

FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS TITULADOS
DE EDUCACIÓN BÁSICA: EVALUACIÓN DE LA
SATISFACCIÓN DE ACTORES CLAVE PARA UNA
MEJORA CONTINUA DEL PROCESO
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Marcela Sepúlveda Riveros

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:
<http://hdl.handle.net/10803/667050>



<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento

This work is licensed under a Creative Commons Attribution licence



TESIS DOCTORAL

FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS TITULADOS DE EDUCACIÓN
BÁSICA: EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE ACTORES CLAVE
PARA UNA MEJORA CONTINUA DEL PROCESO ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE

Marcela Sepúlveda Riveros

2018



TESIS DOCTORAL

FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS TITULADOS DE EDUCACIÓN
BÁSICA: EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE ACTORES CLAVE
PARA UNA MEJORA CONTINUA DEL PROCESO ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE

Autora: Marcela Sepúlveda Riveros

2018

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Dirigida por:

Dra. María Luisa Pérez Cabaní

Co-Director:

Dr. Alejandro Sepúlveda Obreque.

Memoria presentada para optar al título de doctora por la Universidad de Girona

PUBLICACIÓN A LA QUE HA DADO LUGAR LA TESIS

Sepúlveda, M. (2018). Perfil de egreso de pedagogía en educación básica: evaluación del grado de satisfacción de titulados, académicos y empleadores respecto a la dimensión “agente de desarrollo personal, social y cultural”. Inclusiones Vol. 5 N° 2, 31-48.

*Levántate, reinvéntate y empieza de nuevo...
que nada detenga los sueños escondidos con temores silentes.
Camina y apóyate cuando la fragilidad se asome seductoramente...
el descanso con el otro permite reconocer la mano amiga y la sonrisa sincera.
Disfruta... cuando la tranquilidad te invada, cuando el alma se regocije,
cuando los sueños tengan su asidero*

A mi padre.

DEDICATORIAS

A Mauricio, quien representa el amor alegre, paciente y único...quien hace posible lo imposible.

A Joaquín, Bastián, Isidora y Vicente quienes iluminan mi vida y reciben mi amor eterno,
genuino e incondicional.

A Fernandito... un amor nuevo, que refresca el alma.

AGRADECIMIENTOS

A Magüi, por acompañarme, brindarme apoyo y siempre alentarme en la confianza.

A mi co-director Alejandro, por su preocupación constante y el ánimo para no claudicar.

A mi familia: Mauricio, Joaquín, Bastián, Isidora y Vicente, quienes fueron pacientes y comprensivos en mis tiempos ausentes.

A mis padres y hermanos: ejemplos de rigor y tenacidad.

A mis mauris y mis friends: por brindarme una amistad libre, que sostiene y abraza.

A Alejandro Gallardo por su generosidad y apoyo: Un maestro.

A todos quienes estuvieron, permitieron o alentaron este proceso: René Flores, Margarita, Alonso...

A Dios, Energía o Ser Supremo... que nunca abandona.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	4
MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL	
CAPÍTULO 1. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	11
1.1. Aspectos generales	11
1.2. Modelos o enfoques en la formación inicial docente	13
1.2.1. Formación basada en competencias	18
1.2.2. Modelos de formación en países destacados	24
1.3. Actores clave	28
1.4. Currículo en la Formación Inicial Docente	31
1.4.1. Perfiles de egreso en la formación docente	35
1.4.2. Saber pedagógico y saber disciplinar	39
1.4.3. Práctica docente	43
1.4.4. Desafíos en la implementación del currículum de la FID	49
1.4.4.1. Diversidad e Inclusión	49
1.4.4.2. Educación democrática y solidaria	59
1.4.4.3. Programas de formación docente basados en la investigación	64
1.5. Aseguramiento de la calidad en la FID	68
Resumen Capítulo 1	72
CAPÍTULO 2: SATISFACCIÓN PROFESIONAL	74
2.1. Concepto de satisfacción	74
2.2. La satisfacción profesional: Un indicador	76
2.3. La satisfacción profesional: Mirada de los egresados	80
2.4. La satisfacción profesional: Mirada de los empleadores	83
Resumen Capítulo 2	87

MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO 3: FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE	89
3.1. Antecedentes generales	89
3.2. Reseña histórica	90
3.3. Formación de docentes en Educación Básica UPLA	93
3.4. Perfil de egreso de la carrera de Educación Básica .	
Promociones 2007-2011	95
3.5. Aseguramiento de la calidad en Chile	97
3.5.1. Programa de fortalecimiento en la formación inicial docente	98
3.5.2. Marco de la Buena Enseñanza	100
3.5.3. Estándares en la FID	101
3.5.4. Prueba INICIA	103
3.5.5. Acreditación de los programas de formación	105
Resumen Capítulo 3	108

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	110
4.1. Objetivos	110
Objetivo general	110
Objetivos Específicos	111
4.2. Diseño Metodológico	111
4.3. Descripción de la muestra	112
4.4. Recolección de los datos	112
4.5. Variables y Focos del Estudio	113
4.5.1. Descripción de Variables Cuantitativas	113
4.5.2. Descripción de Documentos de acreditación	114
4.6. Validez y Confiabilidad	114
4.7. Análisis e Interpretación de la Información	115
4.7.1. Análisis e interpretación de datos cuantitativos	115
4.7.1.1. Análisis de dimensiones	116
4.7.1.2. Análisis e interpretación de núcleos curriculares	118

4.7.1.3. Análisis e interpretación de dominios MBE	120
4.8. Análisis e interpretación de documentos de acreditación	123
Resumen Capítulo 4	124

CAPITULO 5:

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	125
5.1. Análisis cuantitativo de los niveles de satisfacción según el grupo de los actores clave, respecto a las dimensiones del perfil de egreso, los núcleos curriculares del PFID y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza del año 2008	125
5.1.1. Satisfacción según actores clave, respecto a las dimensiones del perfil de egreso	125
5.1.2. Satisfacción según actores claves, respecto los núcleos curriculares del PFID	128
5.1.3. Satisfacción según actores claves, respecto a los dominios del Marco de la Buena Enseñanza	130
5.2. Análisis cuantitativo del grado de satisfacción de empleadores y titulados, según dependencia del establecimiento respecto a las dimensiones del perfil de egreso, núcleos curriculares y dominios del Marco para la Buena Enseñanza	132
5.2.1. Satisfacción de empleadores y titulados según dependencia del establecimiento, respecto a las dimensiones del perfil	132
5.2.2. Satisfacción de empleadores y titulados según dependencia del establecimiento, respecto a los núcleos curriculares	135
5.2.3. Satisfacción de empleadores y titulados según dependencia del establecimiento, respecto a los dominios del MBE	138
5.3. Análisis cuantitativo: Correlación del grado de satisfacción de los tres grupos de actores clave, respecto a las cuatro dimensiones del perfil de egreso, los núcleos curriculares y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza	140
5.3.1. Análisis de Correlaciones entre Dimensiones según Grupo de Actores	140
5.3.2. Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 1	142
5.3.2.1. Análisis de correlaciones dimensión 1: académicos	143
5.3.2.2. Análisis de correlaciones dimensión 1: titulados	144
5.3.2.3. Análisis de correlaciones dimensión 1: empleadores	146

5.3.3. Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 2	147
5.3.3.1. Análisis de correlaciones dimensión 2: académicos	149
5.3.3.2. Análisis de correlaciones dimensión 2: titulados	151
5.3.3.3. Análisis de correlaciones dimensión 2: empleadores	153
5.3.4. Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 3	154
5.3.4.1. Análisis de correlaciones dimensión 3: académicos	155
5.3.4.2. Análisis de correlaciones dimensión 3: titulados	155
5.3.4.3. Análisis de correlaciones dimensión 3: empleadores	156
5.3.5.- Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 4	157
5.3.5.1. Análisis de correlaciones dimensión 4: académicos	158
5.3.5.2. Análisis de correlaciones dimensión 4: titulados	159
5.3.5.3. Análisis de correlaciones dimensión 4: empleadores	160
5.4. Análisis de documentos. Interpretación de los acuerdos de acreditación de Pedagogía en Educación Básica promulgados en los años 2007, 2011 y 2016, según los resultados relevantes del análisis descriptivo y correlacional del Perfil de Egreso	161
Resumen Capítulo 5	173
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	175
6.1 Discusión y conclusiones en relación a los niveles de satisfacción según el grupo de los actores clave, respecto a las dimensiones del perfil de egreso, los núcleos curriculares del PFID y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza del año 2008	175
6.2. Discusión y conclusiones respecto al grado de satisfacción de empleadores y titulados según dependencia del establecimiento, respecto a las cuatro dimensiones del perfil de egreso, los núcleos curriculares del PFID y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza del año 2008	180
6.3. Discusión y conclusiones respecto a la correlación del grado de satisfacción de los tres grupos de actores clave respecto a las cuatro dimensiones del perfil de egreso, los núcleos curriculares y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza	183
6.4.-Discusión y conclusiones respecto al análisis interpretativo de los acuerdos de acreditación de Pedagogía en Educación Básica promulgados en los años 2007,	187

2011 y 2016, según los resultados relevantes del análisis descriptivo y correlacional del Perfil de Egreso	
6.4.1. Vinculación con el instrumento	188
6.4.2. Vinculación con los actores	188
6.5. Aportaciones, limitaciones y proyecciones	190
Resumen Capítulo 6	193
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194
ANEXOS	219
Anexo 1. Perfil de egreso	220
Anexo 2. Núcleos curriculares	221
Anexo 3. Malla curricular	222
Anexo 4. Marco de la Buena Enseñanza	223
Anexo 5. Protocolo de validación del instrumento por parte de expertos	224
Anexo 6. Pauta validación del análisis, interpretación y distribución	244
Anexo 7. Instrumento cuantitativo: validez y confiabilidad	256
Anexo 8. Correo a actores claves	260
Anexo 9. Formate google docs, enviado a actores claves	262
Anexo 10. Tablas objetivo 1	279
Anexo 11. Tablas objetivo 2	320
Anexo 12. Tablas objetivo 3	323
Anexo 13. Protocolo de validación matriz análisis de contenido	327
Anexo 14. Análisis de contenidos versión preliminar	333
Anexo 15. Análisis de contenidos versión definitiva	341
Anexo 16. Acuerdos de acreditación Agencias 2007-2011-2016-2017	347
Anexo 17. Cálculo de consistencia	388

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Comparación formación de maestros de Zeichner- Liston y Feinman- Nemser	15
<i>Figura 2.</i> Propuestas de perspectivas básicas en la formación docente	15
<i>Figura 3.</i> Orientaciones conceptuales de la formación docente	16
<i>Figura 4.</i> Conocimientos y saberes de las funciones del docente de Imbernón	17
<i>Figura 5.</i> Definición de competencias relacionada al área educación	19
<i>Figura 6.</i> Diferencias entre la formación tradicional y la formación basada en competencias	21
<i>Figura 7.</i> Enfoques y su definición de competencia	22
<i>Figura 8.</i> Definición de competencia según: Modelo de Boterf y Delors	23
<i>Figura 9.</i> Elementos innovadores de siete programas de formación: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Alemania, España y Holanda	25
<i>Figura 10.</i> Características de la formación docente de países con los modelos educativos exitosos	27
<i>Figura 11.</i> Componentes del perfil de egreso	36
<i>Figura 12.</i> Propuesta metodológica, para la elaboración de un perfil de egreso	36
<i>Figura 13.</i> Política pública en Formación Ciudadana en algunos países latinos	63
<i>Figura 14.</i> Principales aspectos de la formación inicial docente	72
<i>Figura 15.</i> Algunas investigaciones sobre la satisfacción de la formación profesional	79
<i>Figura 16.</i> Resultados de investigaciones sobre la satisfacción de la formación Profesional	80
<i>Figura 17.</i> Investigaciones sobre satisfacción con la formación profesional desde la mirada de los titulados	82
<i>Figura 18.</i> Hallazgos relevantes de investigaciones sobre la satisfacción de la formación docente por parte de los titulados	82
<i>Figura 19.</i> Investigaciones sobre satisfacción con la formación profesional desde la mirada de los empleadores	85
<i>Figura 20.</i> Representación de hallazgos relevantes, sobre la satisfacción de la forma-	86

ción docente por parte de los empleadores	
<i>Figura 21.</i> Sistema de información del sistema universitario catalán	86
<i>Figura 22.</i> La satisfacción como indicador en el mejoramiento continuo	87
<i>Figura 23.</i> Dominios del Marco para la Buena Enseñanza	101
<i>Figura 24.</i> Estándares orientadores para los egresados de pedagogía	103
<i>Figura 25.</i> Momentos de la Evaluación Diagnóstica en la Formación Inicial	105
<i>Figura 26.</i> Antiguos y nuevos criterios de acreditación	107
<i>Figura 27.</i> Formación Docente en Chile: su historia y aseguramiento de la Calidad	108
<i>Figura 28.</i> Variables Independientes	113
<i>Figura 29.</i> Variables Dependientes	114
<i>Figura 30.</i> Clasificación de Promedios en Categorías Ordinales	116
<i>Figura 31.</i> Dimensión 1 del Perfil de Egreso 2007	116
<i>Figura 32.</i> Dimensión 2 del Perfil de Egreso 2007	117
<i>Figura 33.</i> Dimensión 3 del Perfil de Egreso 2007	117
<i>Figura 34.</i> Dimensión 2 del Perfil de Egreso 2007	117
<i>Figura 35.</i> Distribución de Ítems para el Núcleo I	118
<i>Figura 36.</i> Distribución de Ítems para el Núcleo II	119
<i>Figura 37.</i> Distribución de Ítems para el Núcleo III	119
<i>Figura 38.</i> Distribución de Ítems para el Núcleo IV	119
<i>Figura 39.</i> Distribución de Ítems para el Dominio A del Marco para la Buena Enseñanza	121
<i>Figura 40.</i> Distribución de Ítems para el Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza	121
<i>Figura 41.</i> Distribución de Ítems para el Dominio C del Marco para la Buena Enseñanza	122
<i>Figura 42.</i> Distribución de Ítems para el Dominio D del Marco para la Buena Enseñanza	123
<i>Figura 43.</i> Componentes del diseño de la investigación	124
<i>Figura 44.</i> Medias de dimensiones del perfil según actor	126
<i>Figura 45.</i> Porcentajes de satisfacción con el perfil de egreso según actor clave	127
<i>Figura 46.</i> Medias de satisfacción con los núcleos curriculares según actor clave	128

<i>Figura 47.</i> Porcentajes de satisfacción en los núcleos curriculares según actor clave	129
<i>Figura 48.</i> Medias de satisfacción de los dominios del MBE	130
<i>Figura 49.</i> Porcentajes de satisfacción de los dominios del MBE	131
<i>Figura 50.</i> Principales acuerdos de acreditación: análisis interpretativo	166
<i>Figura 51.</i> Principales resultados de la investigación	173
<i>Figura 52.</i> Principales aportes de la investigación	193

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Distribución de la muestra</i>	112
Tabla 2. <i>Promedio de satisfacción con las dimensiones del perfil de egreso titulados y empleadores según dependencia administrativa</i>	132
Tabla 3. <i>Porcentaje de satisfacción con las dimensiones del perfil de egreso titulados y empleadores según dependencia administrativa</i>	134
Tabla 4. <i>Medias de satisfacción con los núcleos curriculares de titulados y empleadores según dependencia administrativa</i>	135
Tabla 5. <i>Porcentajes de satisfacción con los núcleos curriculares de titulados y empleadores según dependencia administrativa</i>	136
Tabla 6. <i>Medias de satisfacción de los dominios del M.B.E para titulados y empleadores según dependencia administrativa</i>	138
Tabla 7. <i>Porcentajes de satisfacción dominios del M.B.E para titulados y empleadores según dependencia administrativa</i>	139
Tabla 8. <i>Correlaciones de las dimensiones del perfil de egreso según actor clave</i>	140
Tabla 9. <i>Correlaciones entre ítems de la dimensión 1: Agente de desarrollo personal, social y cultural</i>	142
Tabla 10. <i>Correlaciones de los ítems dimensión 1, según los académicos</i>	143
Tabla 11. <i>Correlaciones de los ítems dimensión 1, según los titulados</i>	144
Tabla 12. <i>Correlaciones de los ítems dimensión 1, según los empleadores</i>	146
Tabla 13. <i>Correlaciones de los ítems dimensión 2: Profesor autónomo, comprometido y efectivo</i>	147
Tabla 14. <i>Correlaciones de los ítems dimensión 2, según los académicos</i>	149
Tabla 15. <i>Correlaciones de los ítems dimensión 2, según los titulados</i>	151
Tabla 16. <i>Correlaciones de los ítems dimensión 2, según los empleadores</i>	153
Tabla 17. <i>Correlaciones de los ítems dimensión 3: Integrador de saberes con la experiencia cotidiana</i>	154
Tabla 18. <i>Correlaciones de los ítems dimensión 3 según académicos</i>	155
Tabla 19. <i>Correlaciones de los ítems dimensión 3 según titulados</i>	155

Tabla 20. <i>Correlaciones de los ítems dimensión 3 según empleadores</i>	155
Tabla 21. <i>Correlaciones de los ítems dimensión 4: Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizaje</i>	157
Tabla 22. <i>Correlaciones de los ítems dimensión 4 según los académicos</i>	158
Tabla 23. <i>Correlaciones de los ítems dimensión 4 para los titulados</i>	159
Tabla 24. <i>Correlaciones de los ítems dimensión 4 para los empleadores</i>	160

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar el grado de satisfacción de titulados, académicos y empleadores como actores clave en el proceso de formación de las cohortes 2007 a 2011, respecto al perfil de egreso de la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha. Basado en este perfil, se describe además la satisfacción de estos actores en relación a los saberes profesionales considerados en el Marco para la Buena Enseñanza; a los núcleos curriculares del Plan de Estudios de la carrera así como la interpretación de los resultados de los procesos de acreditación como mejora continua en la formación. Esta investigación se enmarca en una metodología cuantitativa de carácter descriptivo, que permitió desarrollar un análisis estadístico para conocer el grado de satisfacción de los sujetos respecto al perfil de egreso en base a distintas variables, así como también en un análisis de documentos para la lectura de los resultados de los acuerdos de acreditación para la mejora continua.

Los resultados permiten reconocer menores niveles de satisfacción en temáticas relacionadas con la integración en el aula y con la formación disciplinaria. Por el contrario manifiestan mayor satisfacción los actores consultados, en cuanto al desarrollo de destrezas académicas, al rol profesional como agente socializador y de cambio así como al desarrollo personal y valórico. De los actores clave consultados, el empleador manifiesta una mayor satisfacción con la formación docente, seguido por los académicos y titulados. Todo lo anterior, permite la toma de decisiones en la formación de profesores, que facilite la mejora continua en los procesos formativos.

Palabras clave: satisfacción, formación inicial docente, perfiles de egreso, mejora continua.

RESUM

L'objectiu d'aquesta investigació és analitzar el grau de satisfacció de titulats, acadèmics i empresaris com a actors clau en el procés de formació de les cohorts 2007 a 2011, respecte al perfil de sortida dels estudis de pedagogia en educació bàsica de la Universidad de Playa Ancha. Basat en aquest perfil, es descriu a més la satisfacció d'aquests actors en relació als sabers professionals considerats en el Marc per a la Bona Ensenyança; als nuclis curriculars del Pla d'estudis de la carrera així com la interpretació dels resultats dels processos d'acreditació com a millora contínua en la formació. Aquesta investigació s'emmarca en una metodologia quantitativa de caràcter descriptiu que va permetre desenvolupar una anàlisi estadística per conèixer el grau de satisfacció dels subjectes respecte al perfil de sortida en base a diferents variables, així com també en una anàlisi qualitativa per a la lectura dels resultats dels acords d'acreditació per a la millora contínua. Els resultats permeten reconèixer menors nivells de satisfacció en temàtiques relacionades amb la integració a l'aula i amb la formació disciplinària. Per contra els actors consultats manifesten major satisfacció pel que fa al desenvolupament de destreses acadèmiques, al rol professional com a agent socialitzador i de canvi així com respecte al desenvolupament personal i en valors. Dels actors clau consultats, l'ocupador manifesta una major satisfacció amb la formació docent, seguit pels acadèmics i titulats. Tot l'anterior, permet la presa de decisions en la formació de professors, de manera que faciliti la millora contínua en els processos formatius.

Paraules clau: satisfacció, formació inicial docent, perfils de graduació, millora contínua

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the degree of satisfaction of graduates, academics and employers as key actors in the formation process of the 2007 to 2011 cohorts, with respect to the graduation profile of the University's basic education pedagogy course. from Playa Ancha. Based on this profile, the satisfaction of these actors in relation to the professional knowledge considered in the Framework for Good Teaching is also described; to the curricular nuclei of the Career Studies Plan as well as the interpretation of the results of the accreditation processes as continuous improvement in the training. This research is framed in a quantitative methodology of descriptive character that allowed to develop a statistical analysis to know the degree of satisfaction of the subjects regarding the discharge profile in based on different variables, as well as a qualitative analysis tool for reading the results of the accreditation agreements for continuous improvement. The results allow to recognize lower levels of satisfaction in subjects related to the integration in the classroom and to the disciplinary training. On the contrary, the consulted actors show greater satisfaction, in terms of the development of academic skills, the professional role as a socializing and change agent as well as personal and value development. Of the key actors consulted, the employer shows greater satisfaction with teacher training, followed by academics and graduates. All of the above allows decision making in teacher training, which facilitates continuous improvement in training processes.

