delimitar en conjunto la concepción o visión de buena enseñanza que asumirá la institución, lo cual permitiría alinearse a políticas educativas nacionales. Por tanto, se espera que a nivel institucional se expliciten su visión de la buena enseñanza; y que el profesorado y los estudiantes la conozcan y comprendan.

Definida la visión se debe alinear o integrar a los distintos componentes curriculares del plan formativo: perfil de egreso, malla curricular y programas formativos para resguardar una coherencia interna. Por ejemplo, directores de departamento y profesores de la universidad proponen estrategias que buscan fortalecer la presencia transversal del EP y un trabajo interdisciplinario:

- Construcción de matrices que permitan integrar y hacer visible la presencia de los EP en el conjunto del plan formativo o por ejes, como son el Nuclear y el de Prácticas. Esto favorecería el encuentro interdisciplinario, donde el eje de prácticas se convierte en el componente articulador.
- Plantean la necesidad de alinear la malla curricular con los EP, para lo cual proponen, que sea un tema para analizar y reflexionar en la Comisión Curricular de la carrera, donde se elabore un cuadro comparativo entre las competencias que se esperan lograr con los graduados de la carrera y los requerimientos de los estándares para observar concordancias y discrepancias. Esta alineación ofrece la oportunidad justificar las competencias declaradas y visualizar nuevas competencias.

8. *Integración de los EP en los programas formativos.* Para directivos, profesores y estudiantes que colaboraron en este estudio, contestando el cuestionario y participando en entrevistas y grupos focales, manifestaron que los programas formativos son una de las opciones más concretas para favorecer la integración de los EP. Programas que, de acuerdo al punto anterior, deberían estar alineados a la visión de buena enseñanza que haya determinado la institución, donde estos estándares han sido uno de los referentes.

De esta forma se busca articular desde las competencias, contenidos, actividades y criterios de evaluación que se declaran en los programas formativos con los EP. Este proceso de revisión de los programas sería una oportunidad para actualizarlos y resguardar su coherencia interna y con la visión institucional descrita en el perfil de egreso.



**Figura 98.** Articulación entre EP y componentes del programa formativo.

La figura muestra que la introducción de los EP en el programa formativo no puede consistir en la inclusión de un apartado más, sin que afecte al resto de componentes más que de modo superficial. Exige, por el contrario, un replanteamiento de los componentes que conforman el programa. En este contexto, directivos de departamento, profesores y estudiantes sugieren las siguientes acciones:

En el caso de las competencias y contenidos declarados, explicitar en el programa la relación con los EP. Un apartado de este documento donde se puede establecer esta relación es en la *Complejidad actual y futura de la disciplina*. En él se especificarían los EP que son trabajados de forma directa o indirecta en el desarrollo del programa. Además de la relación con las competencias de otros programas que permita explicitar la transversalidad al desarrollar estos estándares.

Implementar estrategias metodológicas acorde a las actuales necesidades formativas, por una parte, estrategias destinadas a facilitar el acceso y conocimiento de los EP por parte de los estudiantes, desde acciones bien específicas como compartir en formato digital el libro que contiene los EP, explicitar el o los EP que se trabajarán en el curso, la presentación y análisis de estos estándares en clases expositivas. Por otra parte, algunas estrategias que destacan profesores y estudiantes dirigidas a un aprendizaje activo, que conecte la teoría y la práctica:

- Trabajo colectivo entre estudiantes para profundizar en determinados EP, que luego son presentados a nivel grupo curso, momento propicio para el diálogo, reflexión y debate sobre la declaración de los EP.
- Además del conocimiento y análisis de los EP, se busca implementar estrategias para que los apliquen. Uno de estos casos, es utilizar los EP como referente para justificar reflexiones o decisiones pedagógicas por parte de los estudiantes, por ejemplo, al momento de planificar unidades de aprendizaje. Para Marchesi (2001), enseñar se convierte en el arte de diseñar situaciones que susciten el interés y comprometan la actividad mental de los estudiantes, por eso no es útil la enseñanza que sólo muestre o explique, sino aquella que facilita y estimula el aprendizaje de las competencias en un contexto determinado.
- Aplicar estrategias de situaciones pedagógicas simuladas. Esto significa visualizar y transferir los EP a experiencia concreta de análisis de la enseñanza y el aprendizaje, como pueden ser el aprendizaje basado en proyecto, estudios de caso, portafolios, la investigación y resolución de problemas reales de la práctica, a través de procesos reflexivos y otras estrategias enfocadas al aprendizaje activo y situado del estudiante de pedagogía (Conway et al., 2009; Darling-Hammond, 2006).

Ser utilizados como referentes para elaborar criterios de evaluación, al momento de construir instrumentos con propósito diagnóstico, formativo o de resultado; para autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación. Por ejemplo, integrar los EP en los procedimientos de evaluación de las prácticas, además ser referentes para orientar procesos de reflexión en los estudiantes, durante y al final de las prácticas, que permita identificar los aprendizajes logrados y las áreas deficitarias, que requieren ser fortalecidas durante su formación en la universidad.

9. *Eje curricular de Prácticas espacio propicio para la integración de los EP.* Los participantes de los distintos grupos consultados durante la investigación consideran que el eje de Prácticas es un espacio propicio para el desarrollo de los EP. Porque es un espacio formativo donde convergen integradamente los distintos saberes presentes en los otros ejes curriculares, pues el saber experiencial o práctico actúa como núcleo vital (Ávalos, 2005; Cometta y Porta, 2017). Además, se interrelacionan las experiencias formativas de la universidad y del centro escolar, ofreciendo oportunidades de aprendizaje para demostrar el desarrollo de estos estándares en una realidad escolar concreta. Reafirmando el planteamiento realizado en propuestas anteriores, al enfatizar que la integración de los EP no debería quedar circunscrito a un nivel teórico-conceptual, sino que requieren ser visualizados en las prácticas, para reflexionar sobre su desarrollo y que se transformen en referente para retroalimentar su formación, a través de procedimientos evaluativos de propósito formativo.