Keywords: satisfaction, initial teacher training, graduation profiles, continuous improvement.

INTRODUCCIÓN

El tránsito curricular que debe recorrer un estudiante de pedagogía a lo largo de su carrera, le permite construirse como un futuro formador, con bases disciplinares, pedagógicas y transversales que sustentarán su futuro desarrollo profesional. Desde esa mirada, no debiese existir ningún pero; debiese ser el camino que le permita el logro de los objetivos planteados en su formación. Sin embargo, cuando se manifiestan problemáticas sobre la calidad de la educación, de quienes la imparten, de los resultados obtenidos a nivel nacional e internacional, cuando se revisa la educación en todo sus niveles: pre básica, básica, media y superior, se descubren vacíos y grandes nudos críticos que han movilizadado a estudiantes desde centros educativos locales como a instituciones educativas regionales; desde la discusión como sociedad en grupos pequeños, a políticas y reformas macro a nivel país. Todo lo anterior, para encontrar y resolver los nudos críticos que han impedido que la educación, en su más amplia acepción, logre ser el agente movilizador y de cambio en la sociedad en la cual vivimos.

La educación es clave para alcanzar objetivos de desarrollo sostenible, para escapar del círculo de la pobreza, para reducir las desigualdades, para llevar una vida saludable y sustentable, para fomentar la tolerancia y poder construir sociedades más pacíficas. Por lo tanto si esa educación es otorgada con el componente “calidad”, se vuelve poderosa y transformadora. Según lo anterior nos lleva a la siguiente pregunta:¿qué se debe hacer entonces, para lograrlo?. Es aquí en donde confluyen de manera agolpada: opiniones, investigaciones, coloquios, estudios, etc, que plantean la forma de lograrlo y de llevarlo a cabo pero, que en la mayoría de los casos se ven enmarañados y se entorpecen unos con otros dependiendo de la realidad local, regional y/o nacional.

Lograr la calidad educativa, en muchas realidades ha sido el desafío más potente que han tenido los gobiernos. Se convierten en slogan de campañas en programas electorales y en tema de políticas de acuerdo en espacios legislativos. Sin embargo, una vez en terreno las dificultades se vuelven cada vez mayores, porque los acuerdos en materia de educación, se vuelven en muchos casos en una quimera.

Aún así, se van aunando esfuerzos para convertir la calidad de la educación en un tema país, que permita la reflexión en los ciudadanos ante la necesidad de un cambio que siempre será beneficioso para el futuro de la nación. Es en este momento cuando equipos ministeriales asocia-

dos con el magisterio y las voces de los actores implicados diseñan sistemas de aseguramiento de la calidad desde la formación de maestros para que el desarrollo profesional sea el que permita desde la educación superior al ámbito laboral en las aulas, la que evidencie el logro de los estándares planteados.

La formación docente se ha convertido en la protagonista de esta historia. Si los profesionales de la educación egresan con las competencias, habilidades y capacidades pertinentes, desarrolladas y demostrables, entonces se replicará en las salas de clases sistemas efectivos de enseñanza-aprendizaje que lograrán los objetivos planteados y por consecuencia, alcanzará estándares de calidad. “Los docentes importan para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación. Importan, en definitiva, como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento” (Velázquez de Medrano y Vaillant, 2009, p.11).

Hasta aquí todo bien, no obstante ¿que ha sucedido en las últimas décadas?. Se han demostrado resultados alarmantes en pruebas estandarizadas, existe disparidad en los logros educativos entre ricos y pobres. Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO (2009), en el Informe de Seguimiento de la Educación para todos, afirma además que hay grandes diferencias que aún persisten en el tiempo respecto al sexo, al lugar de donde se vive, la etnia y otros factores de desventajas que siguen siendo un gran obstáculo para el progreso de la educación. “Hay todavía demasiados niños que reciben una educación de escasa calidad y terminan sus estudios primarios sin haber adquirido las competencias básicas necesarias en lectura, escritura y cálculo” (p.3). Sumado a lo anterior, tenemos a sistemas educativos de países que por procesos reformistas basados en diferentes paradigmas o utopías, han entorpecido el camino hacia un salto cualitativo en educación.

Hay que sumar también los cambios en la sociedad que vivimos y habitamos, los cuales han sido vertiginosos y en muchos casos drásticos, sin la posibilidad de reaccionar tempranamente. Razón por la cual el llamado es a la vigilia y a la atención oportuna de atender cada uno de los sucesos que se van desarrollando y que afectan a la educación en general.

En el momento en el que se toma conciencia de que el camino que se está recorriendo debe presentar algunos cambios o direcciones distintas, es cuando damos el primer paso hacia una renovación y reflexión de lo que se está haciendo, como se está realizando y hacia donde se quiere llegar. Ante esto la educación superior y específicamente la que se refiere a la formación de profesores, cumple un rol fundamental en este proceso de cambio. Debe detenerse a repensar

si tanto la estructura curricular y su vinculación con el sistema está dando respuesta a los requerimientos a la sociedad en donde se desarrolla. Para ello debe contar con mecanismos de aseguramiento de la calidad tanto internos como externos que den cuenta del proceso formativo.

Uno de los mecanismos internos es contar con la opinión de actores claves en este proceso formativo. Conocer a través de la voz de quienes son partícipes, directa o indirectamente, su valoración respecto a la coherencia de mallas curriculares, de perfiles de egreso, desarrollo profesional y satisfacción con la formación recibida y/u ofrecida. Si los actores clave son aquellos individuos cuya participación es indispensable para el logro de un objetivo, quienes además tienen el poder o la capacidad para decidir o influir en temáticas de interés; entonces los estudiantes, académicos, egresados y empleadores, son personas obligadas por el interés y compromiso que representan en la formación de profesores. Ellos pueden, en la práctica cotidiana, ser la voz de lo que está realmente sucediendo en la trayectoria curricular, tanto dentro de la formación como la experiencia de aula.

Para ello, un primer acercamiento es revisar los programas de formación de profesores. Estos se elaboran de acuerdo al perfil de egreso de la carrera, y ese perfil “describe los rasgos ideales o propuestos que deberán cumplir los alumnos como producto de su formación en un determinado programa educativo, mismos que lo habilitan para atender las necesidades y problemática previamente reconocidas en el currículum” (Lara, Pérez, Ortega y Salazar, 2004, p.58). Este perfil debe ser redactado de manera tal, que su lectura permita entender con claridad cómo se espera que sea el egresado. Para ello su elaboración es una acción que requiere de una planeación en la cual han de participar en una posibilidad real profesores y empleadores. Si bien es cierto es una elaboración de tipo administrativa, requiere de investigación, discusión y toma de decisiones.

Durante las últimas décadas, considerando la expansión que ha tenido la formación profesional en Chile, los perfiles de egresos han aumentado su relevancia, principalmente dentro del debate sobre calidad de la educación y su vinculación con la innovación y renovación curricular. A nivel de educación universitaria, es un tema que se discute actualmente en una búsqueda de generar procesos de mejora continua, alcanzando mayores niveles a través de mecanismos de evaluación sistematizados (CNA-Chile, 2016).

En el escenario mundial y latinoamericano, distintos países buscan evaluar los procesos formativos a través de procesos de acreditación, con pares evaluadores externos, como una forma

para reconocer y asegurar la calidad de la educación superior. En la década de 1980, por ejemplo, en Estados Unidos y posteriormente en la Unión Europea, la educación superior fue el primer sistema escolar en ser sometido a procesos de evaluación de la calidad. En base a estas experiencias iniciales de acreditación de la calidad, la tendencia se ha expandido a las políticas y programas que han emprendido los gobiernos de todo el orbe, con distintas formas de incentivo, apoyados por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), entre otras (Hernández-Álvarez, J., Velázquez-Buendía, R., Martínez-Gorroño, M., Díaz del Cueto, M., 2010.)

La calidad en las Instituciones Educativas, frecuentemente es referida a los indicadores de eficacia educativa, a la eficiencia en los procesos administrativos, financieros, de servicios, equipamiento e infraestructura, entre otros; sin embargo, aunque es cierto que estos aspectos son necesarios para ofrecer educación de calidad, se debe pretender focalizar la atención de la calidad en el aspecto sustancial de toda institución educativa, es decir, ofrecer un servicio de formación integral a la persona, que es plasmado en el perfil de egreso de la carrera.

A través de los procesos de acreditación, las carreras se pueden retroalimentar y generar intervenciones basadas en información obtenida de fuentes primarias y secundarias. Esta información se cruza con lo que se desarrolla en la carrera y así poder revisar la coherencia y pertinencia del perfil. Generalmente se obtiene información de este tipo cuando los programas son sometidos a sistemas de acreditación, existiendo ausencia de un monitoreo de forma interna que sea frecuente, permanente que actúe como *feedback* a lo largo de toda su trayectoria curricular.

Una de las acciones que permite obtener información es la opinión de actores claves como académicos, titulados y empleadores. Para Damián, Montes y Arellano (2010) la opinión de los empleadores permiten entre otras cosas evaluar el desempeño profesional de los egresados de acuerdo al currículum. Santos Guerra (1999) comenta que pocas veces se les permite a los alumnos formular sus valoraciones sobre los procesos en los que están involucrados. Esto se ve aún más afianzado por la UNESCO (1998b) en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, que se debe “reconocer que los estudiantes son el centro de atención de la educación superior y unos de sus principales interesados”. Esto conlleva a su participación regulada en renovaciones de planes de estudios y reformas pedagógicas, entre otras.

La bibliografía indica que el tema en cuestión, ha sido abordada por diferentes autores en relación a la importancia que tienen los conceptos: formación, evaluación y satisfacción. Gento y Vivas (2003) plantean que la satisfacción de los estudiantes con la educación que han recibido es constantemente referida como un elemento clave en la valoración de la calidad. Pérez y Alfaro (1997), citados por Gento y Vivas (2003), estiman que si los estudiantes son los destinatarios de la educación, son ellos los que mejor pueden valorarla y, aunque tengan una visión parcial, su opinión proporciona un referente que debe tenerse en cuenta.

Otras experiencias latinoamericanas, respecto de la satisfacción con los perfiles de egreso, apoyan la realización de este tipo de estudios. Carilli (2000), señala que la satisfacción del estudiante con la institución es uno de los indicadores más importantes de la eficacia institucional. Para Tejedor (2002), la eficacia de la enseñanza universitaria y los niveles de la satisfacción estudiantil han sido un foco común del trabajo académico de la gran importación al sistema universitario y su control de calidad.

En España, entre otros ejemplos, el Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia realiza cada año la evaluación del Plan de Formación Corporativa. La evaluación de la formación se ajusta dentro de los procesos de calidad, siendo además una herramienta necesaria en el contexto actual (2015). Ésta se desarrolla y es comprendida como un proceso sistemático que se realiza de manera continua a lo largo de todo el año a través de diferentes instrumentos. Se aplica una encuesta de satisfacción con la acción formativa, un cuestionario global de la acción formativa por parte de los formadores y un cuestionario de transferencia de la formación. Este último es de tipo voluntario, una vez que los egresados se encuentren en el contexto laboral.

En consecuencia, es necesario detectar los factores problemáticos que existen al interior de cada institución y carrera formadora, ampliando y legitimando los cambios que sean necesarios. Así se incentiva la eficiencia del trabajo pedagógico, a través de sus prácticas tempranas como en su posterior desarrollo profesional; debido a que deberán trabajar en escenarios educativos muy diversos, con dificultades tanto en el capital humano, cultural y económico.

Según lo anterior, es importante que la sociedad cuente con maestros y profesores eficaces y eficientes para poner en práctica distintos y adecuados recursos y en las ocasiones oportunas, con el fin de acceder a mejores logros educativos que pueden llevarse a cabo. A lo largo de la historia, las sociedades de todas las épocas y países han construido responsabilidades y valores

en la persona del maestro y su labor. Esta sociedad exige al futuro docente la capacidad de enfrentar situaciones complejas como el trabajo en concentraciones de poblaciones de alto riesgo; la diversidad cultural de identidad sexual y de género, la heterogeneidad en ritmos de aprendizajes y nuevos escenarios que están contribuyendo a reflexionar sobre los movimientos migratorios y por otro lado los procesos de globalización. Por tal motivo, “es preciso renovar el debate acerca de qué tiene que conocer, saber y poder hacer un docente y de qué manera la formación logra transmitir esos conocimientos a través de una formación basada en prácticas y dispositivos coherentes con el modelo pedagógico y la concepción docente sustentada para nuestras escuelas” (Vezub, 2016).

En esta tesis doctoral, se considera como actores clave a quienes pueden dar cuenta del conocimiento del perfil de egreso tanto por la formación docente en una Institución Superior como los son académicos y titulados (o también considerados egresados en este estudio) , como quienes pueden reconocerla profesionalmente en sus maestros : los empleadores (o directores de establecimientos).

En base a los antecedentes descritos y considerando la importancia que reviste conocer la opinión de estos actores clave en los procesos de formación de profesores, es que se busca analizar su grado de satisfacción respecto al perfil de egreso de la carrera, la pertinencia de los saberes profesionales considerados en el Marco de la Buena Enseñanza y los núcleos curriculares del Plan de Estudios del Proyecto de Formación Inicial Docente.

El diseño de esta investigación se ubica dentro del paradigma cuantitativo. La mayor parte del trabajo empírico se realizó en base a un instrumento con preguntas cerradas, el cual fue aplicado a una muestra intencionada, con un análisis estadístico. Estas preguntas fueron distribuidas en Dimensiones del Perfil de Egreso, Núcleos Curriculares y Dominios del Marco de la Buena Enseñanza, todos los cuales corresponden a las variables dependientes. Como variables independientes se tomaron los grupos a los cuales pertenecen los actores, divididos entre Académicos, Titulados y Empleadores, además de la dependencia administrativa de los establecimientos donde se desempeñan estos dos últimos grupos. Además del diseño cuantitativo, para el cuarto objetivo, se utilizó como instrumento una matriz de análisis de contenido, que permite el despliegue visual de datos para así, analizar los informes de acreditación de la carrera y vincular los resultados cuantitativos a los procesos de mejora continua.

Este trabajo está conformado por seis capítulos. El primero de ellos expone la temática de la formación inicial docente desde sus modelos o enfoques, del currículo con sus características generales y desafíos, así como las diferentes formas de asegurar la calidad en algunas realidades internacionales. El segundo capítulo presenta el concepto de satisfacción relacionado con la formación de profesores, desde la mirada de los titulados y empleadores. El tercer capítulo contextualiza dicha formación desde la realidad chilena, con sus antecedentes históricos nacionales como particulares para la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha. Además, da a conocer las implementaciones realizadas en el país para la mejora de la calidad en educación. El cuarto capítulo aborda el diseño de la investigación, dando a conocer los objetivos del estudio, el procedimiento, participantes así como los procesos e instrumento de recogida y análisis de datos. La quinta parte del trabajo presenta los resultados del estudio obtenidos de acuerdo a los objetivos propuestos. El sexto capítulo presenta la discusión de los resultados más relevantes obtenidos en el proceso investigativo, en base a referencias teóricas para finalmente dar a conocer las conclusiones, aportes, limitaciones y proyecciones.

CAPÍTULO 1.- FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

1.1. Aspectos generales

Formar profesores ha sido siempre una tarea muy compleja. Para la mayoría de los países es una tarea titánica, puesto que el hecho educativo en sí mismo, no es simple. Depende de factores o variables tanto internas como externas. A través del tiempo y según los requerimientos de la sociedad se han establecido cada vez nuevos parámetros curriculares, nuevas reformas y políticas educativas que han transitado desde la cobertura hasta la calidad y equidad de la educación.

Por su importancia en los sistemas educativos, la formación inicial constituye uno de los mayores retos que tienen hoy todas las naciones, sobre todo las latinoamericanas. A nivel regional no se cuenta con una vasta evidencia empírica sobre los procesos formativos, lo que se convierte en una tarea importante para la política pública el fomentar este tipo de estudios (Gaete, Gómez y Bascope, 2016), sin embargo existen numerosos estudios internacionales que demuestran que el conocimiento y la preparación de profesores es uno de los elementos importantes en la determinación del rendimiento escolar (Vaillant, 2005).

La formación de profesionales de la educación hoy se centra en la formación para la profesión de la enseñanza y varios autores se han dedicado a este campo temático. Para Medina y Domínguez (1989), la formación docente, permite una emancipación profesional para lograr elaborar un estilo de enseñanza de manera crítica y reflexiva que permita una mejora en la enseñanza que se imparte, así como también poder desarrollar un proyecto común a través del trabajo en equipo.

Marcelo (1995, p.30) define la formación del profesorado como:

El campo de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores, en formación o en ejercicio, se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran su conocimiento, destrezas y disposiciones, y que les permiten intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos.

Para el autor, este concepto está apoyado por una serie de principios que subyacen en el concepto. Estos son: la formación del profesorado como un continuo; la integración de la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular; la conexión de los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela; la integración entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares y la formación pedagógica de los profesores; la integración de la teoría-práctica; el isomorfismo entre la educación recibida y posteriormente ofrecida y finalmente, la individualización como elemento integrante de todo programa de formación.

Moral (1998) conceptualiza la formación del profesorado dirigida esencialmente a preparar para una profesión que integre los elementos “reflexión” e “investigación”, como instrumentos esenciales de un nuevo planteamiento de formación del profesorado conectado con las necesidades postmodernas y desreguladoras de la práctica.” (p.63) . “Fink y Stoll mencionan que ese mundo postmoderno requiere de un modelo diferente de escuela, más en consonancia con la naturaleza cambiante de la economía y de la estructura social.” (Marcelo, 2001, p.13).

Para Imbernón (2001a), la formación inicial, como inicio a la socialización profesional, debe proveer de un bagaje sólido al futuro profesor o profesora, en las áreas científica, cultural, contextual, psicopedagógico y personal, para desarrollar y asumir la tarea educativa en toda su dimensión, con la complejidad que presenta esta labor, pero actuando reflexivamente con la rigurosidad y flexibilidad que se requieran en el contexto y cultura donde se desarrolle. Esto permitiría que la labor docente que deberá desempeñar en el futuro, sea más integral y con mayores y mejores recursos para llevarla a cabo, considerando la serie de desafíos, que surgen día a día en el contexto escolar y que en su mayoría provienen de las políticas educativas.

En consecuencia, puede existir consenso entre diferentes autores sobre cómo concebir hoy en día la formación de docentes, más aún en lo que tiene relación con la reflexión tanto por lo que sucede en las aulas, en las investigaciones y sus resultados como en lo que sucede en las políticas implementadas para la calidad de esa formación. Sin embargo, la educación es dinámica, y se debe evolucionar de acuerdo a los cambios, que en este siglo son muy vertiginosos. Ya no se piensa en un profesor transmisor de conocimiento y una autoridad jerárquica. Se concibe como un investigador, intelectual crítico, organizador de experiencias, facilitador de aprendizajes, manejador del currículum, un orientador flexible, es decir, un profesional competente en todas las áreas. Como lo señala Valliant (2004, p.6) “ ya no alcanza con que un maestro o profe-

sor sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. La complejidad de la tarea exige un cambio de enfoque”.

En consideración a todo lo anterior y en lo que se describe a continuación sobre los modelos de formación, se debe tener en cuenta que al futuro docente se le debe brindar las mayores y mejores herramientas para su futuro desempeño profesional, para así poder desarrollar lo que Imbernón, citado por Rodríguez-Conde (2017) señala como las 3 capacidades que debe poner en juego el profesorado en su profesión docente: conocimiento, compromiso y contexto. Estas herramientas presentes en la formación docente como manejo del currículo, el diagnóstico de necesidades de aprendizaje, la evaluación etc, están asociadas a logros académicos en los escolares. Un profesor bien preparado puede ser un factor de logro más fuerte que la pobreza, la condición de minoría e incluso que el conocimiento de la lengua. (Darling-Hamond, 2000)

1.2. Modelos o enfoques en la formación inicial docente

Para lograr el profesional de la educación antes descrito, han existido aportes de distintas disciplinas para el desarrollo de la formación docente, pero también se han construido a partir de modelos, enfoques o perspectivas que de una manera u otra están presentes en los planes o programas formativos de la carrera de pedagogía. Si bien es cierto no existe homogeneidad entre una institución y otra respecto a los modelos de enseñanza en la cual se sustentan, sí se configuran generalidades que apuntan al desarrollo de un proceso de enseñanza que de respuesta al proceso educativo. Esto porque los modelos o enfoques no tienen la finalidad de ser considerados como propuestas cerradas e incuestionables, de hecho estos no se cumplen o se aplican de manera exacta e integral; no son excluyentes y sus límites suelen ser difusos a pesar de que sus características se plantean bien definidas, no lo es tanto en su implementación (Castillo y Cabrerizo, 2006).