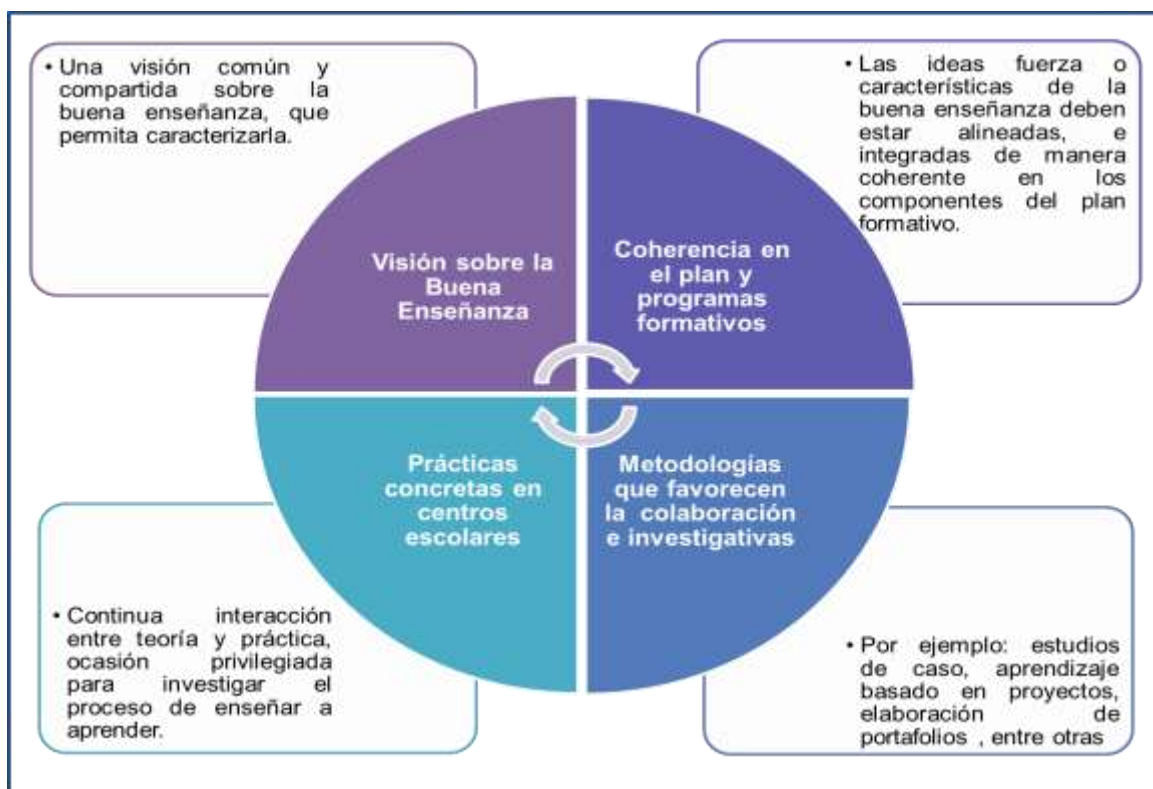
Para concretar esta propuesta se requiere garantizar algunas condiciones. Una de ellas es un eje de Prácticas organizado a partir de competencia de complejidad creciente, con prácticas graduales y progresivas que permitan asegurar un mejor nivel de aprendizaje de la profesión docente (Pogré, 2004b). Otra condición, mayor acompañamiento del profesor de prácticas de la universidad en el centro escolar. Aumentar la cantidad de tiempo que los estudiantes de pedagogía permanecen en los centros escolares (Villegas, 2003). Y una cuarta condición es



la disposición de los centros escolares a ser agente formativo de los estudiantes de pedagogía, a través de “un trabajo conjunto y coordinado entre el profesorado universitario y el de enseñanza” (Imbernón, 2017, p. 63) representado por el docente de las escuelas. Por ello es relevante señalar que la universidad no puede actuar de espaldas a la sociedad, no debe funcionar como un claustro cerrado e inaccesible; en su lugar debe crear formas y vías de comunicación que lo conecten con las verdaderas necesidades (Quiroga, 2017).

Unos temas para analizar en conjunto podrían ser: Reflexionar sobre una visión común y clara de lo que se entiende por buena enseñanza (Conway et al. 2009), donde los EP pueden ser uno de los referentes. El otro tema, los énfasis en los perfiles y planes formativos de las carreras de pedagogía. Los cuales debería estar sustentados en modelos de indagación, que considera la relación dialógica entre la teoría y la práctica, por lo tanto, un elemento clave de esta perspectiva es el desarrollo de prácticas críticas y reflexivas en los docentes, con fuerte componente de cuestionamiento, crítica e investigación, que cuestiona el por qué, el para qué, el qué y el cómo, intentando fundamentar, dar sentido y transformar tanto la enseñanza como sus propias prácticas (Calderhead y Shorrock, 1997; Hartnett y Naish, 1988; Zeichner, 1983). Esta perspectiva se contrapone al modelo técnico y a la imagen del profesor como mero ejecutor, para paulatinamente adquirir como rasgos distintivos, el énfasis en la práctica profesional y en la capacidad del docente para resolver, decidir y crear formas de enseñanza que respondan a los contextos (Marchesi y Martín, 1998).

La siguiente figura resume las ideas fuerza presentes en las propuestas centradas en el contexto universitario (puntos 6, 7, 8 y 9), las cuales orientarían un proceso de planificación institucional dirigido a la integración de los EP.



**Figura 99.** Ideas fuerza para integrar los planteamientos de una buena enseñanza. Basado en Conway et al., 2009; Klette & Hammersness, 2016; Korthagen et al., 2006.

La figura muestra que los profesores en formación necesitan oportunidades para aprender acerca de la buena enseñanza, para lo cual se requiere tener claramente definido y compartido por los formadores de profesores los criterios que la caracterizan, las que se irradian de manera coherente entre los programas formativos que conforman el plan de formación de las carreras de pedagogía. Donde se enfatice el uso de metodologías basada en la investigación, la importancia de las culturas colaborativas y del trabajo en equipo (Nóvoa, 2011). Esto permitiría al estudiante comprender los fundamentos, métodos y prácticas de enseñanza, vinculados y contextualizados en prácticas concretas en el aula, es decir llevar a la práctica los principios aprendidos y aprender de esa experiencia para construir conocimiento profesional. Este énfasis en la práctica requiere de cambios en los planes y programas formativos, y en la metodología implementada durante esta formación. Por ejemplo, relacionarse de manera significativa con las escuelas, creando relaciones que permitan ir generando conocimientos y valores compartidos para apoyar la FID, promover la investigación del estudiante de pedagogía, favorecer el trabajo colaborativo, el uso de estudios de caso, portafolios y proyectos enfocados en el apoyo a la integración de fuentes de conocimiento sobre la enseñanza, el aprendizaje y el currículo, estas estrategias proporcionan oportunidades a los profesores en formación para analizar y reanalizar prácticas de enseñanza durante sus cursos en la universidad, alineados con una visión específica de buena enseñanza.

10. *Trabajo colectivo y socialización aspectos transversales en el proceso de integración de los EP.* Uno de los aspectos que reconocen directivos de departamento, profesores y estudiantes, que facilitaría la integración de los EP es el trabajo colectivo, a lo que Santos Guerra llama *paradigma de la colegialidad*: “Paradigma que conlleva a la ruptura del individualismo, planificación conjunta, reflexión compartida, coordinación intensa, acción colegiada” (Santos Guerra, 2009, p. 61). Y Zabalza (2012) utiliza un concepto del modelo de Vygotsky, *aprendizaje coral*, “construimos nuestras propias representaciones e ideas a partir del intercambio que se produce en el grupo y del juego de reajustes que dicho intercambio provoca tanto en nosotros como en nuestros interlocutores” (p. 100).

Con respecto a la socialización, Santos Guerra (2009) señala: “Mientras se dialoga se comprende, al comprender se mejora, la mejoría es conseguir un mayor nivel de diálogo” (p. 67). De esta forma, el proceso de integración de los EP se sustenta en las relaciones interpersonales y en el establecer vínculos de cooperación, condiciones que están presentes desde la propuesta que hace referencia a la vinculación MINEDUC-universidad, hasta la integración en el eje de Prácticas, que requiere nuevamente establecer nexo con otras entidades y personas, porque la universidad se caracteriza por ser un sistema abierto, complejo, dinámico, multidimensional, donde se desarrolla una pluralidad de funciones (Coll, 2011; Mateo, 2000; Presutti, 2010; Tiana, 2011; Zabalza, 2012; Zorrilla, 2011).