Las políticas de formación inicial docente que se implementan en las universidades están sostenidas por determinadas teorías, modelos o tendencias (o por combinaciones entre ellas) que merecen ser tematizadas, explicitadas, cuestionadas y revisadas críticamente (De Lella, 1999). Esto permitiría plantearse cuál es el más adecuado dependiendo de las necesidades actuales. Es una reflexión necesaria para encontrar el modelo que se ajusta a la realidad del país en la que se forma.

El profesor en formación ha transitado por diferentes niveles educativos, interiorizando modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando debe asumir el rol de profesor (De Lella, 2003). Por lo tanto su historia personal incide en el posterior desarrollo profesional. Con esto se abre paso a las “creencias” que debe abordar su formación y que no siempre está explícito en los programas de formación. Pajares (1992) citado por Monroy (2013, p.93), plantea que en el caso específico de futuros docentes en formación, las creencias sobre enseñanza se implantan por un proceso de enculturación que se establecen durante el periodo escolar y serán complejos de cambiar. El profesor en formación en sus experiencias como estudiante ha observado la función docente de multitud de profesores a lo largo de su vida y en diferentes etapas educativas. Ciertas experiencias pueden marcar positivamente como inspiración para modelar su futuro trabajo como docente.

Diversos autores coinciden en que las creencias de los profesores en formación, pueden aportar valiosa información en investigaciones, tanto para, diseñar el currículum, orientar el programa de formación, incluso puede llegar a ejercer influencia sobre los enfoques o modelos ,y por ende, en los resultados de aprendizajes (Brownlee y Berthelsen, 2006).

A lo largo de la historia de la educación y específicamente de la formación docente, han existido distintos modelos, enfoques o perspectivas (dependiendo de los autores) que han surgido de acuerdo a momentos históricos, a reformas nacionales, estudios internacionales etc, que han existido y/o coexistido entre ellos, más allá de sus diferencias o encuentros.

Pérez Gómez (2002) en sus estudios sobre las diferentes perspectivas de función y formación docente, considera que las perspectivas ideológicas dominantes que planteaba Kirk (1986) en la formación del profesorado, entran en conflicto a lo largo de la historia en los programas de formación de profesores. Estas son: la perspectiva tradicional que concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor (a) como un artesano; la perspectiva técnica que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico y la perspectiva radical, que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica. Para el autor, deja fuera importantes tradiciones de la cultura tradicional y que no puede reducirse la formación docente a los tres enfoques descritos. Por ello organiza y conceptualiza la propuesta de Zeichner y Liston (1990), quienes nombran cuatro tradiciones en la formación de maestros en la historia de Estados Unidos; y la de Feiman-Nemser (1990) y sus cinco perspectivas. Ellas son:

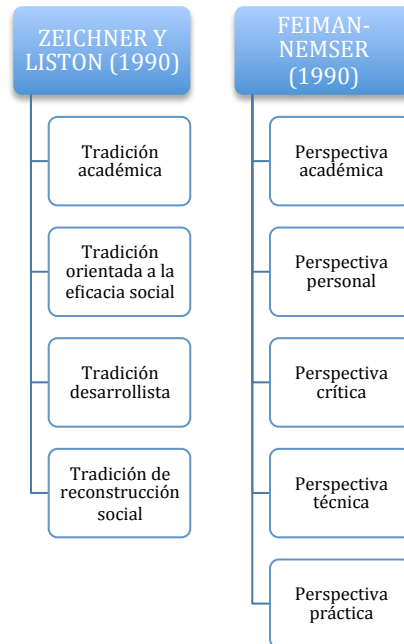


Figura 1. Comparación formación de maestros de Zeichner- Liston y Feinman-Nemser
Fuente: Elaboración propia, basada en Pérez Gómez, 2002.

La propuesta de perspectivas básicas en torno a la formación docente, planteada por Pérez Gómez (2002), pretende ser una síntesis de ambos autores, puesto que ambas se complementan, quedando de la siguiente manera:

Perspectiva	Descripción
ACADÉMICA	Plantea la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos y de cultura. El docente es concebido como un especialista en diferentes disciplinas que debe transmitir. En esta perspectiva se diferencian dos enfoques: el enciclopédico y el comprensivo
TÉCNICA	Plantea la enseñanza como un atributo de ciencia aplicada, valorando la calidad de los mismos en función de logros y eficacia. El docente es concebido como un técnico que aplica teorías y técnicas en la solución de problemas. Dentro de esta amplia perspectiva, se destacan dos corrientes que proyectan dos modelos de formación docente: la de entrenamiento y adopción de decisiones.
PRÁCTICA	Plantea la enseñanza como una actividad compleja. Aquí el contexto juega un rol primordial que como creador de situaciones problemáticas demanda opciones éticas y políticas del docente. La función del docente considera la práctica como el principio y fin del aprendizaje. En esta perspectiva, se distinguen el enfoque tradicional y el práctica reflexiva.
DE RECONSTRUCCIÓN SOCIAL	Plantea que en esta perspectiva se agrupan posiciones que con matices diferentes, concibe la enseñanza como una actividad crítica; una práctica social en la que la ética y los valores se convierten en principios de procedimiento que dirijan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente actúa como un profesor autónomo. Los enfoques que presenta son: investigación-acción y la formación del profesorado para la comprensión

Figura 2. Propuestas de perspectivas básicas en la formación docente

Fuente: Elaboración propia basada en Pérez Gómez (2002).

En las perspectivas de formación docente, anteriormente planteadas, se reflejan a pesar de sus diferencias, relaciones de coexistencia, reciprocidad y vinculación. La adquisición y comprensión del conocimiento científico y técnico, así como la práctica requieren de una relación integrada e intencionada para intervenir en un contexto complejo, como es el aula, como escenario dinámico, donde se enfrentan situaciones de enseñanza-aprendizaje y procesos psicobiológicos de los educandos.

Marcelo (1995), organiza las diferentes, teorías, modelos u orientaciones conceptuales, de la formación docente, basándose en la tabla elaborada por los autores como Feiman, más la clasificación de Pérez Gómez, para intentar comprender el fenómeno tan complejo como la formación del profesorado.

A continuación, se presenta un cuadro con los aportes de Marcelo, en la clasificación de las orientaciones conceptuales:

Orientaciones	Aportes
Orientación académica	Considera dos componentes del enfoque enciclopédico: el conocimiento sustantivo y el conocimiento sintáctico
Orientación tecnológica	Considera la destreza en la toma de decisiones para seleccionar y decidir cual es la destreza apropiada para cada situación
Orientación personalista	Orientación que se suma desde la influencia de la psicología perceptual, del humanismo y la fenomenología
Orientación práctica	Basado en el trabajo de Weis y Louden (1989), identifica cuatro formas de reflexión en función de la práctica y el pensamiento reflexivo. Ellas son: introspección, examen, indagación y espontaneidad.
Orientación Social-reconstruccionista	La reflexión en la formación del profesorado que introduce un discurso y preocupación por lo ético, personal y político debe reflexionar a través de cuatro fases: descripción, información, confrontación y transformación (Smyth, 1989).

Figura 3. Orientaciones conceptuales de la formación docente
Fuente: Elaboración propia basada en Marcelo (1995).

Cada una de estas orientaciones ha influido de una manera u otra en la formación del profesorado. Ellas han existido de manera lineal en el tiempo, sin embargo eso no ha significado que la adopción de una de ellas ha dejado de lado a la anterior, porque incluso pueden perdurar simultáneamente (Sánchez y De Haro, 1997). Esto tiene una lógica, no puede existir sólo un modelo, habiendo tantas realidades educativas caracterizadas por capitales culturales y humanos que se distinguen del resto. Aún así la orientación práctica adquiere una importancia que es transversal a los modelos, contextos, programas. Es el eslabón que no puede faltar, la pieza principal que actúa como articuladora de los procesos educativos y que independiente de su lugar en los programas, actúa de manera protagonista para que el estudiante modifique incluso creencias o pre

conceptos en la medida que genera situaciones para la acción profesional y reflexiona sobre su propia práctica. Práctica y reflexión son dos elementos que enriquecen la formación del profesorado.

Para Imbernón (2001a), la estructura de la formación inicial además de considerar un bagaje sólido en varios ámbitos ya señalados; debe generar actualización en sus estrategias, metodologías y reflexiones; debe propender a convivir con las limitaciones y frustraciones propias del entorno social, debe promover experiencias interdisciplinarias e integradoras y obviamente debe posibilitar un análisis de su práctica en contextos reales y no simulados como eje central que sistematiza la experiencia pasada y presente. Lo anterior reafirma la integralidad de un plan formativo que considera todas las aristas del quehacer docente y por sobre todo lo aterriza a la realidad contextual.

Cada una de las características mencionadas anteriormente de la formación docente permitirían adquirir un conjunto de conocimientos y saberes para resolver situaciones diarias que son parte de la función docente. Son capacidades que debe adquirir el futuro maestro y que Imbernón y Colen (2015) a través de la descripción de otros autores, las resume de la siguiente manera:



Figura 4. Conocimientos y saberes de la función docente

Fuente: Elaboración propia basada en Imbernón y Colen (2015)

Uno de los elementos que hoy se manifiesta como una necesidad imperiosa, es el conocimiento de sí mismo. Para Gallardo (2017), existe una patente necesidad “de promover el desarrollo emocional del profesorado como paso previo y fundamental para favorecer el bienestar personal y social de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 57). Esto es, valorar la regulación y autonomía emocional por parte del profesor desde la formación inicial para que el desempeño laboral en la cual se verá inmerso sea el apropiado y tenga las herramientas para desenvolverse de mejor manera.

Cada uno de los tipos de conocimientos anteriormente señalados recogen lo que se requiere en la formación del profesorado, más allá de las visiones, referentes teóricos, realidades y paradigmas. Debe estar considerado en el perfil de egreso y por ende en la estructura curricular.

1.2.1. Formación basada en competencias.

De acuerdo al mundo globalizado en el cual habitamos y a los cambios constantes en los cuales se han visto inmersos los sistemas educativos, se ha tenido que adecuar o reformar las estructuras curriculares para que así den respuesta al establecimiento de una relación más efectiva con la problemática social. Para ello, se ha hecho necesario la búsqueda de un modelo educativo que privilegie la educación centrada en el aprendizaje que brinde la oportunidad de introducir en la enseñanza esta modalidad, como resultado de muchas debilidades en la formación inicial. La formación basada en competencias, llega para orientar la formación de educandos en diversos contextos, para que ellos sean los protagonistas de su aprendizaje, fortaleciendo diferentes aspectos de su vida, sobre todo en lo que tiene relación con sus habilidades y regulación de sus procesos afectivos y emocionales.

Hace varias décadas, se empezó a hablar del término competencia en el área tanto de la educación como en el campo de la acción formativa. Lo anterior, para una adecuada articulación de saberes y competencias que estén en sintonía con las exigencias de la vida cotidiana (Pavié, 2012). Sin embargo, si se revisa la conceptualización del término competencia en el ámbito educativo, se observa que las definiciones recogen ideas principales de las formuladas en el mundo del trabajo; pero, considerando niveles de mayor profundidad, así como de extensión en el campo de la aplicación (Zabala y Arnau, 2007) Por lo tanto, como existen tantas definiciones de

competencias como autores que han tratado el tema, se suscribe a continuación, definiciones relacionadas al área educativa.

En la siguiente figura se exponen algunas de esas definiciones:

Autor(es)	Definición
Mertens (1996)	Conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, Considera únicamente a ciertos aspectos del conjunto de conocimientos y habilidades los que son necesarios para llegar a ciertos resultados dada una circunstancia determinada y posibilidad real para lograr un objetivo en un contexto dado.
Le Boterf (2000)	Secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, así como un esquema operativo transferible a una familia de situaciones.
Consejo Europeo (2001)	Suma de conocimientos, destrezas y características que le permiten a una persona realizar diferentes acciones.
La Unidad Española de Eurydice-CIDE (2002)	Conjunto de capacidades conocimientos y actitudes que le permiten a individuo una participación eficaz en la sociedad , ya sea en lo político, económico, cultural y social.
OCDE (2004a)	Es la habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, a través de la movilización de prerrequisitos psicosociales. Esto permitirá enfatizar los resultados que el individuo consigue ya sea a través de la acción, selección o forma de comportarse según los requerimientos.
Generalitat de Catalunya (2004)	Es la capacidad del estudiante para poner en práctica de una manera integral, los conocimientos, habilidades y actitudes de carácter transversal, lo que le permitirá integrar saberes y experiencias de diversas áreas para resolver problemas de la vida diaria .
Perrenoud (2004b)	Es la capacidad de movilizar el conjunto de conocimientos habilidades y actitudes para enfrentar a conciencia y de manera eficaz un conjunto de situaciones análogas.
Monereo (2005)	Conjunto de estrategias coordinadas para resolver una demanda específica que puede corresponder a diferentes contextos que le son habituales en su vida diaria . Esto es en el ámbito educativo, familiar, profesional como personal.
González y Wagenaar (2006)	Es una combinación dinámica de variadas destrezas como lo son las cognitivas y metacognitivas, la demostración de conocimiento y comprensión , las que son interpersonales, intelectuales prácticas y de valores éticos
Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008)	Competencia es la acción de un conjunto de recursos que son movilizados en una situación o contexto determinado para el logro exitoso de una situación. Para ello elige, moviliza y organiza dichos recursos.
Perrenoud (2012)	La define como el poder de actuar eficazmente en diferentes situaciones que le permita movilizar tanto en tiempo como en forma, los recursos intelectuales y emocionales.
ANECA (2013)	Competencia como la capacidad de poner en acción conocimientos y habilidades que debe adquirir y aplicar en diferentes tareas, contextos y situaciones

Figura 5. Definición de competencias relacionada al área educación

Fuente: Elaboración propia en base a diversos autores.

Los autores en sus definiciones, tienen puntos de encuentro al abordar las competencias como aptitudes demostrables para desarrollar múltiples acciones, que a la vez son resueltas con recursos que van desde lo cotidiano a lo académico, de lo personal a lo grupal, atravesado por

temas valóricos, que le permiten actuar en todo tipo de contextos y/o situaciones. Cualquiera sea la definición en la cual un investigador se ciba, lo que se persigue es la formación de personas de manera integral, que sean capaces de demostrar sus desempeños de manera competente de acuerdo a la problemática social, en un contexto determinado y que a la vez permita promover el desarrollo de la sociedad.

El Modelo de Formación por Competencias (MFC) es presentado por algunos autores como un nuevo paradigma educativo que puede hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto actual (De Miguel, 2005). Sin embargo, no es aceptada en forma generalizada por expertos en educación, y es posible encontrar autores que incluso discuten la importancia que se le ha dado a este enfoque. Díaz-Barriga (2005), por ejemplo, plantea que esta orientación es una de las diversas propuestas que se han multiplicado, así como el currículo modular o las áreas de conocimiento, la dinámica de grupos, la programación curricular por objetivos, la organización de la educación por modelos departamentales, el empleo de las situaciones de enseñanza de enfoques constructivistas, el currículo flexible, el aprendizaje colaborativo, entre otras, pero que como todo modelo debe quedarse no solo en el discurso sino que realmente se incorpore en la mejora de los procesos educativos. Zabalza (2007) citado por Pérez-Cabaní, Juandó y Argelagós (2015, p.18), agrupa en cuatro líneas argumentales las críticas a los MFC : su excesiva dependencia del mundo del empleo, la visión atórica de la formación, su esnobismo pedagógico y su retorno a postulados conductistas. Del Rey y Sánchez-Parga (2011), manifiestan que variados estudios concluyen que la introducción de competencias en el modelo educativo es más bien de tipo nominal o declarativo que real en ámbitos del saber, no especificando muchas veces la especificidad científica y académica de las mismas. Lo anterior sumado a que en la formación docente se aplica este modelo, cuando en la realidad educativa de los colegios aún se trabaja y se planifica por objetivos, cuando existen pruebas estandarizadas a nivel nacional que no evalúan competencias, entonces no existe un diálogo entre la formación de profesores con lo que sucede en el aula.

El cambio del modelo educativo “tradicional” a un modelo basado en competencias, debe ser realizado con sumo cuidado, ya que las competencias pueden ser interpretadas desde ópticas muy diferentes (Akhyar, 2010). La transformación debe darse de manera continua y cautelosa para llegar a lograr acuerdos con la comunidad educativa, para implementar un currículo que sea

capaz de conducir todos los esfuerzos hacia el desarrollo de competencias de todas las personas sin distinción.

Para poder visualizar las diferencias que existen, por ejemplo, entre un modelo tradicional y otro basado en competencia, se presenta a continuación una tabla, que bajo diferentes criterios, muestra las diferencias entre estos dos modelos:

FORMACIÓN TRADICIONAL	FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS
Desconectada de la realidad del entorno.	Atenta a las necesidades cambiantes de la sociedad y sus profesionales.
El profesor estructura el proceso de aprendizaje.	Nueva definición de objetivos: con indicadores medibles y más dinámicos teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y del mercado de trabajo
Educación centrada en el profesor	Educación centrada en el estudiante
Enfoque centrado en la enseñanza.	Enfoque centrado en el aprendizaje y la gestión del conocimiento.
Prima la transferencia de información.	Importancia de la formación integral y permanente.
Desconocimiento de los intereses de los estudiantes y de la necesidad de potenciar sus capacidades y habilidades.	Se parte de la necesidad de potenciar las competencias genéricas, transversales y específicas de los colectivos a los que va dirigida.
Currículo compartamentalizado y poco flexible.	Currículo integrado y flexible.
Clase magistral como metodología única.	Metodología diversa, activa y participativa.
Alumno receptor pasivo de información.	Alumno agente de su propio aprendizaje.
Uso de texto escrito como prioritario.	Centrada en otras formas alternativas de trabajo.
Evaluación limitada	Evaluación auténtica
Evaluación final y sumativa	Evaluación referida al criterio

Figura 6. Diferencias entre la formación tradicional y la formación basada en competencias
Fuente: Basado en Martínez Clares, P., Rubio, M., Garvía, C. y Martínez Juárez, M (2003)

La FBC se presenta más dinámica y flexible, que la tradicional, teniendo como elemento central al alumno, esto indica la integralidad que el modelo persigue. También se da mayor relevancia al aprendizaje y a la gestión del conocimiento. Además, adquiere mayor connotación la significatividad y función del aprendizaje.

Hay que considerar que los modelos, a pesar de presentarse opuestos, son complementarios en lo que respecta al conocimiento. Estos se abordan de manera interrelacionada a través de destrezas, habilidades y valores. No hay que olvidar lo que sustenta a la educación: los pilares basados en el aprender a conocer, a hacer a vivir juntos y a ser. El estudiante requiere para ello mayor responsabilidad sobre ese conocimiento adquirido al demostrarlo a través de la proactividad, resolución de problemas, autonomía académica y trabajo en equipo.

La FBC, se presenta para los docentes con mayores responsabilidades en el quehacer educativo. La mayoría fueron educados por objetivos, por lo tanto demanda de una actualización y preparación para desarrollar la docencia desde este enfoque. Quizás sea ese el gran desafío y porque no decirlo, a veces una lucha en cada renovación curricular que se lleva a cabo en las instituciones de educación superior que apuestan por este modelo.

Por consiguiente, ante las dificultades mencionadas, se suma el hecho de que dependiendo del enfoque, es como se logra entender el concepto de competencia. Gonczi y Athanasou (1996), nos ayudan identificando tres tendencias para entender las competencias. Estos son: enfoque conductista, atribucional y el integrado u holístico. Cada uno presentado en la siguiente figura.

Enfoque conductista	Enfoque genérico o atribucional	Enfoque holístico o integrado
Identificación de competencias a partir de la ejecución de tareas de una ocupación determinada, en particular tareas atomizadas	Identificación de competencias a partir de los atributos personales y generales del individuo como sus procesos subyacentes: conocimiento y capacidad de pensamiento crítico	Identificación de competencias considerando combinaciones complejas de atributos como conocimientos, habilidades, destrezas actitudes y valores
No aplicable a diferentes contextos laborales	Aplicable a diferentes contextos laborales	Consideración del contexto en el que se desarrolla la acción profesional. Es de tipo relacional
Ofrece una visión reduccionista de la ocupación	Falta de especificidad	Visión más amplia y completa de competencia, aunque complejos los procesos de descripción y evaluación de competencia

Figura 7. Enfoques y su definición de competencia
Fuente: Elaboración propia en base a Gonzi y Athanasou (1996).

El enfoque holístico es el que abarca las características de los otros dos, haciéndolo más completo, considerando aspectos mas aglutinadores, superando las limitaciones de los otros dos enfoques, a pesar de su complejidad en los procesos evaluativos. El enfoque conductista si bien permite la observación y la medición de las conductas, su mirada es reduccionista . En el enfoque atribucional no se presenta como valor la riqueza de la experiencia. Sin embargo estos enfoques han permitido tener una visión más orientadora del concepto de competencia, permitiendo el surgimiento de modelos, teniendo en cuenta que hay una diversidad de modelos de competencia, como definiciones existen.

Por ello conviven distintas acepciones de competencia, como autores escriben del tema, que a la vez se suscriben o responden a distintos modelos. Por esta razón, se dan a conocer algunos modelos que han sido elegidos por su aporte en materia de educación.

MODELO DE LE BOTERF (1993)	PILARES DE LA EDUCACIÓN DELORS (1996)
Dos tipos de competencia: <ul style="list-style-type: none"> • Competencia técnica Saber: conocimientos generales o especializados Saber hacer: manejo de métodos y técnicas <ul style="list-style-type: none"> • Competencia social Saber aprender: aptitudes de aprendizaje y formación Saber estar: aptitudes sociales Saber hacer: aptitudes de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a conocer: Comprender el mundo que lo rodea y las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida • Aprender a hacer: competencia que capacita al individuo a trabajar en equipo, hacer frente a situaciones diarias vinculado con la labor profesional • Aprender a vivir juntos: Desarrollar la comprensión del otro, respetando los valores del pluralismo, resolución de problemas, comprensión mutua y paz. • Aprender a ser: Desarrollo de la autonomía, la responsabilidad individual y la elaboración del juicio propio

Figura 8. Definición de competencia según: Modelo le Boterf y Delors
 Fuente: Elaboración propia, basada en diferentes autores.

Le Boterf plantea en sus competencias tanto técnicas como sociales la combinación de recursos para desarrollar aptitudes que son de tipo cognitivos capaces de movilizarse para desenvolverse, convivir y manifestarse en la sociedad. En ese sentido, tiene una directa relación con lo planteado por Delors, quien destaca cuatro aprendizajes fundamentales que actúan como recursos para desenvolverse competentemente en cualquier contexto, a lo largo de la vida, en actividades y prácticas profesionales. Los saberes de Le Boterf encuentran su homólogo en los aprendizajes de Delors.

La FBC requiere de tiempo pues es un proceso complejo el cual abarca desde entender el concepto competencia, hasta la aplicación del modelo de formación como tal. Una vez aplicado este modelo se debe evaluar su implementación para el mejoramiento de los propios procesos internos de la institución, así se pueden reconocer las fortalezas y debilidades que se manifiestan en su aplicación por parte de los profesores y la repercusión del modelo en la propia formación. En ese mismo sentido Pérez-Cabaní, et al. (2015) han propuesto y liderado un modelo de gestión de la docencia basado en competencias, que se ha implementado en la Universidad de Girona a través de un itinerario simple y por medio de una aplicación informática. Este modelo, según su propia investigación, ha permitido a los profesores mejorar la reflexión sobre su propia docencia

de manera tanto individual como grupal, les ha facilitado la adquisición de nuevos aprendizajes, les ha ayudado a mejorar sus planificaciones, destacan la repercusión del modelo en el aprendizaje de los estudiantes siendo fundamental el rol facilitador de la institución en esta transformación. Sin embargo las tareas pendientes son las dificultades para algunos profesores de asumir este cambio y adaptación al nuevo modelo, la necesidad de llegar a un acuerdo sobre el significado de rendimiento académico y evaluación continua, así como lograr una mejor precisión en la formulación y número de competencias para cada programa formativo.

Lo que busca este modelo es desarrollar una serie de competencias docentes por parte del profesional de la educación. Zabalza (2003b), nomina a diez de ellas necesarias para la práctica docente: planificación del aprendizaje, la elección de los contenidos disciplinares, facilitar el entendimiento para la comprensión por parte del alumno, saber utilizar y aprovechar las herramientas tecnológicas, conocer diversas metodologías, relación efectiva y afectiva con sus alumnos, ofrecer orientación en el aprendizaje, evaluar objetivos recursos y metodología, analizar el propio trabajo como la dedicación a la investigación e interesarse por el trabajo en equipo en su comunidad educativa. Cada una de ellas son absolutamente abordables y debieran estar insertas en el colectivo de los docentes como una práctica habitual, como parte de la rutina de su trabajo diario.

Cualquiera sea el modelo o el enfoque, siempre la tarea de formar a un docente será muy compleja y requerirá de voluntades de toda la sociedad. Implica enormes desafíos. Uno de ellos es que formamos hoy para una escuela que, lo más probable, sufrirá cambios en el mañana y tendremos que brindarles nuevas herramientas para que adquieran nuevos saberes. IIFE (2001). Por tal motivo, se debe trabajar desde la reflexión, la investigación y la crítica constructiva para ser capaces de dar los giros que sean necesarios para apostar a una formación de maestros que responda a las necesidades de los sistemas educativos y de los niños y niñas en general.

1.2.2. Modelos de formación en países destacados

A pesar de que el tema “educación” está presente siempre en las políticas públicas de la gran parte de los países, el desempeño de muchos sistemas educativos apenas ha mejorado en décadas (Barber y Mourshed, 2008). Así surgen investigaciones y experiencias a lo largo y ancho del

planeta que buscan encontrar las razones y/o causas de escuelas o sistemas exitosos ya sea por sus altos desempeños y resultados .

Desde la mirada de sistemas educativos que apuntan a la formación de profesores, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC (2006), con el apoyo de la Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia y la participación de destacados investigadores de América Latina y Europa, en el 2006, realizaron un estudio que analiza a siete programas de formación docente considerados como modelos innovadores, que permiten contribuir a definir políticas de largo plazo para una educación con calidad y equidad. Los países de los centros educativos fueron: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Alemania, España y Holanda.

El sentido de este estudio fue el de aportar ideas y recomendaciones aplicables dependiendo de la especificidad de los contextos, con las precauciones pertinentes y con un marcado espíritu crítico (Murillo, 2006). Los aportes relevantes que pueden considerarse como elementos innovadores para tendencias o líneas de trabajo son:

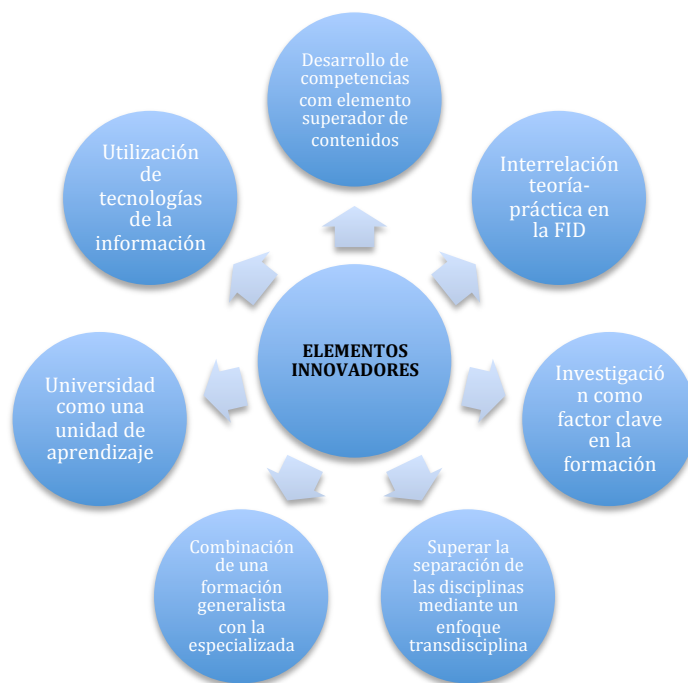


Figura 9. Elementos innovadores de siete programas de formación: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Alemania, España y Holanda.

Fuente: Elaboración propia, basado en UNESCO 2006

- El desarrollo de competencias como elemento superador de contenidos: En el modelo de formación basada en competencias, la tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico se fundamenta no en el triunfo de uno por sobre el otro, sino como elemento que supera esa dicotomía
- La interrelación teoría-práctica en la formación inicial de docentes: darle más importancia a las prácticas dentro del currículo en una relación lógica entre la teoría y la práctica , que se da lo largo de todo el trayecto formativo de diferentes temáticas y progresivas
- La investigación como factor clave, una visión transdisciplinar de la formación: Esto permite reorientar la reflexión y por ende la mejora de la docencia. Se sugiere dar cabida a la investigación desde el currículo y ser utilizada como estrategia didáctica para la reflexión de los futuros docentes.
- Superar la separación en disciplinas mediante un enfoque transdisciplinar: Los profesores de diferentes especialidades trabajan conjuntamente. La docencia se organiza bajo talleres o núcleos de interés donde convergen disciplinas o conjunto de saberes de manera natural
- La combinación de una formación generalista con la especializada: Esto puede ser a través de optar por asignaturas optativas o de libre elección que pueda establecer su propio perfil profesional. También se puede acceder a la especialización una vez egresado de la carrera.
- La universidad como una organización de aprendizaje: Convertir los centros de formación docente en *organizaciones que aprenden*, así se obtienen y utilizan nuevos conocimientos, destrezas, valores que aumenten sus capacidades profesionales.
- La utilización de las tecnologías de la información: Permite la utilización de una plataforma que se adapte a las necesidades y horarios de los estudiantes.

Desde la mirada de países con sistemas educativos con más alto desempeño y mejores resultados, Barber y Mourshed, (2008, p.6), “ resaltan la importancia de tres aspectos: conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia; desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes; y garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños”. Ellos plantean que para llegar a lograrlo no necesariamente existe una relación con la

cultura del lugar donde se aplica. Un ejemplo de ello es Singapur, país que presenta un gasto por alumno de educación primaria, bastante menor a cualquier otro país desarrollado, sin embargo tienen el puntaje más alto en la evaluación TIMSS (Tendencias en el Estudio Internacional de Matemática y Ciencias). Los autores también señalan que el cambio de estatus de la profesión docente, la convierte en pocos años en la más popular entre sus estudiantes. Incluso la comunidad en general, considera que los docentes realizan un gran aporte a la sociedad más que cualquiera otra profesión. Así es el caso de Inglaterra, Finlandia y Corea del Sur.

Si se considera los aspectos que plantean estos sistemas exitosos, debemos revisar la formación docente que estos países desarrollan en sus modelos educativos. A modo de ejemplo, y por estar considerados en la Unidad de Inteligencia *The Economist* se caracteriza a: Finlandia, Corea del Sur, Singapur y Canadá.

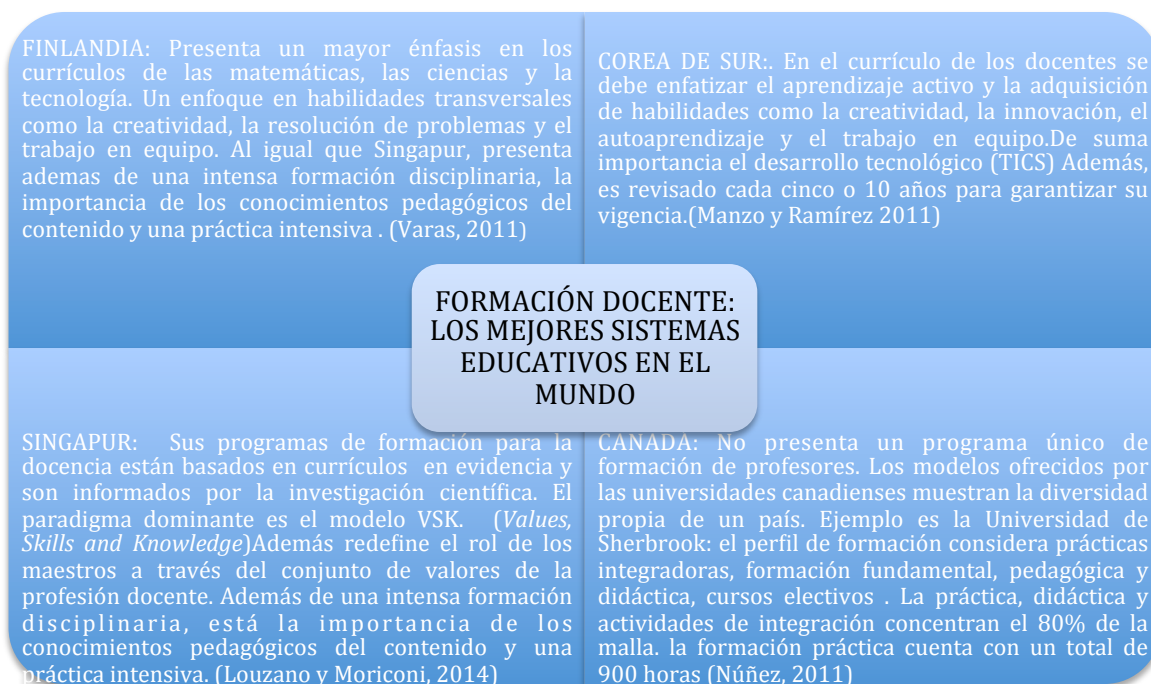


Figura 10. Características de la formación docente de países con modelos educativos exitosos.
Fuente: Elaboración propia, basada en diferentes autores.

Cada una de las ya nombradas acciones innovadoras fueron fruto de las voluntades por encontrar caminos que permitan mejorar la educación. Sin embargo, a veces la mirada desde fuera no tiene relación con lo que sucede cotidianamente en su interior. Muchas veces lo que resulta exitoso en una realidad no lo es en otra. Por eso, se deben revisar estos modelos y otros

tantos que se deben desarrollar incluso de manera anónima, para contextualizarlo en los ambientes educativos de cada país, región o ciudad. Eso explicaría que a pesar de los esfuerzos y recursos invertidos, aún se está lejos de logros concretos en materias educativas.

1.3. Actores clave

Hoy en día, debido a la evaluación de las Instituciones de Educación Superior, (IES), la información sobre los egresados, empleadores, docentes académicos y por sobre todo la opinión y valoración que manifiestan, representa un muy buen indicador sobre la calidad de la formación inicial docente que se está llevando a cabo en dichas instituciones superiores.

En las últimas décadas en todos los ámbitos educativos se ha discutido qué se entiende por calidad de la educación. Ahora bien, la necesidad de poner el acento en la calidad y equidad educativa como señala Daniel Filmus (1995) evidencia, por una parte, el deterioro que atraviesa el sistema educativo en las últimas décadas y por otra, que no toda la población ha alcanzado ciertas competencias, conocimientos y valores que la educación promete. Es necesario detectar los factores problemáticos que existen al interior de cada institución y la necesidad de ampliar y legitimar los cambios que sean necesarios, e incentivar a los actores para que las prácticas cotidianas cambien y maximizar el nivel de eficiencia del trabajo pedagógico, ya que las condiciones materiales y de trabajo de las escuelas, las tecnologías disponibles, la calificación y el nivel socio cultural de los docentes, las condiciones socio educativas de las familias, el capital cultural de los alumnos, son muy diferentes en cada realidad nacional.

Por lo anterior, es importante que la sociedad cuente con maestros y profesores eficaces y eficientes para poner en práctica distintos y adecuados recursos y en las ocasiones oportunas, con el fin de acceder a mejores logros educativos, logros educativos que pueden llevarse a cabo si la formación inicial da progresos significativos que pueden ser evaluados a través de la Vinculación con el Medio Educativo, así como en el grado de satisfacción de quienes participan directamente e indirectamente en la formación.

Para poder retroalimentar los procesos formativos, reflexionar en cuanto a lo que se está haciendo y cómo se está llevando a cabo la trayectoria curricular, es importante conocer la opinión de quienes han participado en ella. Uno de los actores claves de este proceso son los egresados, quienes al enfrentar su inserción laboral, llevan consigo, entre otras cosas, un conjunto de

teorías, prácticas y modelos educativos que esperan les permitan desarrollarse profesionalmente en el aula. La visión y la experiencia de ellos en el campo laboral, permitirá determinar si lo entregado en la institución superior, ha generado logros tanto en los objetivos que demanda la educación, como a nivel personal. “Buena parte de los trabajos focalizados sobre los egresados han tenido como telón de fondo la evaluación de las instituciones universitarias, asumiendo que la calidad y eficacia de la institución puede ser medida a partir de los resultados logrados por los egresados en los años siguientes a su graduación”(Gil, García y Santos, 2009, p.313). La percepción que tienen los egresados sobre su formación, permite a la institución formadora el análisis y reflexión, sobre la calidad de lo ofertado a los ojos de quienes fueron los protagonistas de esta formación, y para estos últimos, la satisfacción por el logro de competencias, se revela como un buen predictor de la percepción sobre la preparación para el empleo (Pike, 1994). Además la percepción de haber estudiado con un programa bien organizado, con buenos contenidos de enseñanza y con un énfasis en el trabajo práctico, contribuye a una posterior satisfacción laboral (Mora, García y Vila, 2007). Tanto es así que la valoración de la formación recibida en las instituciones universitarias, ha sido regularmente uno de los aspectos considerados al analizar la satisfacción en el trabajo (Schomburg, 2007)

Desde esa mirada el beneficio por recoger la opinión de los titulados sobre su propia formación, se sustenta en la mirada privilegiada con que cuentan para hacer sus valoraciones. Cuentan con la experiencia vivida en la transición al empleo y con la corroboración de lo recibido en la educación superior como los conocimientos y capacidades necesarias para insertarse en el mundo laboral, ejercer su rol profesional y desenvolverse en el medio (Gil, et al. 2009). En otras palabras, construir redes sólidas entre las habilidades formativas y las profesionales. Esta vinculación le permite a la institución formadora conocer la evolución del egresado en el campo laboral y contar con un vínculo con futuros postulantes que potencialmente pueden escoger tanto la casa de estudios como la carrera que imparte. Por parte del egresado recibir información para su futura formación continua, y ser parte activa de un proceso de retroalimentación.

Otro actor clave en la formación de profesores es el cuerpo académico de la facultad de la Institución de Educación Superior. El docente, formador de formadores, es fundamental tanto en el desarrollo personal como profesional del estudiante. Debe cumplir con exigencias específicas en relación a su capacitación, perfeccionamiento, actualización y profesionalización.

El docente universitario ha de contemplar en su formación continua dos grandes áreas: la actualización dentro de su especialización ; y la que le otorgue las herramientas para analizar, comprender, desarrollar y transformar la función docente, para así tener las competencias que lo lleven a cumplir con éxito la actividad en la formación profesional de sus estudiantes de pedagogía (Portilla, 2002).

En Estados Unidos, las instituciones destacadas en formación de profesores comparten la característica de contar con un cuerpo académico conformado por especialistas en las diferentes disciplinas, que además tienen experiencia práctica y con una vasta experiencia en formación de profesores; actualizados, productivos a nivel intelectual y que se vinculan tanto en la academia como en el mundo escolar (Levine, 2006, citado por Manzi, 2011). Lo anterior, le da un significado mayor a la formación puesto que la actualización no sólo pasa por un referente teórico, transita por la experiencia que deben tener los académicos en las aulas del sistema educativo , así se convierte en un capital humano que lleva a garantizar en la institución formadora, un mejor proceso de aprendizaje. El profesor de la universidad acerca a la escuela al estudiante en formación. Es el vínculo y la real representación de un trabajo mancomunado y cooperativo que permite tanto la reflexión pedagógica como la investigación. Así se va consolidando la integralidad del docente universitario, que además al presentar una formación general con base en sus componentes éticos, pedagógicos, científicos y tecnológicos, serán capaces de promover en sus estudiantes la participación en la vida pública y en la construcción de las bases de una educación de calidad.

En los nuevos programas de formación, los centros educativos como las escuelas, colegios, liceos etc, son un elemento estructural básico para conseguir desarrollar en los alumnos procesos reflexivos durante su período de formación. La calidad de la educación superior se ve apoyada en la valoración de las competencias demostradas por sus egresados en el campo laboral. En ese sentido, según Phillippi y Banta (1994), citado por Gil, García y Santos (2009) la opinión de los empleadores sobre el nivel de formación y desempeño laboral de los titulados han sido fuentes de importante información, puesto que la percepción de este actor clave permite habitualmente conocer la inserción y desempeño escolar, así como evaluar y retroalimentar los programas educativos que presenta la institución formadora (revisión del perfil de egreso, mayor vinculación con la escuela etc) Asimismo, si se toman las opiniones de los formadores de formadores y los empleadores de los futuros docentes, permitirían la reflexión y el análisis de sus miradas, lo que proporcionaría diversas visiones que llevaría a lograr por un lado, la comprensión

de los diversos factores que están interactuando en la formación de profesionales y por otro lado a llevar propuestas pertinentes para la formación que se requiere en este nuevo milenio (Herrera, Segura, Ruiz, Hernández, León, Cháves, 2013). Mas aún si el directivo docente, (empleador para esta investigación) considera que mejorar la formación docente es una de las medidas mas importantes para mejorar la educación en Chile (53%), muy por sobre la entrega de mas y mejores recursos de aprendizaje (1%) o de aumento de remuneración (7,6 %) o programas de formación continua (8,2%).(Weinstein y Hernández, 2014)

Para Santana, Ramírez, Rivera, Prado, Rodríguez, Téllez y Santoyo (2013) la participación de egresados y empleadores, es una oportunidad de abonar los programas educativos, ya sea en sus competencias laborales como personales, para así conocer cuales son los requerimientos en el mercado laboral y sus criterios de contratación. Una encuesta de opinión a estos actores claves, por ejemplo, permitiría obtener áreas de oportunidad, como las siguientes: información útil sobre la vinculación entre educación mercado laboral y ajustes de las demandas; identificar el grado de satisfacción de los empleadores respecto al desempeño de los egresados de la institución educativa y el aporte en sus recomendaciones para identificar fortalezas y debilidades del programa así como evidencias para los procesos de acreditación en sus vinculaciones con instituciones laborales.