Entre los propósitos de generar estos espacios para trabajar en equipo y socializar estarían:

- Contribuir al aprendizaje individual, en este caso sobre la temática de los EP, porque la “comunicación con otros, las relaciones

interpersonales y las interacciones sociales influyen ampliamente en el aprendizaje individual” (Pérez, 2009, p. 72).

- Generar espacios de diálogo donde se pueda exponer las distintas opiniones sobre esta política de estándares, espacios desde el cual se pueda construir conocimiento, llegar a consensos y tomar decisiones contextualizadas sobre la integración de los EP en el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía.
- Consolidar un trabajo interdisciplinario entre profesores de distintos ejes curriculares o que se desempeñen en el mismo semestre académico. Diálogo que permitiría, por ejemplo, visualizar la integración transversal de los EP en el plan formativo de la carrera, también la relación de programas formativos relacionados directamente con un EP en particular. Esta modalidad de trabajo requiere de elementos fundamentales de la profesión docente como es saber trabajar junto con los colegas y tolerancia profesional. Es decir, la relación, la interacción entre compañeros, es fundamental para asumir los retos educativos actuales. Compartir lo que sabemos, lo que sentimos y lo que somos nos ayuda en tiempos de incertidumbre y de cambio (Imbernón, 2017).
- Facilitar la creación de vínculos de cooperación externa a la institución que permita ampliar el número de agentes formativos que participen en el proyecto curricular de la carrera.

Las 10 propuestas descritas no buscan ser exhaustivas, sino plantear algunos aspectos que se consideran fundamentales para una integración de los EP de manera reflexiva, dialogada, participativa, planificada, consensuada, intencionada, vinculada a la práctica, entre otras condiciones que han sido analizadas en el transcurso de este estudio.

#### **7.4 Limitaciones y posibilidades de investigación**

Esta investigación evaluativa ha seguido un proceso que ha buscado rigor sistematicidad en sus acciones, sin embargo, como todo estudio no está exento de limitaciones, las que se describen a continuación:

##### *Alcance del estudio*

Es importante reconocer que el estudio se focaliza en un aspecto concreto de un tema de investigación más amplio. Considerando que las políticas educativas, entre ellas la de estándares, poseen tres etapas para su desarrollo: formulación, implementación y evaluación. Este estudio está centrado en la etapa de implementación.

Otro aspecto que limita el alcance del estudio es el método de investigación seleccionado, que al ser un estudio de caso institucional está centrado en una organización particular durante un tiempo determinado.

### *Limitaciones metodológicas*

Por las características del método de investigación, un estudio de caso. Se hace referencia a la dificultad de generalizar dichos resultados por haberlos obtenido de un caso único, seleccionado intencionadamente, por tanto, no es una muestra representativa del conjunto de instituciones formadoras de profesores en Chile.

Otra limitación se presenta al interior del estudio de caso, que, al ser ramificado o anidado, en el cual participan distintas unidades de análisis como fueron: directivos de carreras de pedagogía, profesores responsables de la formación pedagógica y de prácticas, estudiantes de pedagogía, directivos de centros escolares y profesores guías de práctica profesional. La selección de las personas que conformaron estos grupos fue por medio de una muestra no probabilística, de conveniencia o casual (Cohen y Manion, 2002), que establece como limitación la generalización de los resultados a la población. Esto significa que “la generalizabilidad de los resultados estaría restringida a las características de los sujetos. Esto no significa que los resultados no sean útiles, simplemente significa que es necesaria mucha cautela a la hora de generalizar” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 140).

Se presentaron algunas dificultades puntuales para acceder a la información. En la aplicación de los cuestionarios, principalmente, por la falta de representantes de directivos de la Facultad de Artes, esto significa que se obtuvo respuesta de 4 de las 5 facultades que tienen carreras de pedagogía. Otra ausencia se produjo en la aplicación del grupo focal, pues estaba planificado realizar tres grupos focales, uno por cada carrera seleccionada en la segunda parte del estudio, pero los estudiantes quienes en una primera instancia respondieron el cuestionario, luego no asistieron al grupo focal, sesión que era importante para mantener la representatividad y la información que pudiesen proporcionar para triangularla con los otros grupos.

Como proyecciones del estudio se enuncian recomendaciones y sugerencias para otras investigaciones que permitan profundizar o ampliar el trabajo realizado:

- Observar y comparar en otro periodo de tiempo, a través de esta misma metodología, cuál es el nivel de integración de los EP en el plan formativo de las carreras de pedagogía de la UPLA. Identificando factores que inciden en los posibles cambios: ¿Los EP han sido integrados en el plan formativo de las carreras de pedagogía?; ¿En qué áreas están empezando a influir?; ¿Qué consecuencias se observan de esa integración?
- Este estudio se focalizó principalmente en las opiniones de distintos participantes, sin embargo, el siguiente paso correspondería profundizar sobre la integración de los EP en el desarrollo de las clases a través de metodologías de observación de clases, pero también, por medio de investigación-acción o investigación-participativa, que permita reconstruir las prácticas y los discursos sociales de los participantes: ¿Cómo ha evolucionado las creencias hacia la política de estándares?; ¿Qué medidas se tomaron para concretar acciones orientadas a integrar los EP?; ¿Cómo se enfrentaron los problemas?, ¿Qué efecto se generaron a partir de las acciones implementadas?

- Indagar en otras instituciones formadoras de profesores sobre la opinión de los EP y su integración en el plan formativo de las carreras de pedagogía: ¿Existen experiencias de integración de EP en el plan formativo de carreras de pedagogía en otras universidades en Chile?; ¿En qué etapa se encuentran?; ¿Cómo ha sido su proceso?
- Investigar en un mayor número de universidades la primera dimensión del estudio: conocimiento de los EP. Esto significaría la búsqueda, adaptación o elaboración de instrumentos pertinentes para profundizar en esta dimensión en particular, que mostró ser una etapa clave en el proceso que busca la integración de los EP: ¿Cuál es el nivel de conocimiento de los EP que tienen las distintas personas involucradas en el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía?; ¿Qué factores han incidido en ese nivel?
- Comparar los niveles de formación de los EP en un número mayor de universidades, seleccionando determinadas carreras, para identificar factores que pueden incidir en el logro de esos niveles formativos: ¿Cuál es el nivel de formación de los EP en los estudiantes que finalizan su FID?; ¿Qué factores han incidido en ese nivel?; ¿cómo abordar los EP que puedan presentar bajos niveles de formación?
- Implementar esta propuesta metodológica en otras carreras no pedagógicas, que puedan tener declarados sus estándares: ¿Qué características posee el proceso de integración de los estándares en el proyecto formativo de las carreras?
- Realizar un estudio comparativo entre el MBE y los EP que permita evaluar la opción de crear un solo sistema de estándares presente de manera transversal en la carrera docente: ¿Qué semejanza existe entre el MBE y los EP?; ¿Qué diferencia existe entre el MBE y EP?; ¿Qué relación existe entre los criterios del MBE y los estándares del área pedagógica?; ¿Cuál podría ser una propuesta que permita articular ambos referentes en un solo instrumento que oriente al desarrollo profesional docente?