La información que arrojan tanto los egresados, los docentes académicos como los empleadores, es útil y fundamental para los planes de mejora de una carrera. Además se generan estrategias de vinculación y alianzas cooperativas, se posiciona la institución a la luz de sus egresados, se mantiene una relación de mentorías de los académicos con aquellos egresados noveles. Es fin, los beneficios son numerosos pero las oportunidades de acercamiento son escasas. El camino se construye bajo la relación: Universidad- Académicos – Egresados – Empleadores.

1.4. Currículo en la Formación Inicial Docente

Hoy día existe la necesidad de gestionar el currículo como el motor medular de la acción educativa en cada institución. No se puede entender la calidad de la educación y sus diferentes aristas sin un currículo pertinente, capaz de no sólo dar respuestas a la formación, desempeño profesional y a la sociedad en general que transita hoy bajo nuevos paradigmas; se debe gestionar un currículo que dé respuesta a los nuevos desafíos, que hoy por hoy, no esperan decenios para un

cambio. Por el contrario, estos se dan día a día y debe pensarse y construirse para sortear una infinidad de variables.

Este currículo debe apuntar por sobre todo, a una formación integral, “más como un asunto de opción ética y de enfoque pedagógico que de enfoque científico-técnico” (Vallejo, 2001, p.2). Para el autor, debe comprender talleres de desarrollo personal y valórico que considere concepciones de la educación, del desarrollo humano y social, relacionándolo con avances tanto en el área disciplinar, científico como tecnológico.

Zabalza (2003a), considera que hablar de Plan de Estudios es hablar de currículum, señalando que éste es una realidad viva que se construye por personas y que se caracteriza porque nace, crece y se desarrolla para tener un final. Una vez que eso sucede este currículum se sustituye por otro según nuevas realidades y necesidades. Esto le da la característica de ser dinámico, que evoluciona pero que dependiendo del contexto en el cual se aplica se modifica o da origen a un nuevo currículum.

Para Castro (2005), hablar de currículum exige admitir un conjunto de supuestos y valores no inmediatamente aparentes, que limitan el ámbito de las opciones disponibles. Ella plantea que éste se encuentra mejor posicionado en la cultura educativa de los intelectuales y técnicos más que en la opinión de los profesores, quienes son los encargados de aplicarlo, desconociendo muchas veces el modelo o enfoque que lo sustenta, siendo más bien responsabilidad de las instituciones formadoras, más que al desconocimiento puro de los profesores.

Existen variadas definiciones de currículo, dependiendo de los paradigmas que lo sustentan. Para Grundy (1994), es una construcción cultural, porque no se trata de un concepto abstracto, es más bien una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. Si se entiende desde la perspectiva de la praxis, entonces este se construye dada la interacción de los sujetos, con el conocimiento y en un contexto determinado.

Para Imbernón (1993), el currículum “es una herramienta de profesionalización. De desarrollo profesional del profesorado y de la institución, e incluso de mejora social, pero desde la perspectiva de servicio a la sociedad y, por tanto, de apoyo a las ideas de progreso”(p. 32) Por tanto, él plantea con esto, la necesidad de saber qué le vamos a enseñar a estudiantes que en unos decenios serán profesionales.

Existen diferentes aproximaciones a la definición del término, sin embargo Ferrández (citado en Fernández, 2004: 2) permitió en su momento extraer tres elementos que aparecen im-

plícitos en ellas y que justifican la adopción de un planeamiento curricular en la enseñanza: El propósito educativo que orienta toda acción escolar, la apertura a la crítica y, por ello, el cambio que promueve y la relación con la práctica –normativa u orientadora.

Lo anterior, permite proyectar el currículo como un enfoque integrador y holístico sobre la enseñanza, lo que deja visualizar qué se quiere lograr en tiempos determinados. Para ello, debe ser flexible para saber dar respuestas a los cambios. Cambios que deben provenir de la reflexión docente, y de la vinculación que hace la práctica con el sistema educativo. Es un circuito de re-foalimentación, para la concreción en acciones formativas que complementen la experiencia escolar de los estudiantes.

Imbernón y Colen (2015), al analizar el nuevo plan de estudio de Grado del Espacio Europeo de Educación Superior, manifiestan que la formación inicial del profesorado no ha cambiado de manera sustancial y requiere que esta priorice en sus planes formativos el desarrollo de competencias que tiendan al trabajo en equipo, que permita la formación de líderes, que propicie un mayor conocimiento de la escuela, de su contexto y funcionamiento; que genere la colaboración con los diferentes sectores de la comunidad, a través del trabajo en equipo para compartir conocimientos y así lograr una mejor actividad profesional. Lo anterior demuestra que cualquier cambio en la trayectoria curricular, debe propender a su revisión para la mejora continua de la formación docente

La OIE (Oficina Internacional de Educación) tiene por mandato global apoyar la elaboración de currículos de calidad a nivel mundial en los Estados Miembros de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) generando un espacio de conversación a nivel mundial, como por ejemplo, en la serie *Reflexiones en progreso sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*, para apoyar los procesos de renovación y desarrollo de currículos en variados contextos. Así lo menciona en la Revista N°2 cuando señala algunas directrices para entender el concepto de calidad del currículo:

Un objetivo principal de un currículo de calidad es permitir a los estudiantes, de manera justa e inclusiva, que adquieran y desarrollen conocimientos, capacidades y valores, y las habilidades y competencias conexas, para disfrutar de una vida productiva y significativa. Los currículos incluyen indicadores clave de la calidad de los éxitos logrados por los estudiantes, de cómo efectivamente utilizan el aprendizaje para su desarrollo personal, social, físico, cognitivo, moral, psicológi-

co y emocional. Un currículo de calidad maximiza el potencial para la mejora eficaz del aprendizaje. La premisa subyacente en este documento es que la calidad de la educación debe entenderse primordialmente en términos de calidad del aprendizaje de los estudiantes, que a su vez depende en gran medida de la calidad de la enseñanza. De esencial importancia es el hecho que la enseñanza y el aprendizaje buenos, mejoran considerablemente la validez, la pertinencia y la eficacia del currículo. (Stabback, 2016, p.8)

El currículo en la formación de docentes requiere una transformación “... caben pocas dudas de que las facultades de Ciencias de la Educación y las instituciones de formación de docentes se encuentran lejos del ideal que supone la formación de profesionales docentes competentes para la tarea que reclama la educación actual” (Pérez Gómez , 2010b, p.53). Esto porque la evidencia nos muestra que los resultados ya sea cualitativos o cuantitativos de la calidad de esa formación docente, no ha generado cambios sustanciales en los educandos de los colegios. Ávalos (2004), señala incluso que para la realidad chilena existen tareas inconclusas a pesar de todos los esfuerzos realizados a nivel de política y reforma educacional como por ejemplo, “afinar y precisar mejor los currículum de formación docente, de manera que permitan al joven profesor una mejor inserción en el campo laboral” (p.17).

Existe una separación entre la preparación de profesores y el contexto social, cultural y político donde se debe ejercer la pedagogía. Tanta exigencia debe verse reflejado en la transformación de los modos tradicionales de formación. Según Pérez Gómez (2010a), “se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y que sean comprometidos y competentes para así provocar el aprendizaje relevante en los estudiantes, pues considera que cuando la enseñanza no consigue provocar aprendizaje, pierde su legitimidad” (p.53). Se concluye entonces, que se requiere que el currículo se sustente fehacientemente en el perfil de egreso, con una estructura en el plan de estudios que transite a través de las prácticas, sobre escenarios y contextos reales, enfrentado a realidades como la inclusión y la diversidad en todas sus formas, que considere la construcción del conocimiento y que reformule las formas de evaluación. La implantación de nuevos planes de estudio es la oportunidad para afrontar el cambio sustantivo que se requiere para la formación de docentes en el siglo XXI, debiendo aprovechar los resquicios, amplias grietas y grados de libertad que se presentan día a día para así experimentar nuevas formas y modelos de formación (Pérez Gómez, 2010b).

1.4.1. Perfiles de Egreso en la Formación Docente

Actualmente es impensado generar un cambio en educación en el cual no esté presente el tema de la calidad. La evaluación de los programas o planes formativos de la educación superior comenzó a ser una actividad más bien formativa, de índole académico-administrativo para retroalimentar el tránsito curricular. Hoy día, cuando el tema del aseguramiento de la calidad pasa por sistemas y agencias de acreditación que determinan, entre otras cosas, la fuente de financiamiento, el prestigio entre sus pares y por ende la competencia, es que las universidades tanto públicas como privadas se ven obligadas a sistematizar sus procedimientos para contar con una certificación de calidad tanto en sus procesos internos como en sus resultados. Sin embargo, aún la información es escasa frente al monitoreo de los aprendizajes y por consiguiente la consecución de los perfiles de egreso, lo que hace necesario un mayor marco referencial en este ámbito. (Riquelme, Ugueño, Del Valle, Jara y Del Pino, 2017).

La evaluación de los programas o planes es un método creado en Estados Unidos a principios de los setenta, lo anterior para el mejoramiento o cancelación de programas académicos (Marqués, 2008). En la actualidad su aplicación en instituciones superiores ha permitido, entre otras cosas, la revisión en conjunto con personas involucradas en el proceso formativo: estudiantes, empleadores, académicos, quienes analizan el plan de estudios según los requerimientos políticos y sociales de la realidad país. En México ha permitido el trabajo colegiado y participativo entre docentes y administradores, para no sólo analizar el programa de estudio como una demanda social, sino también para el análisis de las políticas de presupuesto universitaria, así como el de la propia cultura organizacional de la institución (Martínez, 2013).

Desde la mirada evaluativa, el currículo en la formación docente, debe ser coherente con el perfil de egreso, para lograr un determinado tipo de profesional que de respuestas a las demandas y requerimientos del entorno social. Por lo tanto, en su elaboración, la metodología es fundamental para garantizar el cumplimiento de los requerimientos de ese perfil. Arnaz (1990), citado por Díaz-Barriga (2001), plantea cuatro componentes mínimos que debe presentar dicho perfil de egreso. Ellos son:

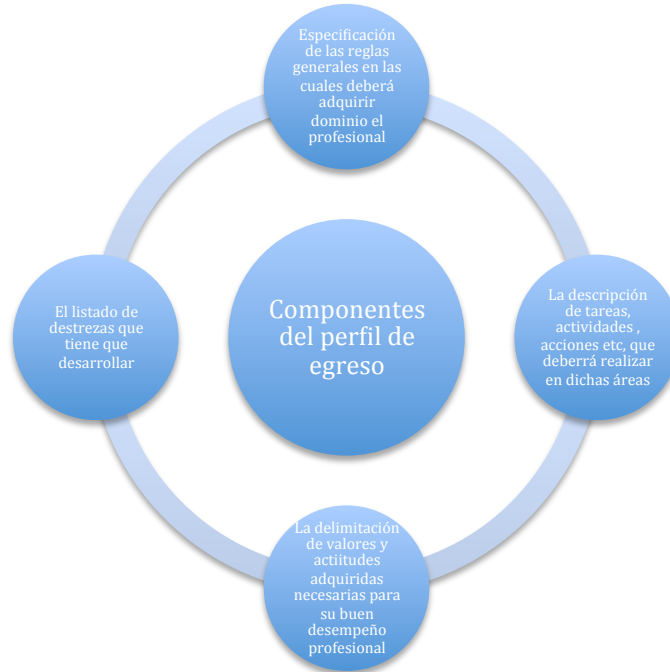


Figura 11. Componentes del perfil de egreso

Fuente: Elaboración propia basado en Arnaz (1990) citado por Diaz-Barriga (2001)

Estos elementos se presentan de manera descriptiva y delimitada con un ordenamiento metodológico que facilita la elaboración del perfil. Sin embargo, una vez que se tienen claros esos elementos, el siguiente paso será evaluar dicho perfil y para ello existen variadas propuestas metodológicas. Díaz Barriga (2001), sugiere una metodología que plantee los siguientes pasos:



Figura 12. Propuesta metodológica, para la evaluación de un perfil de egreso

Fuente: Elaboración propia, basado en Díaz Barriga (2001).

Esta propuesta se presenta como una descripción que organiza de manera progresiva y continua las áreas a investigar. El trabajo se desarrolla sobre una base investigativa que lleva de manera prolija a alcanzar en su fase final la evaluación del perfil, de tal forma que retroalimenta los procesos. Así, va determinando las características profesionales y personales pretendidas lograr en el egresado. Aún así, “no se describen todas las características que tendrá el egresado, sino sólo aquellas que sean el producto de una transformación intencional que se espera lograr en una institución educativa para satisfacer determinadas necesidades” (Arnaz, 1991, p.24).

Desde el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2017), se han preocupado de abordar el tema de los perfiles de egreso pero desde la perspectiva de calidad. Para este Centro, el perfil de egreso permite el encuentro de dos aspectos principales que define la calidad en los procesos de acreditación: fidelidad de la misión y propósitos y la capacidad de dar respuestas a las demandas y requerimientos del entorno en todas sus dimensiones.

La formulación de perfiles de egreso está relacionada con los resultados esperados del aprendizaje que se quiere lograr. Para ello cada institución determina el profesional con las características propias de acuerdo a su misión y visión, que ofrecerá al medio laboral en donde se insertará una vez egresado y titulado. Este perfil de egreso orientará el diseño del currículo (diseño, planificación y organización del plan de estudios), así como el tipo de estudiante para esa carrera. Sin embargo, hoy por hoy, y de acuerdo a los desafíos que plantea la sociedad, es que esos perfiles y por ende los planes de estudios, son actualizados ya sea por iniciativa propia y en su gran medida por disposiciones políticas, para dar respuesta a las necesidades que plantea el siglo XXI.

Para Hawes y Corvalán (2005) “disponer de una descripción del perfil profesional es relevante en cuanto a promoción y reclutamiento de estudiantes , a diseño y evaluación curriculares, como en cuanto a conocer el grado de ajuste con lo que predomina como demanda del mercado laboral”(p.10). Esto permitiría al futuro postulante, una imagen lo más cercana posible de cuales son las características de un egresado de esa carrera. Para los autores, un perfil bien construido, indica las claves para desarrollar el currículum, determinar su consistencia y validez, así como la selección y secuenciación de los contenidos de acuerdo a los métodos de enseñanza y los tipos de evaluación pertinentes. Un perfil es la integración de todos los dominios, y competencias, lo que se traduce en un profesional o graduado egresado.

Según Camero (2008) la evaluación de las competencias requiere definir la situación a evaluar, es decir, el perfil profesional que precisa las competencias. En un modelo basado en competencias, las hay de tipo profesionales que son comunes a varias profesiones, llamadas genéricas, transversales o fundamentales. Cifuentes (2017), plantea por ejemplo, que el sistema universitario español debe ser capaz de desarrollar competencias propias en cada uno de los estudiantes, no olvidando fomentar en ellos competencias genéricas, transversales con las que cualquier titulado universitario deberá contar al término de sus estudios de grado y/o posgrado.

El Informe del proyecto “Tuning”, (como una necesidad de implementar a nivel de instituciones universitarias el proceso que siguió a la Declaración de Bolonia de 1999), propone las siguientes como competencias fundamentales que deben caracterizar al egresado, independiente del área o disciplina donde se desempeña :

- demostrar su familiaridad con las bases fundamentales y la historia de su propia disciplina de especialización;
- comunicar en forma coherente el conocimiento (básico) adquirido;
- colocar la información nueva y la interpretación de su contexto;
- demostrar que comprende la estructura general de su disciplina y la conexión con sus subdisciplinas;
- demostrar que comprende y que es capaz de implementar los métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías;
- implementar con precisión los métodos y técnicas relacionados con su disciplina;
- demostrar que comprende la investigación cualitativa relacionada con su disciplina;
- demostrar que comprende las pruebas experimentales y de observación de las teorías científicas. (González y Wagenaar, 2003, p. 43-44)

Se puede incluso acercar las propuestas contenidas en la Declaración de Bolonia en aquellos elementos relativos a la realidad local (región, país), para definir un perfil genérico de carreras de pregrado (Hawes y Corvalán, 2005).

Lemaitre (2017), plantea la necesidad de enfrentar el desafío del trabajo mancomunado en la formulación de perfiles de egreso, en donde esté presente la formación colaborativa e integrada de otros profesionales y que esto se vea plasmada en la mayoría de los programas que ofrece la educación superior. Para ello se deben dar respuestas a varias interrogantes como: “¿qué perfiles de egreso tenemos?, ¿cuáles están verdaderamente alineados con las necesidades

del siglo XXI?, ¿cuáles se hacen cargo de las necesidades de los estudiantes, y cuáles piensan más bien en el resultado final, sin hacerse cargo de los estudiantes reales, efectivos que la universidad decidió admitir?” (p.3).

Los perfiles de egreso, requieren de una evaluación constante para saber si es pertinente con lo que se declara y es coherente con las características académicas y laborales según las necesidades sociales donde el profesional se desempeña. Por eso cabe la pregunta: ¿por qué es importante evaluar el perfil de egreso?. Lemaitre (2017), fundamenta en tres razones:

- Porque permite que estudiantes y empleadores puedan mejorar sus opciones – sepan de qué se trata el proceso formativo.
- Porque informa a las IES (Instituciones de Educación Superior) acerca de la eficacia de su trabajo, les permite identificar fortalezas y debilidades, avanzar en la mejora continua.
- Porque informa a quienes toman decisiones sobre políticas educativas acerca del stock y flujo de competencias, y ayuda a definir o especificar políticas y acciones. (p.4).

Lo anterior permite señalar que la evaluación del perfil de egreso otorga tanto a las instituciones como a las carreras, mirar y mirarse hacia cambios que van de la mano con el desarrollo político-social de cada país. Puede verse reflejado si ese perfil da respuestas a las inquietudes y necesidades, en este caso del sistema educativo. Si bien los cambios estructurales se van desarrollando a través del tiempo, no es menos cierto que en materia de educación éstos deben redefinirse en la medida que la institución pueda evaluar si el egresado está cumpliendo o no, con las áreas del conocimiento, habilidades y destrezas profesionales, valores, actitudes y competencias desarrolladas en la malla curricular. La información que arroja una evaluación permanente del perfil, permitiría orientar la acción pedagógica. “Así entendido el perfil de egreso (como definición identitaria y como compromiso formativo), se concibe como un instrumento que dota de sentido a los programas de formación, por lo que resulta fundamental que los perfiles incluyan mecanismos para evaluar su cumplimiento” (Möller y Gómez, 2014, p.25).

1.4.2. Saber pedagógico y saber disciplinar

En la formación de maestros se debe contemplar un currículo que abarque todas las áreas del conocimiento así como la transversalidad de éste. Implementar un plan formativo requiere de la

investigación para saber cómo los saberes disciplinares y pedagógicos se deben adaptar al nuevo rol que surge de la demanda del sistema escolar. El desafío es preparar ciudadanos para enfrentar la sociedad contemporánea y para ello se requiere de un currículum abierto flexible, basado en problemas reales y en contextos cercanos.

Giroux (1997) citado por Ortega Iglesias (2017) plantea que el reconocimiento social del profesor como intelectual transformador, trabajador de la cultura, es sin lugar a dudas una apuesta que pretende, entre otras cosas, la reivindicación del estatus de la profesión docente. Esto sitúa al docente en una posición más bien activa en el escenario educativo. Ya no sólo es un profesional que acepta y transmite un currículum, sino más bien un partícipe de la gestión educativa que no sólo enseña un conocimiento sino que permite la reflexión de éste, transformando la cultura escolar.

Gran parte de los saberes disciplinares que maneja un profesor son los que ha adquirido informalmente a lo largo de su vida como los que ha logrado transformar en su educación formal, que están estructurados en una asignatura específica de la disciplina del conocimiento. En su formación docente este cuerpo de conceptos debe ser profundizado y comprendido para realizar en sus futuras prácticas docentes, clases que le permitan un real escenario de enseñanza-aprendizaje en sus educandos. Como señala Beijaard, Verloop y Vermunt (2000) “existe consenso general de que los profesores requieren una profunda y completa comprensión del área disciplinar, en otras palabras una comprensión de sus conceptos centrales y de la relación entre ellos” (p.751); lo anterior, para alcanzar un cierto grado de seguridad y comodidad en las prácticas dentro del aula. Uno de los grandes diagnósticos que se han obtenido en Chile a través de los resultados de la Prueba Inicia, indican que la “mayoría de egresados de Pedagogía Básica no tiene los conocimientos que se requieren para un buen desempeño profesional” (evaluacioninicia.cl). Es más, alrededor del 70% de las instituciones que fueron evaluadas en esta prueba, más de la mitad de sus egresados alcanza resultados insuficientes en conocimientos disciplinares y una variabilidad muy alta también, en el área de conocimientos pedagógicos. (Ruffinelli, 2013)

En Estados Unidos surge en las últimas décadas la categoría “conocimiento pedagógico de contenido” (PCK), considerada como las reformas o modos en que los docentes comprenden y representan el contenido a sus estudiantes (Shulman, 1987a). Esto es la necesidad de enlazar el componente de formación disciplinar y el componente de formación pedagógica, en pocas palabras, el contenido y cómo enseñar el contenido. Perrenaud (2010), señala que los saberes de la

ciencias de la educación son considerados como instrumentos de trabajo. La coherencia consiste en este caso el de poder enseñarlos de manera adecuada y sistemática para que se conviertan en herramientas de análisis y guíen su práctica. La idea es construir un currículum que pueda articular diferentes ámbitos disciplinares. Debe existir una articulación entre saberes pedagógicos y saberes disciplinarios en la perspectiva de la construcción de saberes pedagógicos de los contenidos, lo que a juicio de Núñez y Cubillos (2012), es un aspecto clave en la formación inicial de los futuros docentes.