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abufhele, V. y Valenzuela, J. (2009). *Estándares de Calidad para Asistencia Técnica Educativa: Creación del Sistema de Registro, Monitoreo, Evaluación y Certificación de los Servicios de Asistencia Técnica Educativa a establecimientos educacionales* (Proyecto FONDEF D06i1038). Recuperado de <https://diariomural2011.files.wordpress.com/2011/09/estc3a1ndares-de-calidad-de-programas-de-asistencia-tc3a9cnica.pdf>
- Agudo, X. y Mato, D. (2000). Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización: una perspectiva analítica en desarrollo. En D. Mato, X, Agudo y I. García (Coord.), *América Latina en tiempos de globalización II* (pp.15-58).
- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: UNICEF.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Alliaud, A. (2010). Estado de situación y desafíos a futuro. Formación docente. *Voces en el Fénix*, 1(3), 22-26.
- Alliaud, A. (2013). Tema II Formar buenos en la artesanía de enseñar. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué* (pp. 85-92). Buenos Aires: Santillana.
- Álvarez, J. (1986). Investigación cuantitativa/ Investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva? En T. Cook y Ch. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 9-24). Madrid: Morata.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Arnal, J., Rincón del, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arregui, P. (2000). *Estándares y retos para la formación y desarrollo profesional de los docentes*. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional de Formación de Formadores y III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos*. Cuzco, Perú. Recuperado de [www.oei.es/.../estandares\\_retos\\_formacion\\_desarrollo\\_profesional\\_docentes\\_arregui.pdf](http://www.oei.es/.../estandares_retos_formacion_desarrollo_profesional_docentes_arregui.pdf)
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (s.f.). *Working with the Standards*. Recuperado de [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/registration-resources/archive/working\\_with\\_the\\_standards\\_final.pdf?sfvrsn=8](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/registration-resources/archive/working_with_the_standards_final.pdf?sfvrsn=8)
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Melbourne: Education Services Australia. Recuperado de <https://www.aitsl.edu.au/teach/standards>

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2014). Domains of teaching. Recuperado de <https://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers/standards/overview/domains-of-teaching>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2016). *Final Report – Evaluation of the Australian Professional Standards for Teachers*. Recuperado de [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/final-report-of-the-evaluation-of-the-apst.pdf?sfvrsn=428aec3c\\_0](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/final-report-of-the-evaluation-of-the-apst.pdf?sfvrsn=428aec3c_0)
- Ávalos, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente al futuro. En *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 457-483). Santiago de Chile: UNESCO.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En R. Lara y D. Rojas (Comp.), *El desafío de formar los mejores maestros: situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores docente* (pp. 14-22). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ávalos, B. (2010). Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas. En C. Bellei, D. Contreras, y J. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 258-284). Santiago de Chile: Unicef, Universidad de Chile.
- Ávalos, B. (2011). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 67-77). Madrid: OEI.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40[no. Especial], 11-28. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Ávalos, B. y Matus. C. (2010). *La FID en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. *Nota técnica N° 2. Líderes Educativos*. Santiago de Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*, 41, 1-48. Santiago de Chile: PREAL.
- Beca, C., Cox, C. y Cerri, M. (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: Nudos críticos y criterios de acción proyecto*. Santiago de Chile: CEPPE-UC, OREALC/UNESCO.

- Bellei, C., y Valenzuela, J. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto status en Chile? En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin del Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 257-283). Santiago de Chile: UNESCO y P. Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Biscarra, C., Giaconi, C. & Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-600
- Boerr, I. (2013). Tema II La formación de los docentes para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué* (pp. 109-119). Buenos Aires: Santillana.
- Bogdam, R. y Taylor S. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gest. Ação*, 9(1), 37-60.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19 [Monográfico], 13-50.
- Brunner, J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 47-89). Santiago de Chile: UNESCO.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38.
- Cabero, J. y Loscertales, F. (1996). La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación de masas. *Revista de Pedagogía*, (48)4, 375-392.
- Cabrol, M. y Székely, M. (2012). *Educación para la transformación*. Washington D.C: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education*. London: The Falmer Press.
- Cano, E. (2009). Estrategias e instrumentos para la autoevaluación de aula. En J. Gairín (Ed.), *Nuevas funciones de la evaluación* (pp. 195-224). Madrid: Ministerio de Educación.
- Cañadell, R. (2018). El asalto neoliberal a la educación. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 103-117.
- Carrasco, J. y Caderero, J. (2007). *Aprendo a Investigar en Educación*, (2° Ed.). Madrid, RIALP.



- Casassus, J. (2010). Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras, y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 85-109). Santiago de Chile: Unicef, Universidad de Chile.
- Castells, M. (1999). *Globalización, identidad y estado en América Latina*. Santiago de Chile: PNUD.
- Castells, M. (2003). *La era de la información (vol. 2): economía, sociedad y cultura*. El poder de la identidad. Madrid: Alianza.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2013a). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: a Comparative Study*. Santiago de Chile: OCDE. Recuperado de [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2013\)14&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2013)14&docLanguage=En)
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2013b). *Servicio de asesoría en formación inicial docente (ID: L113)*. Santiago de Chile. Recuperado de [http://comisiones.consejodirectores.cl/documentos/innovacion\\_academica/actividades/Formacion%20Inicial.pdf](http://comisiones.consejodirectores.cl/documentos/innovacion_academica/actividades/Formacion%20Inicial.pdf)
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. (2°ed.). Madrid: La Muralla.
- Colás, M. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: Desafíos y encrucijadas. En A. Marchesi y M. Poggi (Eds.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 46-66). Madrid: AECID.
- Coll, C. (2011). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 101-112). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Cometta, A. y Porta, M. (2017). Acerca de los saberes docentes: enfoques y aportes teóricos. *Revista de Debates*, 9, 1-10.
- Comisión Europea (2007). Mejorar la calidad de la formación del profesorado COM (2007). 392 final. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf)
- Comité Conjunto de Normas para Evaluaciones Educativas. (1994). *Las normas de evaluación de programas: Cómo evaluar las evaluaciones de programas educativos*. Newbury Park, CA: Sage.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe Final*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de [http://mt.educarchile.cl/MT/jbrunner/archives/libros/ConsejoAsesor/Inf\\_def.pdf](http://mt.educarchile.cl/MT/jbrunner/archives/libros/ConsejoAsesor/Inf_def.pdf)
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a nine-country cross-national study*. Kildare: Teaching Council.

- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre métodos cualitativos y cuantitativos. En autores, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-58). Madrid: Morata.
- Council of Australian Governments. (2008). *National partnership on improving teacher quality*. Recuperado de <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/qldstateplanteacherqual.pdf>
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.
- Cuban, L. (2007). Hugging the middle: teaching in an era of testing and accountability, 1980-2005. *Education Policy Analysis Archives*, 15(1), 1-29. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ800818>
- Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. Serie Documentos*, 51, 1-20. Santiago de Chile: PREAL.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60, 6-13.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 1-15.
- Davini, M. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3-32). Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Day, C. (2005). *Formar docente: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Decreto 80, de 19 de junio de 1997, de Criterios de procedimientos para financiar la ejecución de proyectos del programa de fortalecimiento de la formación inicial de docentes. Recuperado de <http://bcn.cl/28hi3>
- Decreto 96, de 3 de noviembre de 2009, de Contenidos y formas de ejecución del programa de fortalecimiento de la formación inicial de docentes. Recuperado de <http://bcn.cl/1w7jo>
- Decreto 192, de 11 de junio de 2005, de Reglamento sobre evaluación docente. Recuperado de <http://bcn.cl/1vm9u>
- Decreto 239, de 17 de noviembre de 2016, de Requisitos de acreditación para carreras y programas regulares de pedagogía. Recuperado de <http://bcn.cl/1yqy3>

- Decreto 309, de 28 de marzo de 2017, de Modificación decreto 96 que reglamenta los contenidos y formas de ejecución del programa de fortalecimiento de la formación inicial de docentes. Recuperado de <http://bcn.cl/21jhw>
- Decreto 314, 12 de marzo de 2016, de Modificación decreto 96 que reglamenta los contenidos y formas de ejecución del programa de fortalecimiento de la formación inicial de docentes. Recuperado de <http://bcn.cl/21je3>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Department for Education. (2011). *Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Recuperado de [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/301107/Teachers\\_Standards.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers_Standards.pdf) COMP14ING
- Dirección de Estudios, Innovación Curricular y Desarrollo Docente (DEIC). (2013). *Manual DEIC*. Valparaíso: UPLA.
- Domínguez, R. (2009). La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos. *Revista Etic@net*, 8(7), 1-19.
- Dorin, M. y Machuca, J. (2017). Una revisión de la educación universitaria en Norteamérica y Sudamérica. *Interfases*, 0(010), 123-134. Recuperada de doi: 10.26439/interfases2017.n10.1772
- Espínola, V. y Claro J. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras, y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 51-84). Santiago de Chile: Unicef, Universidad de Chile.
- Esteve, J. M. (2011). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-27). Madrid: OEI.
- Feldman, S. (1998). A Teacher quality manifesto. *American Educator*, 22(3), 5-7. Recuperado de <https://www.aft.org/periodical/american-educator/fall-1998/teacher-quality-manifesto>
- Fernández, M. (2013). Tema I El profesorado en tiempos de cambio. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué* (pp. 57-68). Buenos Aires: Santillana.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?. *Institut de Ciències de l'Educació Secció de Recerca Butlletí La Recerca*, Ficha 7, 1-13. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Ferrández, A., Tejada, J., Jurado, P., Navío, A. y Ruiz, C. (2000). *El formador de formación profesional y Ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Ferrer, J., Valverde, G. y Esquivel, J. (2006). Aspectos del currículo prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículo, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos. En P. Arregui (Ed.), *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina* (pp. 123-180). Santiago de Chile: PREAL.

- Ferreira, M., Ciro, A., Botero, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Washington, DC: Banco Mundial.
- Filstead, W. (1986). Métodos cualitativos: Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En T. Cook y Ch. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 59-79). Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Ed.), *A Companion to qualitative research* (pp. 178-183). London: Sage.
- Flores, I. y Saravia L. (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/formacion\\_maestros\\_america\\_latina\\_PROEDUCA2.pdf](http://www.oei.es/pdfs/formacion_maestros_america_latina_PROEDUCA2.pdf)
- Frederiksen, L.F., & Beck, S. (2013). Didactical Positions and Teacher Collaboration: Teamwork between Possibilities and Frustrations. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(3), 442-461.
- Frigerio, G. (2001). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? En *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 231-251). Santiago de Chile: UNESCO.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal
- Fullan, M. & Mascal, B. (2000). *Human Resource Issues in Education: A literature Review*. Prepared for the New Zealand Ministry of Education, Final Report. Recuperado de [https://www.educationcounts.govt.nz/\\_data/assets/pdf\\_file/0011/6977/litreview9-hrissues.pdf](https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0011/6977/litreview9-hrissues.pdf)
- Gairín, J. (2009). Usos y abusos en la evaluación. La evaluación como autorregulación. En Autor (Ed.), *Nuevas funciones de la evaluación* (pp. 11-44). Madrid: Ministerio de Educación.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- Gajardo, M. (2011). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp. 59-76). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Gallegos, M., León, A., Gallegos, E. y Chairez, M. (2017). La formación de profesionales en educación para el siglo XXI. En S. Ponce, V. Alcantar, M. Barrera y S. Banda (Coords.), *Investigación y desarrollo académico desde la óptica de instituciones mexicanas formadoras de profesionales de la educación* (pp. 135-146). Bogotá: Red Iberoamericana de Pedagogía.
- García-Huidobro, J. (2010). *La Prueba Inicia: uso y abusos*. Santiago, Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

- García Molina, J. (2013). Profesionales de la enseñanza y la formación profesional. *Revista Formación XXI*, 21.
- General Teaching Council for Scotland (GTCS). (2012). *The standards for registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland*. Recuperado de <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf>
- General Teaching Council for Scotland (GTCS). (2016a). *Professional standards*. Recuperado de <http://www.gtcs.org.uk/professional-standards/professional-standards.aspx>
- General Teaching Council for Scotland (GTCS). (2016b). *Reflective questions*. Recuperado de <http://www.gtcs.org.uk/professional-standards/self-evaluation/reflective-questions.aspx>
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gibbs, R. (2012). *Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (1996). Planificación de la Investigación Educativa y su impacto en la realidad. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Coords.), *La enseñanza: su teoría y práctica* (pp. 166-187). Madrid: Ediciones Akal.
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Goe, L. & Stickler, L. (2008). Teacher quality and student achievement: making the most of recent research. *Research and Policy Brief*. Washington DC: NCCTQ. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520769.pdf>
- González, L. y López, L. (2004). La sociedad del conocimiento y la formación de profesionales. En *Competencias de egresados universitarios* (pp. 251-264). Santiago: CINDA.
- Guba, E. (1996). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Coords.), *La enseñanza: su teoría y práctica*, (pp. 148-187). Madrid: Ediciones Akal.
- Guglietta, L. (2017a). *Elaboración de Cuestionarios y Escalas. Bases conceptuales para el diseño de cuestionarios y escalas* [Apuntes Tema 1]. ICE, Universidad de Barcelona.
- Guglietta, L. (2017b). *Elaboración de Cuestionarios y Escalas. Cuestionarios y escalas como instrumentos de medición* [Apuntes Tema 2]. ICE, Universidad de Barcelona.
- Guglietta, L. (2017c). *Bases procedimentales para el diseño de cuestionarios y escalas* [Apuntes Tema 3]. ICE, Universidad de Barcelona.
- Gvirtz, S. (2010). Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo. En C. Wainerman y M. Di Virgilio (Comp.), *El quehacer de la investigación en educación* (pp. 67-78). Buenos Aires: Manantial.