En el siglo XIX predominó un currículum con mayor valor en el contenido disciplinar en la formación de profesores, para ya en el siglo XX presentar una tendencia más preocupada sobre los métodos de enseñanza por sobre los contenidos a enseñar. ¿Qué es más importante hoy: saber disciplina o saber la pedagogía?. Es una discusión que lleva años, pero que hoy en la realidad se puede concluir que ambos saberes están integrados, pues en la realidad es muy difícil separar lo didáctico de lo disciplinar. Esto porque si se trata de formar ciudadanos valiosos en el siglo XXI, con grandes competencias, entonces la tarea del docente no debe consistir en solo enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino más bien en definir y plantear situaciones en donde los alumnos puedan construir, modificar y reformular los conocimientos, actitudes y habilidades, para promover entre los aprendices que vivan la relación entre experiencia y saber (Contreras, 2010).

Ahora bien, si se considera el desarrollo del conocimiento disciplinar como un factor relacionado con la calidad de la formación inicial de profesores, estudios señalan que existe una conexión positiva entre la preparación disciplinar de los profesores, el logro de los estudiantes y sus propios resultados en evaluaciones, especialmente en Matemática, Lectura y Ciencias. Wilson, Floden, y Ferrini-Mundy (2002) citado por Manzi (2011, p.18) . Asimismo, encontraron una relación inversa en el caso de profesores con grado inferior en el área que enseñan respecto al logro de sus estudiantes. Según estudios de Manzi (2011), se desprende que uno de los factores de mayor importancia para poder comparar instituciones mas o menos efectivas, es la cantidad y porcentaje de cursos disciplinares que ofrecen los programas de estudio y la percepción de énfasis en lo disciplinario que reportan los estudiantes egresados. Ahora bien, difícil es identificar qué conocimientos deben tener los docentes cuando se enfrentan a la enseñanza. No es suficiente dominar el contenido y tener conocimientos generales de pedagogía; se deben tener los conocimientos específicos respecto de la enseñanza de dicho contenido (Vergara y Cofré, 2014).

Shulman (1987b), destaca que dentro de los diferentes conocimientos en la base de la enseñanza, el conocimiento que tiene un rol primordial es el pedagógico, porque representa la forma en la que se logra comprender cómo un tema o contenido se debe organizar, representar, adaptar y exponer a las habilidades y capacidades de los estudiantes. Esto quiere decir, que la enseñanza de un contenido no es posible sólo con el dominio del contenido declarativo o el dominio pedagógico generales. Se deben articular estos dos contenidos mediante el conocimiento pedagógico que se enseña.

Si se considera como un factor de calidad, el diseñar mejores clases con un impacto positivo en los aprendizajes de sus alumnos, hay estudios que han demostrado que los profesores con un conocimiento pedagógico del contenido más sofisticado, logran ese objetivo, además de articular mejor sus prácticas instruccionales (Vergara y Cofré , 2014). No obstante a lo anterior, la realidad en la formación docente tiende a enseñar por separado estos conocimientos y se considera fundamental comenzar a intencionar la enseñanza de este tipo de conocimiento al interior de los planes formativos del profesorado. Se plantea la necesidad de que deben existir espacios formales que permitan la reflexión de los conocimientos disciplinares y pedagógicos en la articulación del conocimiento pedagógico del contenido.

El término saber pedagógico, según Zuluaga (2003, p.15) “... no es el nombre de ninguna teoría que reemplace a la pedagogía, la educación, la didáctica, la ciencia de la educación, el currículo”. Es más bien un proceso dinámico y transformador que más bien integra e interactúa con cada una de ellas, puesto que nace no de una disciplina específica. Así Ibarra (2009), plantea que el saber pedagógico no es una metodología de análisis sino una forma de entender el conocimiento, la ciencia y el concepto. Es un espacio del saber en donde las metodologías, teorías y conceptos sobre enseñanza, la formación, el aprendizaje y la instrucción tienen sentido. Así el saber pedagógico del docente, va moldeándose promoviendo nuevas estrategias a través de la experiencia en su práctica educativa, que es el escenario que permite que este saber cobre vida y la real importancia. Tardif (2004), lo entiende como un “saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes provenientes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales”(p.29). Esto es, un saber que llama a la reflexión de los procesos educativos que otorga a los docentes identidad favoreciendo sus propios procesos de autonomía y protagonismo (Barrera, 2009).

Ahora bien, es en la formación docente en donde deben articularse todos los saberes docentes, de manera intencionada, en el trabajo colaborativo con los académicos, en el currículum, que se vea reflejado tanto en los programas como en las prácticas tempranas. Esto porque en el aula ambos saberes van integrados y es muy difícil e innecesario separar lo didáctico de los disciplinarios. “Para muchos, este es un momento en el cual no sólo se ponen en juego las habilidades comunicativas, el manejo de grupos o las habilidades sociales, sino también la comprensión profunda del propio estudiante de pedagogía posee del sentido de lo que enseña y de su relevancia para las vidas de quienes son sus ocasionales discípulos”(Núñez y Cubillos, 2012, p.87). Es en la interacción con los alumnos de las escuelas, cuando pone en práctica lo aprendido y donde se da cuenta que la diversidad de los alumnos, el contexto social y educativo le permite reflexionar en el qué, cómo y para qué se enseña lo que ha desarrollado a lo largo de su formación docente. Para ello, los futuros profesores deben conocer muy bien los contenidos disciplinares para poder ser criterioso en la progresión y evaluación de ellos así como ser capaces de desarrollar el contenido pedagógico que se va adquiriendo con la experiencia y práctica.

1.4.3. Práctica docente

Uno de los ejes fundamentales que sostiene el avance curricular en un plan formativo y que permite desarrollar tanto la profesionalización como la identidad docente es la vinculación con el medio educativo a través de las prácticas docentes. Existe una aceptación general, en el actual contexto educativo, en la importancia que tiene hoy en la formación docente, estructurar una relación permanente con la realidad escolar, que encauce la relación universidad-escuela, para así lograr una vinculación en contextos reales de la profesión de forma temprana. Siempre será beneficioso que exista una experiencia directa de la práctica pedagógica en el ambiente escolar, pues permite que se generen espacios de vinculación y articulación entre la institución formadora y los establecimientos. Así “en la toma de decisiones, individuales o colegiadas, la práctica reflexiva favorece la construcción de nuevos saberes, pasa por saberes extensos para no caer en circuito cerrado, en los límites del sentido común” (Pérez-Cabani, Juandó y Palma, 2014, p.36).

Desde los inicio de las Prácticas Tempranas o primeras vinculaciones con el medio educativo, el alumno en formación va adquiriendo competencias y responsabilidades de manera permanente y progresiva. Ellas son parte primordial de un proceso educativo que articula las

actividades curriculares de dicha formación. Su propósito es permitir el acercamiento gradual al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente a través de la apropiación de conocimiento pedagógico, proceso de reflexión entre la teoría y práctica propia de los procesos de enseñanza aprendizaje. La experiencia en el aula permitirá al futuro docente precisar su rol profesional en la comunidad educativa, diagnosticando problemas propios del quehacer educativo, proponer y poner a prueba soluciones posibles. Mediante estrategias que se hayan usado para favorecer el aprendizaje, el futuro profesor o profesora, al egresar, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime a los estándares determinados en la formación inicial.

La práctica docente en el currículo, supone ciertas dificultades frente a un proceso que pretende abarcar la esencia de la formación recibida, que pone en acción en el terreno mismo la reflexión del quehacer educativo. Para Ávalos (2002, p.109) “La práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica”. El Informe de la Comisión Sobre Formación Inicial Docente (2005) permite conceptualizar la práctica docente como “elemento central del proceso formativo constituyéndose en un eje articulador de la formación de la especialidad y la formación pedagógica” (p.73).

Esta vinculación con el medio educativo debe desarrollarse en diversos contextos situacionales así como en diferentes tipos de establecimientos, ya sea de dependencia municipalizada, particular subvencionada o particular privado. Se entiende que de esta forma, al llegar a la realidad laboral, el profesor dispondrá de las competencias que le permitan una inserción efectiva y a corto plazo. Otilie Arndt (1996, p.18) plantea que “la relación teoría práctica ha llegado a ser el problema central de la formación docente. Los estudiantes adquieren los conocimientos teóricos en instituciones de educación superior y su experiencia práctica en una escuela”. Por eso el futuro educador generará un conocimiento práctico si en su formación inicial ha logrado la disponibilidad y la apertura hacia la reflexión, esto es, lo que Perrenoud (2004a) llama la postura reflexiva. “La postura reflexiva pertenece al ámbito de las disposiciones interiorizadas, ayuda a establecer una relación reflexiva entre el mundo y el saber teórico” (p.79). Para poder llevarla a cabo esta postura reflexiva debe estar inscrita como cualquier asignatura del plan de estudios porque es de gran importancia una adecuada gestión del currículum para el mejoramiento de la calidad educativa. Esto ha sido ampliamente reconocido en la literatura en la última década, tanto a nivel nacional como internacional (Tiana, 2002). Diversos factores específicos ligados a la gestión del

currículo han mostrado su influencia en el aprendizaje; algunos de ellos son: un liderazgo profesional; una organización orientada hacia el aprendizaje y el seguimiento de los procesos de enseñanza. La reflexividad como dimensión del desarrollo profesional, representa el eje transversal y articulador de la formación inicial, siendo inclusive, una de las bases de los perfiles docentes que las instituciones declaran formar o construir.

El papel que juegan las prácticas en la FID ha permitido trabajar la interacción con los docentes y los alumnos en formación en el aula, las situaciones contextuales y por sobre todo el desarrollo del pensamiento reflexivo así como la investigación sobre el proceso. Para ello la integración en la docencia universitaria, integrando referentes del contexto real de la práctica, facilitarán que el conocimiento teórico adquiera significación, así como relevancia y durabilidad (Pérez Gómez, 2010b). Él plantea la necesidad de cambios sustanciales en la trayectoria de su avance curricular, es decir, en los planes formativos, métodos y en las instituciones. Es fundamental que vivan la complejidad, la incertidumbre y los problemas de la vida real, en el aula y en la comunidad educativa, apoyado por profesores tutores que son profesionales que apoyarán y orientarán su formación y actuación, provocando como consecuencia que reflexionen sobre situaciones, sobre ellos mismos y sobre las consecuencias de la acción. Para ello, no se debe considerar al proceso práctico como una simple aplicación directa de dicha teoría, sino más bien como un lugar complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones valiosas que vale la pena vivir para poder observar, relacionar contrastar, cuestionar y reformular, por ser espacios generadores de nuevos conocimientos (Gergen, 2001, citado por Pérez Gómez, 2010c).

El profesor como práctico reflexivo es una idea que tiene sus orígenes en las teorías de Dewey (citado en Latorre, 2003). A principios del siglo XX, él criticó la naturaleza del desarrollo educativo e hizo hincapié en la importancia de que el profesor reflexionara sobre su propia práctica e integrara todas sus observaciones en las teorías que emergían de los procesos de enseñanza y aprendizaje; el profesor debería ser consumidor y generador de conocimientos.

Las propuestas e ideas de Dewey fueron retomadas por Schön (1998) quien considera que el conocimiento producido por la racionalidad técnica y que se adquiere en la educación formal, no permiten responder rápidamente a los problemas prácticos que se dan diariamente como son la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad y el conflicto de valores. El autor propone un cambio de estructura en el conocimiento del profesor que lo lleve a tomar decisiones desde o en la acción para, después reflexionar sobre ellas y alcanzar un conocimiento práctico.

Para Ibarrola (2013), algunas actividades sugeridas para lograr el proceso reflexivo en la formación de profesores en las aulas universitarias son: la entrevista a expertos, el diálogo reflexivo grupal, la narración de experiencias reales, los diarios personales o la metodología de investigación-acción. Para Raelin, 1997; Merleau-Ponty, 2002; Ewenstein y Whyte, 2007; Strati, 2007, citados por Pérez Gómez (2010a) este proceso puede orientarse también, focalizando la reflexión en los siguientes aspectos:

- Cuestionar por qué las cosas son y se hacen de una cierta manera.
- Indagar el sentido del conocimiento local e informal que se difunde en el contexto del aula.
- Considerar los procesos históricos y sociales que afectan a las propias decisiones, y a las rutinas, rituales y hábitos de la cultura escolar.
- Aceptar las formas de conocimiento no tradicionales, como las emociones, sensaciones, percepciones, sensibilidades estéticas, intuiciones que saturan nuestra experiencia y nuestro saber.
- Cuestionar las propias preguntas, propuestas y reacciones.
- Buscar las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace y observar cómo nos afectan los acontecimientos externos y nuestras propias acciones y reacciones.
- Adquirir conciencia del carácter racionalizador y auto-justificativo de las propias argumentaciones y teorías declaradas.

Este proceso reflexivo también debe considerar el conocimiento de sí mismo tanto como persona como futuro profesional. Para poder entender y saber insertarse en diferentes ambientes educativos, se tiene que reconocer las propias fortalezas, debilidades, sentimientos, emociones que se palpitan día a día. Es a través del conocimiento propio que se puede empatizar con el actuar de sus futuros alumnos, siendo sensibles con sus realidades y experiencias previas, para así ir recogiendo estrategias valiosas, que enmarcado en un proceso recurrente, lo va transformando como un profesional cada vez más diestro y reflexivo.

A pesar de la discusión teórica de autores influyentes sobre la efectividad en la formación de un enfoque reflexivo, “es posible identificar un viraje hacia la construcción teórica del campo a partir de la evidencia empírica en los últimos cinco años, con evidencias todavía incipientes

respecto a los modos en que se logra alcanzar formas de pensamiento reflexivo a nivel crítico o transformador, y escaso abordaje respecto de las maneras en que la reflexión sobre la experiencia se convierte en conocimiento profesional y se traduce en mejores prácticas pedagógicas” (Ruffinelli, 2017, p.109) Esto deja en evidencia la necesidad de sistematizar el enfoque reflexivo transversalmente a través del proceso formativo, para que pueda surtir efecto en el verdadero conocimiento profesional y pueda ir más allá de ser una mera forma descriptiva. Por lo tanto, el esfuerzo de las instituciones educativas debe centrarse en asegurar esa sistematización del pensamiento crítico en la formación docente, para así crear condiciones para su autorregulación y enfrentar desafíos de manera efectiva. Así lo afirma Hénard (2010), cuando plantea que sin el compromiso institucional para estimular la reflexión sobre el papel de la enseñanza en el proceso de aprendizaje, no será posible darle sentido al concepto de calidad tan utilizado pero sin asidero en lo cotidiano del acto educativo.

Ahora bien, desde la mirada de la práctica continua como un proceso permanente de investigación, diversos autores plantean la necesidad que ésta permita comprender y transformar las situaciones concretas de enseñanza, y generar así aprendizajes. Para ello se hace necesaria la investigación como factor esencial e inherente en los procesos de formación de maestros, en donde, como lo plantea Orozco (2000).

la investigación educativa cumpla con una doble perspectiva: la investigación como una práctica constitutiva de la realidad del maestro, cuyas técnicas, valores, intencionalidad, presupuestos y aplicaciones se deben aprender; y como una actividad reflexiva, consciente, racional y sistemática en y sobre la práctica, que permita reconstruir los procesos en la acción educativa, teorizar y generar conocimiento pedagógico y didáctico (p.6) .

Esto también lo esboza Imbernón (2007), cuando afirma que investigar también tiene como “finalidad una determinada intervención en la realidad para transformarla” (p.22) reconociendo que la investigación en educación debiera asumir variados roles en el profesorado que le permita crear conocimientos alternativos para nuevas mejoras tanto en la acción educativa, como en el contexto. La investigación surge entonces, como un modelo de formación del profesorado en donde se pone en evidencia un proceso empírico y la capacidad de reflexión a la luz de los resultados obtenidos con la finalidad de mejorar sus prácticas pedagógicas. Esto permite a los futuros docentes asumir las prácticas tempranas como un modelo de indagación para comprender y buscar alternativas a los problemas que surgen en el aula que es por sí misma, un escenario

amplio de indagación en donde no se agotan ni los modelos ni las teorías, en donde nace el contacto entre su propio saber y el mundo de la escuela. Tomando en cuenta lo anteriormente señalado, incorporar la investigación en la dimensión profesional permitirá darle un nuevo enfoque a la profesión (Forner, 2000).

Las ideas de Cochran-Smith y Lytle (2009) citado por Zeichner (2010) sobre el uso de las prácticas de enseñanza como un lugar de investigación son otro ejemplo del cambio de paradigma para pensar sobre el papel de las experiencias de la práctica en la formación de formadores. Manifiesta que dos de los estudios nacionales de más profundidad sobre formación del profesorado en Estados Unidos, han demostrado una construcción cuidadosa de las experiencias de práctica, que al estar coordinadas con las asignaturas del campus son más influyentes y efectivas en apoyar el aprendizaje de los docentes en formación, que unas experiencias de práctica sin orientación y desconectadas de la experiencia, que han venido dominando la formación de formadores en Norteamérica.

Lo anterior viene a poner en la discusión la recurrente dificultad del vínculo teoría-práctica y de cómo mejorarla ya sea desde la línea reflexiva o investigativa. Si bien es cierto, para los estudiantes es la aproximación real al aula con todo lo que ello significa y que en muchas oportunidades es ansiado y temido siempre será un espacio inclusive para reafirmar la vocación docente. Sin embargo para los formadores universitarios, las expectativas sobre la transferencia de los aprendizajes académicos hacia la practica son raramente satisfechas. Una formación profesional no puede apoyarse sólo en saberes fundamentados por la práctica, o por una sola experiencia, un profesional necesita los conceptos y teorías para confrontar su experiencia (Lessard & Bourdoncle, 1998). Para lograr ese pensamiento práctico se requiere de procesos permanentes de investigación-acción, de ida y vuelta, es decir, de las intuiciones a las teorías y de las teorías a las intuiciones y a los hábitos en aquellos contextos en donde se va intervenir. Así los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica, para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales. (Pérez Gómez, 2010a).

1.4.4. Desafíos en la implementación del currículum de la FID.

Los profundos procesos de cambio social, económico y cultural que se han desarrollado hace algunos años, sumado a la evolución de los sistemas educativos, han hecho replantearse si la formación de profesores está dando respuesta a esa transformación y si los propósitos están siendo orientados al aprendizaje efectivo, a la investigación y a la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes en formación. Es más, desde hace algunas décadas, se están realizando estudios que tratan de explorar el potencial de los profesores y profesoras como agentes de transformación social, como líderes gestores de cambio, como profesionales emancipadores del currículo (Torres, 2001). Para ello según Garcés (2010), deben considerarse grandes áreas de desarrollo: el personal que esté orientado a la autoestima y desarrollo de sí mismo; el aprender a trabajar con otros estableciendo relaciones empáticas formando equipos y diseñando proyectos que impliquen una visión pedagógica.

Los países han implementado políticas públicas, reformas educacionales para generar cambios administrativos y estructurales que vayan en la dirección de dar respuesta a esos procesos de cambios que plantea la sociedad actual. Se han desarrollado seminarios, simposios, cumbres, para diagnosticar el estado de la formación inicial y las estrategias de mejoramiento que reflejen el reconocimiento a la diversidad, obligando a la búsqueda de estrategias procedimentales en la práctica educativa. Una tarea pendiente aún en muchas realidades educativas y también una tarea titánica.

1.4.4.1. Diversidad e Inclusión

Desde el punto de vista de la práctica educativa, la escuela es el primer escenario en percibir los cambios significativos que se dan día a día, como expresión de manifestación de la realidad. Esto conlleva a que la educación en las instituciones escolares se encuentre ante una doble dicotomía. Por un lado está el dominio de la uniformidad sobre la diversidad; y por otro la categorización de los alumnos frente a la igualdad de oportunidades (Muntaner, 2000). El autor considera que la sociedad actual es el reflejo de la heterogeneidad en las aulas, en donde la diversidad es una realidad con la que se debe convivir y por lo tanto valorarla, potenciarla y promoverla, puesto que es en ella en donde se manifiesta el respeto mutuo, la colaboración y el cono-

cimiento. La educación de calidad sólo será posible si se mantiene una relación de equilibrio entre estas dos dicotomías.

Para Gimeno (1993, p.44-45), un modelo de escuela debiera sustentarse en tres pilares claves:

- La idea de la diversidad en el currículo y el currículo para la diversidad es una manifestación de una filosofía democrática, que tiene el desafío de compaginar tanto el derecho a la igualdad como el derecho a las diferencias, sin que provoquen desigualdades ni discriminaciones.
- Una filosofía humanista de la educación, que enfatiza el valor de los individuos, de sus singularidades, el proceso idiosincrático de desarrollo y su peculiar proyecto vital
- La aceptación del pluralismo como un hecho de vida y de encuentro de culturas, enriquecedor de un proyecto común.