- Gysling, J. y Sotomayor, C. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad en la Educación*, 35, 91-129.
- Hamilton, L., Stecher, B. & Klein, S. (2002). *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hartnett, A. y Naish, M. (1988). ¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 285, 45-61.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (2003). Rethinking Globalization. In D. Held & A. McGrew, *The Global Transformations Reader* (pp. 67-74). Cambridge: Polity Press.
- Hernández, R., Baptista, M. y Fernández C. (2014). *Metodología de la investigación*, (6° ed.), Ciudad de México: McGraw-HILL/Interamericana.
- Hunt, B. (2009). Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. *Serie Documentos*, 43, 1-38. Santiago de Chile: PREAL.
- Imbernón, F. (2010). La profesión docente en el nuevo contexto educativo. En P. Carnicero, P. Silva y T. Mentado (Coords.), *Nuevos retos de la profesión docente: II Seminario Internacional RELFIDO* (pp. 6-7). Barcelona: Universitat de Barcelona, FODIP.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la Educación*, 38, 21-77.
- Ingvarson, L. & Kleinhenz, E. (2003). *A review of standards of practice for beginning teaching. Teaching and Learning and Leadership*. Recuperado de [http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=teaching\\_standards](http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=teaching_standards)
- Ingvarson, L. & Kleinhenz, E. (2007). *Standards for Teaching: Theoretical Underpinnings and Applications*. New Zealand Teachers Council. Recuperado de [http://research.acer.edu.au/teaching\\_standards/1/](http://research.acer.edu.au/teaching_standards/1/)
- Ingvarson L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G. & Rowley, G. (2014). *Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs*. Canberra: Department of Education.
- Ingvarson, L. & Rowe, K. (2007). Conceptualising and Evaluating Teacher Quality: Substantive and methodological issues. *Teaching and Learning and Leadership*. Paper presented at *The Economics of Teacher Quality conference*. Recuperado de [http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=learning\\_processes](http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=learning_processes)

- Institute of Education Sciences. (n.d.). Standards. In *Thesaurus*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?qt=standard&ti=Standards>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2013). *The Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Technical Report*. Amsterdam: IEA. Recuperado de [https://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/TEDS-M\\_technical\\_report.pdf](https://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/TEDS-M_technical_report.pdf)
- Interstate Teacher Assessment and Support Consortium. (2011). *Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Recuperado de [http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC\\_Model\\_Core\\_Teaching\\_Standards\\_2011.pdf](http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf)
- Isus, S., Sant-Jean, M, Paris, G. y Marcé. A. (2014). *Formación de Formadores: una guía de competencias en acción*. Toulouse: Université de Toulouse II Le Mirail.
- Jerez, O., Orsini, C. y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos* 43(3), 483-506. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jornet, P., Gonzalez, J., Suárez, J. M. y Perales, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1) 125-145.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2004). Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Ed.), *A Companion to qualitative research* (pp. 172-177). London: Sage.
- Kennedy, M. (2016). Parsing the Practice of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 6–17.
- Klette, K. & Hammersness, K. (2016). Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. *Acta Didactica Norge*, 2(10), 26-52. Recuperado de <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2646/2457>
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-101.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. [DOI:10.1016/j.tate.2006.04.022](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022)
- Kraft, N. (2001). Standards in Teacher Education: A Critical Analysis of NCATE, INTASC, and NBPTS. Paper presented at *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Seattle: NBPTS. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462378.pdf>

- Krueger, A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Latas, C. (1989). Apuntes para una evaluación Educativa. *Campo abierto*, (6), 125-139.
- LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1(1).
- Ley 19070, de 1 de julio de 1991, del Estatuto de los profesionales de la educación. Recuperado de <http://bcn.cl/1uy48>
- Ley 19410, de 2 de septiembre de 1995, de Subvenciones a establecimientos educaciones y beneficios otorgados. Recuperado de <http://bcn.cl/1uwvn>
- Ley 19961, de 14 de agosto de 2004, de Evaluación Docente. Recuperado de <http://bcn.cl/1veff>
- Ley 19715, de 31 de enero de 2001, de Mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación. Recuperado de <http://bcn.cl/1wirg>
- Ley 20129, de 17 de noviembre de 2006, del Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Recuperado de <http://bcn.cl/1vf79>
- Ley 20529, de 27 de agosto de 2011, de Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media. Recuperado de <http://bcn.cl/1uv5c>
- Ley 20903, de 1 de abril de 2016, de Sistema de desarrollo profesional docente. Recuperado de <http://bcn.cl/1uzzn>
- Ley 21091, de 29 de mayo de 2018, de Educación superior. Recuperado de <http://bcn.cl/25b7u>
- Ley Orgánica 18962, de 10 de marzo de 1990, de Enseñanza. Recuperado de <http://bcn.cl/1uzde>
- Ley General 20370, de 12 de septiembre de 2009, de Educación. Recuperado de <http://bcn.cl/1v4fh>
- Lombardi, G. y Abrile, M. (2011). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En C. Vélaz y D. Vaillant, (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 59-66). Madrid: OEI/Santillana.
- López, N. (2011). Las metas educativas ante el nuevo panorama social y cultural de América Latina. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp. 35-46). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Manzi, J. (2010). Programa INICIA: fundamentos y primeros avances. En B. Bellei, D. Contreras, y J. Valenzuela, (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 285-308). Santiago de Chile: Unicef, Universidad de Chile.



- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (2006). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. Ponencia presentada al *IV Encuentro Internacional de KIPUS. Políticas públicas y formación docente*, Isla Margarita. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/margarita.pdf>
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Revista de Participación Educativa*, 16, 49-68.
- Marcelo, C. (2016). Estado del arte internacional de los modelos de formación inicial docente: FID. En Informe *Diseño de planes para fortalecer la formación inicial docente en universidades del Estado, convenio piloto N° 1556*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha/ MINEDUC.
- Marcelo, C. y Parrilla, A. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp. 11-75). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marshall, C. & Rossman, G. (1989). *Designing qualitative research*. London: Sage.
- Marchesi, Á. (2001). Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamérica. En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 111-128). Santiago de Chile: UNESCO.
- Marchesi, Á. (2009). Preámbulo. En D. Vaillant y C. Vélaz (Eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 7-9). Madrid: OEI.
- Marchesi, Á. (2010). Estrategias para el cambio educativo. En A. Marchesi y M. Poggi (Eds.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 251-268). Madrid: AECID.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (1998). La calidad de la enseñanza. En Á. Marchesi y E. Martín (Eds.), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio* (pp. 21-47). Madrid: Alianza.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Mardesich, M., García, A., Terán, M. y Velasco, O. (2010). La formación docente en Bolivia. En P. Carnicero, P. Silva, y T. Mentado (Coords.), *Nuevos retos de la profesión docente: II Seminario Internacional RELFIDO* (pp. 34-46). Barcelona: Universitat de Barcelona, FODIP.
- Martín, E. (2010). ¿En qué medida la evaluación está contribuyendo a la mejora de la calidad de la educación? En A. Marchesi y M. Poggi (Eds.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 91-112). Madrid: AECID.
- Martínez, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.

- Martínez, J. (2004). Formando profesionales de la educación. En I. Flores. (Ed.), *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?, Encuentro internacional El desarrollo profesional de los docentes en América Latina* (pp.131–138).
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5° ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Méndez, D., Méndez, A. y Fernández-Río, F. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 233-246. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.183841>
- Merchán, F. (2018). La producción de la política educativa: contextos, actores y dispositivos. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 21-39.
- Merriam, S. (1990). *Case study research in education*. Oxford: University Press.
- Meyer W. y Van Dalen D. (1981). *Manual de Técnica de la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación (MEE). (2012). *Estándares de calidad educativa*. Quito: Editogran.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (1994). *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI*. Informe Técnico asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, designado por S.E. el Presidente de la República. Viña del Mar: Autor.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2001). *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Santiago de Chile: MAVAL.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2012a). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica*. Santiago de Chile: LOM.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2012b). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*. Santiago de Chile: LOM.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2012c). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Parvularia*. Santiago de Chile: LOM.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2014). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Especial*. Santiago de Chile: Trama Impresores.

- Molinari, A. (2013a). Tema III Apertura de la Mesa: ¿Qué debe saber un docente y por qué? Análisis nacional. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué* (pp. 123-124). Buenos Aires: Santillana.
- Molinari, A. (2013b). Tema III Cierre de la Mesa: ¿Qué debe saber un docente y por qué? Análisis nacional. *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué* (pp. 139-140). Buenos Aires: Santillana.
- Montecinos, C. (2014). Análisis Crítico de las Medidas de Presión Propuestas para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40 [no. Especial], 285-301. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200017>
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- Morse, J.M. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. Methodology Corner. *Nursing Research*, 40(1), 23-45.
- Murillo, F. (2006). La formación de docentes: una clave para la mejora educativa. En M. Robalino y A. Körner (Coord.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente: Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa* (pp. 19-56). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). (2012). *Middle Childhood Generalist Standards. For teachers of students ages 7–12*. Arlington: Author.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.
- New Zealand Teachers Council. (2007). *Graduating Teacher Standards: Aotearoa New Zealand*. Recuperado de <https://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/gts-introduction.pdf>
- New Zealand Teachers Council. (2016). Estrategic options for developing future orientated initial teacher education. Recuperado de <https://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/Strategic%20options%20REVISED%2029%20JUNEpdf.pdf>
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Nóvoa, A. (1999). La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 102-108.
- Nóvoa, A. (2011). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 49-56). Madrid: OEI.
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Revista docencia*, 23, 65-75.

- OECD/UNESCO (2003). *Financing education. Investments and returns*, Paris: UNESCO-UIS/OECD. Recuperado de [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/financing-education-investments-and-returns-executive-summary-2002-en\\_3.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/financing-education-investments-and-returns-executive-summary-2002-en_3.pdf)
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2018). Investigando redes de política educativa: un desafío epistemológico. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 41-58.
- Orden de la, A. (1985). La investigación educativa. En *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- OREALC/UNESCO. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>
- OREALC/UNESCO. (2013). *Las políticas educativas de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Autor.
- OREALC/UNESCO. (2016a). *Declaración de Lima: Balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015 – 2030*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5148>
- OREALC/UNESCO. (2016b). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*. Santiago de Chile: Autor.
- OREALC/UNESCO. (2017). *Educación 2030: Declaración de Buenos Aires. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. París: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de <http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos*. Madrid: Autor.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2013). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: Autor.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2016). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2016. Avances en las Metas Educativas 2021*. Madrid: Autor.
- Orozco, S. (2017). El saber profesional de una maestra de infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), pp. 143-157. Recupera de <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1103>

- Oxford University Press. (2017). Standard. In *Oxford Dictionaries*. Recuperado de <https://en.oxforddictionaries.com/definition/standard>
- Palacios, M. (2001). La educación en América Latina y el Caribe. Los procesos pedagógicos. En *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Parra, H., Tobón, S. y López, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42–55.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation methods*. California: Sage.
- Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E. y Rodríguez, J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: Evidencia empírica de las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, (5)4, 15-26.
- Pedrosa, I., Suárez, J. y García, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Pedagógica*, 10(2), 3-18. Recuperado de <http://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pérez, A. (1989). Modelos Contemporáneos Evaluación. En J. Gimeno, y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y práctica* (426-449). Madrid: Ediciones Akal.
- Pérez, A. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Petracci, M. (2004). La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal. En A. Kornblit (Coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales* (pp. 77-89). Buenos Aires: Biblos.
- Poggi, M. (2010). Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas. En A. Marchesi y M. Poggi (Eds.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 5-25). Madrid: AECID.
- Pogré, P. (2004a). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO, Proeduca.
- Pogré, P. (2004b). Los temas en cuestión. En I. Flores. (Ed.), *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?, Encuentro internacional El desarrollo profesional de los docentes en América Latina* (pp. 119–30). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Prellezo, J. (2009). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: CCS.
- Presutti, F. (2010). La formación de la profesionalidad docente. En P. Carnicero, P. Silva y T. Mentado (Coords.), *Nuevos retos de la profesión docente: II Seminario Internacional RELFIDO* (pp. 70-77). Barcelona: Universitat de Barcelona, FODIP.

- Quiroga, P. (2017). Rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad*, (25), 111-130.
- Robalino M. y Körner, A. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Ravela, P. (2009). La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales. En E. Martín y F. Martínez Rizo (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 113-126). Madrid: OEI.
- Real Academia Española. (2014). Estándar. En *Diccionario de la Lengua Española* (23° Ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=GltBvT9>
- Resolución exenta 3225, de 6 de abril de 2002, de Estándares de desempeño profesional para percepción de la asignación de excelencia pedagógica. Recuperado de <http://bcn.cl/1wtuj>
- Reynolds, A. (1992). What is competent teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. & Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Rodríguez C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuestas recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2), 289-305.
- Rodríguez, N., Barrios, N. y Tristá, B. (2018). Aseguramiento de la calidad educacional en las universidades de América Latina. *MEDISAN*, 22(8), 1067-1075.
- Ruiz, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, 19, 11-13.
- Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Santos Guerra, M. A. (2009). La evaluación institucional como autorregulación. En J. Gairín (Ed.), *Nuevas funciones de la evaluación* (pp. 61-72). Madrid: Ministerio de Educación.
- Schettini y Cortazzo. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. (1° Ed.). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Scriven, M. (1998). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 319-334.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Silva, P. (2010). La profesión docente y la mejora de la calidad educativa. En P. Carnicero, P. Silva y T. Mentado (Coords.), *Nuevos retos de la profesión docente: II Seminario Internacional RELFIDO* (pp. 9-11). Barcelona: Universitat de Barcelona, FODIP.

- Sykes, G. & Plastrik, P. (1993). *Standard setting as educational reform*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teachers of Education.
- Tamassia, C. (2006). Estándares educacionales: ¡La pieza faltante!. *Revista Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*, 3, 84-91.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J. (2010). Educación y sociedad en América Latina. En A. Marchesi y M. Poggi (Eds.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 27-46). Madrid: AECID.
- Tedesco, J. (2011). Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp. 77-86). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-13.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tejada, J. y Fernández Cruz, M. (2009). La cualificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente. En J. Tejada (Coord.), *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 13-44). Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Terigi, F. (2013a). Documento básico: Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué* (pp. 7-49). Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2013b). Presentación del Documento Básico. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué* (pp. 69-82). Buenos Aires: Santillana.
- Tiana, A. (2011). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp. 113-123). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Tiana, A. (2018). Leyes y políticas educativas. Consideraciones sobre sus actores. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, (1), 89-102.
- Tójar, J. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *RELIEVE*, 6(2).
- Torres, J. (2009). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 144-175). Madrid: Morata.