Para el logro de un modelo de escuela, que requiera de un currículo que otorgue oportunidades para todos, se debe contar con profesionales de la educación que sean capaces de llevarla a cabo. La formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos en los últimos años (Vaillant, 2009). En esa dirección, las instituciones de educación superior enfrentan un verdadero reto en la formación del profesorado, como una tarea cooperativa dentro del proceso de desarrollo profesional. Las universidades forman parte de las instituciones sociales, jugando un papel fundamental en la transformación de la sociedad, por lo tanto debe hacer sentir ese rol social frente a los desafíos que enfrenta la educación.

Un ejemplo de lo anterior es lo que plantea el EEES en la V Cumbre Ministerial del proceso de Bolonia celebrada en Londres en el año 2007, en el apartado 218, en la cual se trata por primera vez la dimensión social que tienen las universidades. Se plantea a la educación superior con un rol social que promociona la reducción de las desigualdades y el fomento del nivel de conocimiento, destrezas y competencias en la sociedad. “Las políticas de educación superior deberán enfocarse a maximizar el potencial en cuanto a su desarrollo personal y a su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento (p.4).

Con esto, el EEES plantea que las universidades deben propender a la formación de profesionales competentes en lo social y en lo cívico, puesto que si lo que se persigue es una educación de calidad, la universidad debe cumplir con una dimensión ética que se da en tres dimensio-

nes: la formación deontológica, la formación ciudadana y cívica de los estudiantes y la formación humana, personal y social que contribuya a la excelencia ética y moral de los futuros titulados como individuos (Martínez, 2006).

La UNESCO (1998a) ya en esos años, empezaba su preámbulo en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, afirmando la existencia de una educación superior diversificada, que manifiesta una mayor conciencia del papel que le reviste “para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales”.(p 19)

Para el logro de lo que plantea la UNESCO, se requiere de una disposición transformadora y crítica, en donde la educación superior asume un compromiso en, con y para la sociedad, que sea el semillero donde nazcan los modelos o soluciones a los problemas que plantea el mundo contemporáneo. El resultado de construir ciudadanos comprometidos para trabajar en pos de respuestas a los problemas suscitados en el día a día es lo que García y Mondaza (2002) señalan como el capital social que posee la universidad, que la sitúa en ventaja comparativa, otorgándole una responsabilidad ante la sociedad, en donde su propia fortaleza reside en tres factores: contar con personal técnicamente preparado; disponer de una conciencia solidaria entre los universitarios para promover la cooperación y la integralidad.

Estas fortalezas que presenta la universidad, deben ser aprovechadas para ejercer el rol social y democrático a la que ha sido llamada. Para ello, plantea Lorenzo (2012) se debe orientar sus políticas educativas para formar ciudadanos y ciudadanas asumiendo los siguientes retos: participación activa, responsabilidad social, abiertos a la interculturalidad, ser críticos y solidarios, asumir una participación cívica así como también promover un desarrollo sustentable.

En el momento actual, es común afirmar que se debe garantizar la educación de calidad a amplios sectores de la población, que hoy por hoy, acceden al sistema educativo por políticas de ampliación en la cobertura educativa. Para ello no sólo se requiere asignar recursos para llevar a cabo tan titánica tarea, sino también formar más docentes que puedan llegar a la escuela y desarrollar en ella todas sus capacidades, otorgando espacios de equidad e igualdad en instituciones educativas inclusivas. Para muchos estudiantes de pedagogía una tarea aún pendiente. Una investigación realizada con dichos estudiantes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, consideran en un 84%, que los profesores de aula aún no están preparados para la integración escolar. (Tenorio, 2011)

Así, uno de los desafíos es otorgar una respuesta educativa que sea apropiada a la diversidad del alumnado, en un mundo que se declara preocupado por la inclusión. Para ello se debe considerar entenderla desde los conceptos de equidad e igualdad, para que tenga sentido una verdadera inclusión, porque la educación ha estado relacionada con la cohesión e integración social. Estos son conceptos que van de la mano. Así lo plantea Calvo, Camargo y Gutiérrez (2006, p.14):

La noción de equidad integra la de igualdad y la amplía en sus múltiples dimensiones. La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales y a partir del reconocimiento de las diferencias, propone estrategias para lograr la igualdad fundamental que debería aportar la educación básica.

Ese reconocimiento de que los seres humanos y aprendices en esta vida somos diferentes entre sí y que por lo tanto atendemos a necesidades diversas, lleva a que el rol de la educación y por tanto del educador sea de una responsabilidad moral al priorizar a los estudiantes que estén en riesgo de ser marginados de sus escuelas. Para conseguir su inserción y mejores logros de aprendizaje, la inclusión educativa necesitaría entrar a formar parte de las políticas educativas, con el fin de promover oportunidades de aprendizaje que sean equitativas y de alta calidad, según los distintos grupos poblacionales. Para ello, se hace necesario renovar y recrear el rol profesional de los docentes para lograrlo (Calvo, 2013).

Históricamente la inclusión educativa como concepto y práctica en los espacios escolares comienza a principios de los años 80 en Estados Unidos y en Europa, como un proyecto focalizado hacia los estudiantes con discapacidad (Lipsky y Gartner, 1996). Hoy en día ese concepto es mucho más amplio, puesto que de acuerdo a lo que se ha dado en las últimas décadas, la inclusión debe abordar temáticas relacionadas no sólo con las diferentes discapacidades (o capacidades diferentes) que existe hoy en el aula, ya sea si son permanentes o transitorias. Está relacionado con cómo responder a la diversidad de sujetos implicados en el contexto educativo, esto es, en cuanto a la etnia, raza, género, lenguaje, nacionalidad etc. Por lo tanto la inclusión educativa se convierte más bien en la forma que existe para responder y abordar esa diversidad en diferentes espacios educativos. Así también lo plantea la UNESCO (2005a), cuando explicita la idea de que la inclusión educativa debiera sustentarse en los derechos humanos, donde el acceso y participación a una educación de calidad es imperativo.

Por lo tanto el concepto de inclusión ha migrado a través de los años dependiendo de los contextos históricos, de las realidades tanto nacionales como internacionales, para dar respuesta a las necesidades tanto de las instituciones como de las personas, para abordar la variabilidad que existe en el aprendizaje de los estudiantes y como independiente de los factores que rodean su aprendizaje, todos tienen igualdad de derecho tanto en el acceso como en la calidad de la educación ofrecida.

Para poder dar respuesta a este desafío, la formación de profesores debe considerar en el currículo incorporaciones o cambios que vayan en esa dirección. Para Parrilla (1992):

entiende que la principal necesidad formativa que implica la reintegración debe consistir, por una parte, en proporcionar a los profesores en su proceso de formación, un amplio repertorio de destrezas y estrategias colaborativas, haciendo énfasis en la metodología (para la diversidad) frente a los métodos específicos para grupos de alumnos, y por otra parte, en proporcionar el aprendizaje del desarrollo y adaptación de planificaciones en base al currículo ordinario (p.54).

Sánchez (1997) plantea la falta de planes de estudio ajustados a las demandas, proyectos y perspectivas de las leyes que promulgan la integración, pluriculturalidad, atención a la diversidad, por mencionar algunas; así como el surgimiento de técnicas de trabajo colaborativo y reflexivo que permitan enfrentar los problemas que surgen en la escuela, sirviendo esto como autoformación del propio profesorado.

Muntaner (2000) destaca algunos planteamientos que se debe considerar en la formación de los docentes. Estos son: proporcionarles conocimientos lo más completos posible sobre el proceso de integración en lo teórico y práctico; formación psicopedagógica basada en el conocimiento para atender e intervenir; conocimientos teóricos y prácticos de métodos didácticos para adaptar la enseñanza a las características de los alumnos; métodos de trabajo colaborativo y socializado e intensificar las relaciones humanas en el período de formación inicial, lo que traerá como consecuencia un carácter más humanista, con el fin de tener una actitud más positiva hacia la integración. Para Del Pozo (2014) la inclusión es en sí misma educadora, porque transmite a persona potencialmente excluida, el respeto de la comunidad urbana, su capacidad de estímulo, su confianza y autoestima, que son imprescindibles para su crecimiento y plenitud humana, así como también para los conciudadanos los valores como la cooperación, la aceptación y la superación de límites supuestamente fatales con el goce alegre de la diversidad. Toda ciudad educadora incluye para educar y no deja de incluir para educar. La escuela o cualquier centro educa-

tivo facilita la entrega de valores y la aceptación de la diversidad como manifestación de la sociedad en la cual vivimos.

Actualmente, los sistemas educativos han aumentado en intensidad y metodologías en su capacidad de integrar a más estudiantes y de entender internacionalmente el concepto de inclusión educativa, para así cumplir con una de las metas de la agenda de la UNESCO para el 2030, en el objetivo de desarrollo sostenible 4, que manifiesta que pretende “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Esto considera una educación intercultural, educación en la igualdad , género y diversidad sexual y una educación que atienda las necesidades educativas especiales.

Ahora bien, al considerar la temática de las necesidades educativas especiales (NEE), estamos frente a uno de los mayores desafíos en educación, como lo es lograr aprendizajes significativos para los alumnos y alumnas del sistema escolar que les permitan desenvolverse en la sociedad enfrentando las problemáticas de un mundo cada vez mas globalizado. En las últimas décadas se han realizado diversas iniciativas con el objeto de lograr este desafío y por sobre todo en aquellos con mayor riesgo de exclusión. Esto se ha desarrollado a través del tiempo “desde los programas de integración escolar, desde los años setenta y ochenta que tenían como objetivo principal que el alumnado con discapacidad pudiera ser atendido en los centros ordinarios, hasta el progresivo convencimiento de que la mera integración escolar resultaba insuficiente, y a menudo equívoco”(Durán y Giné, 2017, p.154). Por ende, se debe apostar a la idea de un centro educativo que pueda dar acogida a las necesidades del todo el alumnado.

Para lograrlo se deben generar cambios, propuestas, estrategias y reflexiones desde la formación de profesores. Para ello se deben desarrollar continuos cambios curriculares en la formación inicial docente, para preparar a los futuros profesores en temáticas que no enfrenta un currículo estándar y que debe dar respuesta a las necesidades que surgen para lograr ese desafío en ese medio educativo. Cada una de las renovaciones e implementaciones en los planes de estudio son el resultado del análisis de lo que acontece en el sistema escolar. Uno de los primeros desafíos en el currículo en la formación inicial, fue la incorporación de temáticas relacionadas con la integración y aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales (N.E.E) para preparar así al llamado profesor generalista, y dar una respuesta satisfactoria a las demandas educativas que presentan estos alumnos en todos los ámbitos posibles. Sin embargo, al parecer sigue siendo una tarea pendiente. Así queda demostrado en diferentes estudios que demuestran

que lo profesores de aula debieran tener más herramientas necesarias para responder a las N.E.E. en donde las estrategias pedagógicas debiesen ser distintas al resto del curso.(Tenorio, 2011)

“En el panorama internacional, la mayoría de los países avanzados y en desarrollo contemplan, en su legislación, la formación de los profesionales de educación general en materia de educación especial.” (López, 1997, p.90). Ya lo señalaba la UNESCO (1994) en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reunidos en Salamanca, España, cuando se reafirmó el compromiso con la Educación para todos, reconociendo así la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema educacional. Así también, la Convención sobre los derechos de las persona con discapacidad (NNUU, 2006) reconoce el derecho de éstas a una educación de calidad, inclusiva a lo largo de la vida. Esto se basa en la concepción de los derechos humanos en que todos los ciudadanos tienen derechos a la participación en todos los contextos y situaciones.

Con este compromiso de diferentes organismos, se vela por la integración de los alumnos y por tanto también de la renovación de la formación del profesorado, lo que conlleva además en términos generales a implementar programas que permitan modificar tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la organización de las escuelas y del aula. Para Muntaner (1997), esta relevancia hace ver la importancia , que en un orden de prioridades tiene la formación tanto inicial como permanente del profesorado, para abordar con éxito estos retos mínimos para el futuro de la educación.

Hegarty (1998), planteaba que esa formación debiese estar referida en base a tres facetas complementarias: la que ofrece información y conocimiento según las características y el tratamiento de los niños con necesidades especiales; que esta información debe ser partícipe del conjunto de materias y procedimientos en la formación del profesorado, para tenerlo en cuenta en la implantación del nuevo contexto escolar y de las actuales estrategias de intervención; que esta formación deberá vincularse a las características y problemas que presente cada escuela en su práctica diaria. Este proceso de integración permitirá la formación de nuevos profesionales que además de ofrecer conocimientos nuevos, estrategias de intervención, técnicas más adaptadas e innovadoras para facilitar el aprendizaje de los alumnos, requerirá de un cambio de actitudes y reforzar valores que sustenten la actividad docente, para poder adaptarse a las nuevas exigencias y a los nuevos modelos educativos (Muntaner, 1997).

Para Durán y Giné (2017), la formación del profesorado para la diversidad será beneficio para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se conforma como un aspecto del sistema educativo que apoya al cambio de la cultura profesional docente en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos. Esto demuestra la importancia de tener la capacidad de construir desde un punto de vista personal, la propia identidad y con énfasis en el compromiso social con niños y niñas que tienen dificultades en su escolarización.

No es tarea fácil formar docentes para la inclusión educativa, porque trasciende mas allá de lo que acontece en el aula. Depende de las políticas de Estado, de los programas de formación continua y permanente, de las reflexiones y experiencias enriquecedoras y retroactivas de los centros educativos, y por sobre todo del trabajo cooperativo que debe darse entre la familia y comunidad en general.

Otro desafío de la formación docente es la educación intercultural. La presencia cada vez más creciente de alumnos procedentes de diferentes países, en las escuelas o centros escolares es otro de los retos a los que se ven enfrentados los docentes en sus aulas. Los profesores en formación deben contar con competencias adecuadas para la atención del alumnado inmigrante, porque las escuelas han cambiado y ellos deben cambiar para ajustarse permanentemente a las nuevas demandas sociales. “Es fundamental defender la necesidad de promover una formación docente reflexiva y activa en educación intercultural que contemple de manera holística los diferentes ámbitos de aprendizaje intercultural”(Leiva, 2012, p.4). Esto porque se debe dar una respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas inclusivas, y presentarse como una institución y como un país que respeta y hace propio valores como la solidaridad, cooperación y respeto por las diferentes culturas. Esto además permitiría, como lo señala Imbernón, “una sociedad multicultural y multilingüe donde el diálogo entre culturas supondrá un enriquecimiento global, y donde será fundamental vivir en la igualdad y convivir en la diversidad.”(2001b, p.9).

Lo anterior, no es fácil para países que están recibiendo hace algunos años a inmigrantes, porque deben considerar el aspecto laboral en primera instancia de los llegados y luego la inserción individual y familiar del grupo humano. Es en ese momento cuando aparece la escuela como el primer paso a la inserción, teniendo que lidiar con temáticas antes desconocidas, y hoy ineludibles como por ejemplo, la diversidad cultural. En este sentido, Leistyna (2002) citado por Leiva (2012, p.4) menciona que el docente como profesional comprometido con el análisis de los cambios sociales, viene observando cómo sus aulas y escuelas están pasando de ser espacios

monoculturales a multiculturales. Esto ha llevado a un cambio en las aulas y escuelas, lo que representa una educación democrática en una sociedad globalizada. También lo señala Escarbajal y Leiva (2011), cuando manifiesta que apostar a la formación del profesorado en interculturalidad y en comunicación intercultural en un mundo más globalizado puede significar una buena alternativa a los modelos formativos monoculturales. Para ello Batanaz (2007) apuesta por poner en prácticas estrategias formativas que sean útiles en la formación docente en materia de interculturalidad desde una perspectiva integradora. Ellas se desglosan en el estudio de biografías personales, en estudios de casos, uso del recurso TICs, la simulación de situaciones para gestionar la convivencia, seminarios de educación intercultural donde se comparta con profesores de otros países y otras culturas.

Cada una de las estrategias mencionadas, como otras que pueden presentarse, deben estar orientadas hacia el respeto y valoración del pluralismo cultural, por eso es que se hace indispensable una profunda reflexión pedagógico-educativa que conlleve a una formación intensa, como educación para toda la vida (Portera, 2009). Para ello McCarthy (1994); García y Sáez (1998) citado por Escarbajal y Leiva (2011, p.143-144), plantean principios orientadores de la educación intercultural como la necesidad de tener una mayor sensibilidad hacia personas de diferentes culturas, el desarrollo de competencias culturales lingüísticas y comunicativas, así como promover la emancipación cultural y social de las minorías para configurar curricularmente la formación y capacitación de los docentes.

Por lo tanto, estamos en presencia de un cambio que si bien es cierto tiene como protagonista a las instituciones educativas y su labor pedagógica, esta transformación abarca más allá del espacio configurado en la sala de clases. Es una responsabilidad de la sociedad en su conjunto, para hacer efectiva la verdadera educación intercultural, ya sea en la sala de clases, en el trabajo, es decir en todo el contexto social.

Otro desafío dentro de la diversidad e inclusión es la educación en la igualdad, género y diversidad sexual. Lo anterior considerando que la educación tiene como protagonista al ser humano, considerando sus diferencias de todo tipo, pero desde un postulado igualitario. Cuando un profesional de la educación llega a las aulas, debe ser capaz de generar aprendizajes para todos, sin considerar su raza, género, orientación sexual o capacidades diferentes. Si bien es cierto la inclusión y la diversidad en los espacios educativos, comenzó hace unas décadas considerando sólo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), con el pasar de los años, en el

ámbito de la educación, esa diversidad se fue ampliando en la medida que la realidad social fue demostrando que la convivencia abarca un cuerpo humano heterogéneo en sus formas de vidas, pero poco homogéneo en el respeto a sus derechos.

El género pasó de ser una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para hombres y mujeres, a ser un elemento constitutivo de las relaciones sociales, configurando relaciones de poder, históricas y socioculturales entre mujeres, hombres, otras identidades de género (trans) y orientaciones sexuales (homosexuales, lesbianas, etc.) (Scott, Conwa y Bourque, 2003). Esto va construyendo su propia identidad que puede variar de una cultura a otra y se van transformando a través del tiempo.

Esta construcción de la propia identidad, se va desarrollando de manera paralela durante su proceso educativo, puesto que éste actúa como un integrador de experiencias, por tal motivo es necesario que la diversidad sexual sea parte de las temáticas educativas y no de la voluntad de algunos docentes.

Para Romero y Abril (2008), la investigación y la literatura sobre el papel del género en la educación ha ido cambiando en los últimos treinta años. En un primer momento los estudios se preocupaban más que nada en la tardía incorporación de las mujeres al sistema educativo (Fernández Enguita, 1997, citado por Romero y Abril, 2008) y de las oportunidades desiguales al acceso de la educación en todas sus formas. No obstante, en la actualidad, la revisión de la literatura demuestra en los estudios de mujeres, que los colectivos femeninos y feministas están haciendo importantes aportes en todos los ámbitos sociales, ayudando a establecer relaciones de progreso y de cohesión social (Elizondo, Arbona y Silvestre, 2010). Es en esa cohesión, en las luchas y movimientos sociales que la temática de igualdad, diversidad y género ha tenido un papel protagonista en las últimas décadas tanto en la vida política como educativa del mundo contemporáneo.

La identidad sexual y de género en las aulas, sigue siendo un tema controvertido en la sociedad actual. Los movimientos sociales han puesto en vitrina que la discusión va más allá de las diferencias heterosexuales, va por el lado de reconocer otras identidades sexuales, integrarlas desde la escuela, (y también desde la familia), para así formar a personas, ciudadanos que respeten esas diferentes identidades. Porque si bien es cierto hoy es más comúnmente aceptada la diversidad cultural, cognitiva, racial etc, no lo es tanto la diversidad sexual. Ella se presenta relegada a un segundo plano, no visible al menos en los currículos de formación docente. “Un ejem-

plo de ello es que en el sistema educativo no se aborda de manera integral, en el currículo de las distintas etapas ni en las prácticas cotidianas, el análisis de los múltiples aspectos que definen las sexualidades” (Bejarano y Mateo, 2014, p.132).

Los planes formativos en la formación inicial se van adaptando a cambios sociales, sin embargo estas adaptaciones curriculares no son ni inmediatas ni constantes, deben ser actualizadas a través de decretos e investigaciones. En algunas ocasiones, se ven cambios a través de un currículo complementario, a través de seminarios, charlas, exposiciones y talleres que acompañen la formación del estudiante, pero tratando los temas por separados y no integrados. Por tal motivo Bejarano y Mateo (2014), destacan la necesidad de que exista una formación de los futuros docentes en temáticas de género y sexualidad, de manera conjunta, puesto que desde siempre se han creado los roles de género sólo en base a la sexualidad, lo que a juicio de estos investigadores llevaría a carecer de herramientas de análisis para identificar y transformar los elementos que mantienen y reproducen la desigualdad sexual.