- Torres, R. (2001). La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza. En *Seminario sobre perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 425-456). Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa)
- UNESCO. (2008). *Regional Overview: Latin America and the Caribbean. EFA Global Monitoring Report*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. París: Autor.
- UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in education: Meeting our commitments*. París: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>
- UNESCO. (2018). *III Conferencia Regional de Educación Superior*. Córdoba: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Recuperado de [www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option...cres2018/...octubre2018-pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option...cres2018/...octubre2018-pdf)
- Universidad de Playa Ancha (UPLA). (2008). *Proyecto MECESUP UPA 0802*. Valparaíso: Autor.
- Universidad de Playa Ancha (UPLA). (2011a). *Modelo Educativo*. Valparaíso: Autor.
- Universidad de Playa Ancha (UPLA). (2011b). *Plan de Desarrollo Estratégico Institucional*. Valparaíso: Autor.
- Universidad de Playa Ancha (UPLA). (2012). *Proyecto Convenio de Desempeño. Cambios sustantivos en la Formación de Profesores en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Procesos formativos de excelencia para impactar en el rendimiento escolar y fortalecimiento social de las comunidades educativas*. Valparaíso: Autor. Recuperado de <http://www.upla.cl/convenio/wp-content/uploads/2013/05/PMI-Definitivo-FIProfesores-UPAncha-18012013-1.pdf>
- Universidad de Playa Ancha (UPLA). (2017). *Itinerario base de Innovación curricular*. Valparaíso: Autor. Recuperado de <http://www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2012/06/Itinerario-base-inovacion-curricular2017.pdf>
- Universidad de Playa Ancha (UPLA). (8 de mayo de 2018). *Misión Institucional*. Recuperado de <http://www.upla.cl/nuestrauniversidad/mision-y-vision/>
- Vaillant, D. (2002). *Formación de Formadores. Estado de la Práctica. PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, 25.
- Vaillant, D. (2010a). Capacidades docentes para la educación del mañana. En A. Marchesi y M. Poggi (Eds.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 113-128). Madrid: AECID.



- Vaillant, D. (2010b). Iniciativas mundiales para mejorarla formación de profesores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 91(229), 543-561.
- Vaillant, D. (2011). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-38). Madrid: OEI.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de educación comparada*, (22), pp. 185-206. [doi: 10.5944/reec.22.2013.9329](https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329)
- Van Veen, K. (2008). Analysing Teachers' Working Conditions from the Perspective of Teachers as Professionals: The Case of Dutch High School Teachers. En J. Ax y P. Ponte (Eds.), *Critiquing Praxis: Conceptual and Empirical Trends in the Teaching Profession* (91-112). Rotterdam: Sense Publishers.
- Verger, A. y Parcerisa, LI. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa. Análisis de un fenómeno en expansión. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 59-73.
- Villegas, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. París: UNESCO.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Wallace, S. (2008). *Dictionary of Education*. New York: Oxford University Press.
- Wolff, S. (2004). Analysis of Documents and Records. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Ed.), *A Companion to qualitative research* (pp. 284-289). London: Sage.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. (2nd ed.). London: Sage.
- Zabalza, M. (2012). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2014). Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), pp. 1-23.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-149.
- Zorrilla, M. (2011). Repensar la escuela como escenario del cambio educativo. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp. 143-159). Madrid: OEI/Fundación Santillana.

## 9. ÍNDICE DE ANEXOS

### **Anexo A. Proceso elaboración de cuestionario**

- Anexo A.1.** Pauta de validación. Cuestionario dirigido a directivos, profesores y estudiantes.
- Anexo A.2.** Características de los validadores. Cuestionarios dirigidos a directores, profesores y estudiantes.
- Anexo A.3.** Nómina validadores Nacionales e Internacionales Seleccionados
- Anexo A.4.** Validadores por Instrumento
- Anexo A.5.** Resultados validación instrumento destinado a Directivos
- Anexo A.6.** Ajuste final: Relación entre los resultados de la validación de los tres cuestionarios
- Anexo A.7.** Resultados opinión de los participantes de la prueba piloto cuestionario
- Anexo A.8.** Resultados fiabilidad cuestionarios dirigido a directivos, profesores y estudiantes, a partir del plan piloto
- Anexo A.9.** Versión final cuestionarios dirigidos a directivos, profesores y estudiantes

### **Anexo B. Instrumentos etapa cualitativa**

- Anexo B.1.** Preguntas entrevista a Directivos y Profesores UPLA
- Anexo B.2.** Preguntas dirigidas al grupo focal de estudiantes de pedagogía
- Anexo B.3.** Pauta para análisis documental: Perfil de egreso y programa formativo
- Anexo B.4.** Preguntas de la entrevista a directivos de centros escolares, profesor guía y profesor supervisor de prácticas

### **Anexo C Trabajo de campo**

- Anexo C.1.** Carta de presentación y descripción del trabajo de campo a Vicerrector de Pregrado
- Anexo C.2.** Carta de presentación y descripción 2° etapa del trabajo de campo a Decano Facultad de Ciencias de la Educación
- Anexo C.3.** Modelo de consentimiento informado
- Anexo C.4.** Carta de constancia de realización de trabajo de campo

**Anexo D. Base de datos cuestionario Directivos, profesores y estudiantes:  
Resultados estadísticos SPSS y Categorías preguntas abiertas**

- Anexo D.1.** Base de datos preguntas cerradas del cuestionario
- Anexo D.2.** Resultados estadísticos en SPSS respuestas directivos
- Anexo D.3.** Resultados estadísticos en SPSS respuestas profesores
- Anexo D.4.** Resultados estadísticos en SPSS respuestas estudiantes
- Anexo D.5.** Respuestas a preguntas abiertas del cuestionario: Directivo, profesor y estudiante

**Anexo E. Transcripción de entrevistas directivos, profesores y estudiantes de pedagogía, con categorías**

- Anexo E.1.** Transcripción entrevistas (editadas) de directivos de departamentos
- Anexo E.2.** Transcripción entrevistas (editadas) de profesores ejes Nuclear y de Prácticas
- Anexo E.3.** Transcripción grupos focales (editadas) estudiantes de pedagogía
- Anexo E.4.** Ejes temáticos y categorías entrevistas de directivos, profesores y estudiantes

**Anexo F. Documentos: Perfil de egreso y Programas formativos**

- Anexo F.1.** Documento: Perfil de egreso
- Anexo F.2.** Documento: Programas formativos

**Anexo G. Transcripción de entrevistas profesor supervisor, directivo centro escolar y profesor guía, con categorías**

- Anexo G.1.** Transcripción entrevistas (editadas) de profesores supervisores de Práctica Profesional
- Anexo G.2.** Transcripción entrevistas (editadas) de directivos de centros escolares
- Anexo G.3.** Transcripción entrevistas (editadas) de profesores guías
- Anexo G.4.** Ejes temáticos y categorías entrevistas de directivos, profesores y estudiantes