Los currículos de los cursos de formación, en su mayoría, no han capacitado a los (las) docentes para trabajar con los preconceptos y discriminaciones de los más distintos tipos, en el ambiente escolar (Bereta, Rossato y Silva, 2013). Esto demuestra que el tema en cuestión está remitido dentro de algunas asignaturas como ciencias naturales y/o historia, en algunas metodologías de trabajo y actividades varias. Romero y Abril (2008), plantean que respecto a la diversidad sexual el panorama es mas bien desalentador, puesto que no existe una estrategia definida para introducir esta temática en los estudios, a pesar que los futuros profesores (as) están conscientes que deben tener la competencias para trabajar estos temas, y por tanto queda mucho camino por recorrer para que desde la formación inicial, se traten asuntos como identidades sexuales minoritarias como la homosexualidad o transexualidad. En conclusión todo lo anterior “refuerza la necesidad de invertir, en un currículo de formación de profesores capaz de contribuir para la promoción de relaciones, pautadas firmemente en el respeto a las diferencias, sin desvincularse de la capacidad de los sujetos de resistir y luchar” (Bereta, et al, 2013, p.462).

1.4.4.2. Educación democrática y solidaria

En los tiempos actuales en donde se ve reflejada una sociedad muchas veces entrampada en sus relaciones, en una convivencia poco tolerante que dificulta la armonía incluso entre personas de

un mismo sector, grupo político y contextos educativos; con una participación en temas de país muy por debajo de lo esperado ya sea en elecciones de autoridades o en situaciones que buscan representatividad, se hace necesario para García y De Alba (2008), educar en la responsabilidad individual y comunitaria, en donde la escuela, como una institución social y potenciadora del proceso de socialización, no puede permanecer ni ajena ni neutral, es decir, al margen de los problemas existentes y debe ofrecer alternativas adecuadas para formar ciudadanos y ciudadanas comprometidos, pro activos y responsables.

Para el Consejo de Europa , la educación para la ciudadanía hace más de una década, era ya un tema fundamental y parte de sus objetivos estratégicos. Por tal motivo, en el año 2003 elaboraron un informe denominado “Desarrollando un entendimiento compartido. Un glosario de términos para la Educación en ciudadanía democrática”, lo que demuestra el gran interés en lograr una educación que permita a los estudiantes ser ciudadanos activos y comprometidos que aporten al desarrollo de la sociedad, que se vea reflejado en la participación con una cultura política con voz y pensamiento crítico.

La Organización de Estados Iberoamericanos, (OEI) en el año 2007 daba a conocer algunas experiencias nacionales de países con programas que apuntaban a promover la ciudadanía democrática, como por ejemplo:

Colombia: Presentaba un programa cuyo objetivo era pasar de una asignatura de educación cívica que se presentaba aislada en el programa de estudios a la promoción del desarrollo de valores y competencias democráticas en todas las asignaturas. Este programa organiza talleres, seminarios, foros e investigaciones, para identificar experiencias exitosas para promover la ciudadanía democrática de estudiantes en todos los niveles .

Chile: Los programas de educación cívica dejaron de tener importancia en la dictadura militar en la época de los 80. Ya en el gobierno democrático, pero hacia el año 2002 los ocho cursos de educación básica o primaria reflejaban un currículo con énfasis en ciudadanía democrática con el fin de que los estudiantes conozcan y entiendan los derechos y responsabilidades que implica la vida en una sociedad democrática.

México: Gracias a la reforma de 1999, la asignatura de Formación Cívica y Ética, se incorpora en el currículo de secundaria y en el año 2002 en el sector básico o primario.

En el año 2009, los países que participaron en el estudio de la International Association for the Evaluation of Education Achievement (Olivo, 2017), señalan que para que una educación cívica incorpore el ejercicio de la ciudadanía, debe presentar las siguientes características: que sea multidisciplinaria, participativa, interactiva, que se relacione con la vida en ambientes no autoritarios, enterada de los desafíos de la diversidad social y que cuente con la colaboración de los padres, comunidad y escuela.

En el caso particular de Chile, según el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS), el país aparece 17 puntos por debajo del promedio mundial (500 puntos); y en la escala de conocimiento cívico se ubica en el lugar 24 de 36 países (MINEDUC, 2010b), lo que reflejaría que los objetivos planteados en la educación para la ciudadanía no están asumidos en el contexto educativo, ya sea en el aula y/o establecimiento educacional.

Ahora bien, considerando el espacio europeo, Caballero, Cárdenas y Valle (2016), manifiestan que existe una real necesidad de avanzar en el ámbito de la educación para la ciudadanía en Europa, buscando mínimos comunes que la fomenten, así como también el tema de la propia identidad. Sin embargo, consideran que en el caso particular de España se debe concretar lo que en la definición curricular plantea, pero que no se ve reflejado en la práctica académica.

Para lograr este objetivo, en primer lugar cada docente en formación debe tener las herramientas para desarrollar esta educación ciudadana, sin embargo para educar en el ejercicio de una ciudadanía con las características que se presentan ausentes, Mata-Benito y Gil-Jaurena (2015), plantean que se deben asumir principios o premisas básicas en las propuestas formativas que pretendan facilitar el aprendizaje de la práctica ciudadana. Ellas son: coherencia, praxis y participación, relación, justicia, cuidado, diversidad, diálogo, crítica y transformación, así como creatividad.

La formación docente en educación para la ciudadanía en América Latina, (UNESCO, 2017), manifiesta cómo esta temática ha ocupado un lugar importante no sólo en las políticas educativas si no que también en leyes y Constituciones de los Estados de los países de la región, esto es, en el contexto político y curricular que tienen como elemento común la orientación democrática. Ejemplo de ello es lo que se presenta a continuación:

País	Políticas públicas	Formación Ciudadana en la FID
Argentina	Contenidos Básicos Comunes y núcleos de Aprendizaje Prioritario: área de Formación Ética y Ciudadana	Múltiples programas para la Mención en el área de Formación Ética y Ciudadana. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos
Chile	Ley Orgánica Constitucional del Estado (1990) y Ley General de Educación (2009). Comisión Nacional de Formación Ciudadana (2204) Marco Curricular (1996-1998), Ajuste Curricular (2009) y Bases Curriculares (2012). Estándares Orientadores para las carreras de pedagogía (2011-2012). Plan Nacional de Formación Ciudadana.	Presenta sub áreas en Formación Ciudadana a través de los Estándares Orientadores para la especialidad de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para la educación básica y media.
Colombia	Constitución Política de Colombia (1991). Ley General de Educación (1994). Programa de Competencias Ciudadanas (2011). Documentos Curriculares	Se hace referencia en la Ley General de Educación, pero no se aborda en ningún marco legal vigente.
Guatemala	Ley de Educación Nacional (1991) Diseño de Reforma Educativa (1998). Diálogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa (2001). Currículo Nacional Base (2003-2007). Estrategia para la educación en valores y la formación ciudadana (2004-2008).	En el Diseño de Reforma Educativa se define al educador como facilitador de la formación ciudadana para la democracia y su necesidad de capacitación, pero sin programas oficiales.
México	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992). Documentos Curriculares (1999).	En el Plan Nacional se incorporan temas de formación ciudadana, en el área de temas optativos.

	Plan Nacional de Formación Docente (2012).	
Perú	Foro del Acuerdo Nacional (2002). Ley General de Educación (2003). Proyecto Educativo Nacional (2005). Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (2008). Orientaciones al Docente Área de Formación Ciudadana y Cívica y Rutas de Aprendizaje (2010).	Se define en el Área de Ciudadanía y democracia para el profesorado de Ciencias Sociales, así como en el Perfil de egreso : cultura de la paz y respeto a los DDHH en educación básica y profesorado de Ciencias Sociales.

Figura 13. Política pública en Formación Ciudadana en algunos países latinoamericanos

Elaboración propia basada en UNESCO, 2017

Las referencias y ejemplos antes mencionados, dan a entender la importancia para varios países de América Latina respecto a la temática de formación ciudadana tanto en las políticas educativas como en la formación de profesores. Cada uno de los países ha tratado de implementar o de poner en documentos legales esta materia para orientar el sentido de la formación docente mas alineados a los requerimientos de la sociedad para contar con ciudadanos que puedan enfrentar los problemas que existen en su realidad país, como parte de un mundo globalizado.

Ahora bien, el impacto de ello puede variar de una realidad a otra dependiendo de innumerables factores. En la investigación de González Puentes (2013), que involucra a académicos de países europeos y latinos, los profesores sostienen que hay dificultades para educar para la participación ciudadana. Ellas provienen, por una parte, por la falta de madurez y motivación de los alumnos y por la cultura, tradición escolar y la formación recibida en la familia. También aducen el escaso tiempo con las que se cuenta para actividades que exige participación por parte de los estudiantes así como el desconocimiento de mecanismo e instancias de participación ciudadana. Otra dificultad que emana de los mismo profesionales de la educación, son los procesos académicos y administrativos que supone la implementación de la educación para la formación ciudadana ya sea en el currículo escolar como en la misma falta de formación y compromiso del mismo profesorado.

Hay ejemplos en los cuales a pesar de existir una diversidad en el tipo de formación recibida y en la manera de comprender qué es formar ciudadanos en la escuela, sus estrategias son más bien homogéneas en sus clases y en donde la planificación de sus clases se basan más en la

experiencia del ejercicio ciudadano, más que en la misma formación académica inicial (Reyes, campos, Osandón y Muñoz, 2013). Esto quiere decir que en muchas oportunidades prima más la práctica, lo vivencial que lo que brinda la propia formación docente.

Para transformar la sociedad, en aspectos como equidad, inclusión etc, se necesita de voluntades, de participación, de personas capaces de escuchar al otro, de aprender a convivir. En la que “ sus ciudadanos, además de practicar una ciudadanía activa, son personas con criterio propio, que valoran el esfuerzo y la superación personal en el mundo del estudio y del trabajo, que procuran la felicidad, respetan la diversidad y son capaces de tomar decisiones con responsabilidad” (Martínez, 2010). Esto se traduce en una formación para una ciudadanía activa que debe convertirse en uno de los objetivos principales y relevantes de la educación, que debe ser transversal en cada nivel educativo.

1.4.4.3. Programas de formación docente basados en la investigación

A lo largo de los años, la formación de profesores ha estado en permanente cuestionamiento, transfiriéndole responsabilidades y considerarla en gran medida como un marco orientador de la sociedad que permite formar ciudadanos responsables, competentes y comprometidos. Esta formación para que pueda estar en sintonía con los requerimientos del quehacer cotidiano y por supuesto educativo, debe reconstruirse y repensarse de manera tal, que pueda trascender en esta nueva sociedad del conocimiento.

Una de las oportunidades para lograrlo, es revisando el currículo de la formación de maestros, que permita la implementación de procesos que deriven en una mejora continua de dichos procesos. Para ello se debe disponer de insumos que permitan la revisión, la reflexión de lo que realmente se requiere para retroalimentarla, a pesar de la existencia en instituciones de educación superior de currículos poco flexibles y muchas veces con una compleja problemática en sus planes de estudio. En otras palabras y desde una perspectiva epistemológica: “el objetivo de la investigación es interpretar la educación en cada contexto para mejorar la práctica educativa mediante procesos naturalistas y solucionar problemas de orden práctico” (Imbernón, 2002 p. 14).

La investigación educativa como parte del diseño e implementación de procesos, es también un recurso formativo en la formación docente. Ella debe brindar la oportunidad a los estu-

diantes, para ser y tener una actitud activa y crítica, (además de ser reflexivos en sus prácticas pedagógicas) para cuestionarse y tomar decisiones respecto a su quehacer profesional. En este sentido la investigación es un elemento constitutivo de dicha profesionalización. Para Forner (2000), la relación entre investigación y formación del profesorado tiene tres ámbitos de mejora claramente definidos:

a) La investigación en la formación. Esto quiere decir el incremento de la presentación (análisis) de estudios e investigaciones en la docencia de la formación inicial de los maestros, como recurso y contenido de la mayoría de materias curriculares universitarias, o sea, una mayor fundamentación de los conocimientos didácticos en datos contrastados.

b) La investigación para la formación. Se refiere al uso de la investigación sobre contenidos curriculares, por parte de los propios estudiantes, como alternativa de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y como alternativa a las rutinas docentes de los profesores.

c) La formación para la investigación. Significa ocuparse de la capacitación de los estudiantes de magisterio para que puedan colaborar y desarrollar proyectos de investigación vinculados a su práctica profesional: currículum, docencia y desarrollo profesional (p. 41).

Independiente del ámbito en la que se relacione la investigación con la formación, permite recoger información que significa una revisión, un replanteamiento para la mejora de los procesos formativos. Esta investigación en las instituciones relacionadas en los procesos de formación, permite el análisis y reflexión sobre la práctica docente ya sea individual y colectiva en el aula. Estos estudios en su mayoría lo realizan a través de metodología de estudio de casos, investigación evaluativa y la etnografía (Imbernón, 2012).

Revisar las propias prácticas, detenerse a pensar en ellas, permitirse el cuestionamiento, tolerarlo y replantearse nuevas alternativas, permite de una manera particular entender a los alumnos y alumnas presentes en la sala de clase, además de buscar estrategias para que enseñar y aprender sean sinónimos de oportunidades de desarrollo subjetivo y cognitivo para todos en la escuela (Aizencang y Bendersky, 2013). Esto Schön (1987), lo define como un proceso de reflexión en la acción, situando el conocimiento de este proceso como una condición necesaria para llegar a entender y comprender la actividad eficaz del docente ante las problemáticas que surgen en su diario vivir. Esta reflexión debe servir para mejorar u optimizar la respuesta del docente ante situaciones reales y contextuales, para la solución de problemas que se dan en el aula de manera eficaz. Para Flores, Muñoz y Mora (2017), la reflexión pedagógica entendida como diá-

logo mental interno que se beneficia por la interacción con la realidad, debe considerarse como el instrumento que permite mostrar la insuficiencia que tiene el docente sobre el conocimiento tácito y espontáneo en su rutina cotidiana, que lo llevaría a resolver nuevos y singulares problemas que surgen en la dinámica propia de los ambientes de aprendizaje donde éste interactúa.

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile, (CPEIP), bajo el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente, aplica una Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente (END-FID), que mide los conocimientos disciplinarios y didácticos; conocimientos pedagógicos generales y una prueba de reflexión pedagógica, de carácter piloto, que evalúa las habilidades de comunicación escrita y reflexión sobre una situación pedagógica, mediante una pregunta de respuesta abierta. Esta prueba demuestra el desempeño de los docentes en formación, (siendo el criterio A el de nivel máximo y el D nivel mínimo) y los factores aludidos en dicha reflexión (docente, estudiante, escuela y otros). Lo anterior, deja de manifiesto la importancia de visualizar una temática nunca antes abordada, respecto a un área de la formación docente que permanecía silenciosa y que no estaba considerada como eje transversal de dicha formación.

Ahora bien, en el ámbito del ejercicio de la docencia y considerando las responsabilidades profesionales descritas en el Marco para la Buena Enseñanza en Chile, (MBE), se establece la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica pedagógica de manera consciente, reformulándola y contribuyendo así a la educación de calidad de todos los estudiantes. Este quehacer profesional descrito en el MBE, se reporta también en los indicadores de la Evaluación Docente que evalúa además, la capacidad de reflexión pedagógica exhibida por lo docentes. Ellas son: análisis de las decisiones pedagógicas en el contexto de la unidad que reporta en el portafolio; análisis de la efectividad de una clase que el docente considere exitosa y la atribución de esos resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos en la evaluación de la unidad informada en el portafolio. Sin embargo, en este último indicador que se refiere a la capacidad del docente para analizar los resultados obtenidos por los alumnos en evaluaciones aplicadas al término de la unidad, identificando desde los factores que incidieron en ellos (incluyendo su propio actuar), como los aspectos logrados y no logrados; sólo un 23% de los docentes evaluados, obtiene un resultado de competente o destacado (Manzi, González y Sun, 2011). Este dato deja de manifiesto, la real necesidad que tiene el docente de reflexionar sobre su práctica, transformarla,

evaluar los cambios y elaborar un saber pedagógico apropiado, en donde la investigación-acción es una herramienta que lo posibilita (Restrepo, 2004).

Dentro de los significados otorgados a la investigación en el ámbito de la educación y específicamente en lo que se refiere a la formación del profesorado, se puede entender desde una actitud indagadora, hasta la realización de investigaciones propiamente tal. Desde esa mirada nos encontramos con conceptos o aportes que fortalecen la formación docente como: profesional reflexivo, educación basada en la evidencia, investigación-acción, investigación y desarrollo, y formación docente basada en la investigación o *research based approach*.

Finlandia es un caso ejemplar en la formación basada en la investigación (*research based approach*), Ella desarrolla y evalúa prácticas educativas fundamentadas, como una propuesta para la mejora de los procesos en la formación docente. Se basa en el desarrollo de características racionales de pensamiento pedagógico y de la argumentación utilizando como recurso la investigación. En estudios realizados por Byman (et al., 2009) demuestra que se logran puntuaciones estadísticamente superiores en factores relacionados con el conocimiento del contenido pedagógico, destacándose las actitudes y experiencias que brinda este enfoque. Esta formación presenta cuatro características: su programa de estudios se estructura de acuerdo al análisis sistemático de la educación; toda la enseñanza se basa en la investigación; desarrollan la argumentación, la toma de decisiones, la justificación de la indagación, resuelven problemas pedagógicos y durante toda la carrera aprenden habilidades formales de investigación (Krokfors et al., 2011).

Los estudiantes de pedagogía en Finlandia, valoran esta orientación investigativa en la formación docente y esperan que sea un aspecto importante en su desarrollo profesional (Jyrhämä et al., 2008). Así también, los docentes recién egresados (calificados), manifiestan que su formación basada en la investigación les permitió obtener una base sólida para su futura profesión docente, además de experimentar su legitimidad y un alto estatus, que los alienta a convertirse en profesores innovadores y profesionales que están preparados para honrar la confianza y la autonomía que les otorga la sociedad (Aspfors y Eklund, 2017). Lo anterior dignifica y motiva el trabajo que desempeñan en las aulas y lleva al docente a ser actor fundamental de su propia práctica a través de procesos reflexivos, investigativos y colaborativos como oportunidades de aprendizaje, que promueven la generación de alternativas de solución a los diversos problemas socioeducativos.

1.5. Aseguramiento de la calidad en la FID

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentran ante el desafío de insertarse en un mundo complejo, en donde existe una mayor valoración del conocimiento; con nuevos retos, exigencias para lo cual deben procurar construir una universidad que esté en sintonía y vinculada con el medio y entorno social. Debe ofertar carreras con planes innovados, que ofrezca a sus estudiantes una infraestructura acorde a las necesidades que presenta el alumnado, que sus académicos sean prolíferos en temas de investigación, que surjan para y por la academia y que además genere mecanismos de evaluación de la calidad de la educación de manera pertinente y permanente. Estos dispositivos evaluativos permiten revisar dimensiones de la formación del profesorado, tales como el plan formativo, la implementación de dicho plan, la satisfacción de los implicados y el impacto de dicha formación, con la finalidad de observar nuevas alternativas que estén en sintonía con los enfoques actuales (Zabalza, 2011).

La calidad en educación es un concepto que tiene diversas acepciones. El Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) manifiesta que “el concepto de calidad en la educación superior no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia – real o utópico- previamente determinado” (González y Espinoza, 2008, pp. 252-253). Por tanto deben darse igualdad de condiciones para poder considerar si una institución o carrera es mejor que otra.

Según la UNESCO (2005b), existe una diversidad de interpretaciones respecto al concepto “calidad”, por lo que se hace necesario un diálogo para definirla y desarrollar enfoques que permitan monitorearla y mejorarla. Para ello se deben alcanzar acuerdos sobre las metas y de la educación que vaya acompañado con un marco de análisis de la calidad, basado en enfoques de medición que permitan identificar cambios y reformas necesarias.

Lo anterior para la UNESCO, permite considerar la posibilidad de que la clave para la calidad educativa podría ser universal, si se respetan los contenidos y la estructura del sistema educativo, porque existen grandes rasgos similares en la mayor parte de las sociedades.

El concepto de calidad en la educación superior esta ligada a dos enfoques: el que se inspira en el aseguramiento de la calidad, que se entiende como el cumplimiento de ciertos estándares que puedan garantizar al egresado las competencias para desarrollarse adecuadamente en el

mundo laboral; y el segundo enfoque está relacionado con el mejoramiento de la calidad, que tiene relación con las metas de superación continua en donde puedan participar personas externas a mejorar el proceso formativo (González y Espinoza, 2008). Ambos enfoques permiten una evaluación de tipo obligatoria y voluntaria para mejorar la formación profesional.

El aseguramiento de la calidad es hoy una responsabilidad de los gobiernos. Ellos deben controlar y velar por el cumplimiento de las exigencias mínimas establecidas. El número de IES, la diversificación de las carreras ofrecidas y la demanda al acceso a la educación superior han originado la introducción de mecanismos de control que signifiquen una licencia o aprobación de programas de estudio, y de las propias instituciones una vez que cumplan con los estándares mínimos. Tan explosiva es la demanda a la educación superior, que esta ha aumentado drásticamente, de tal manera que el número de estudiantes de tercer ciclo se ha multiplicado por seis en los últimos 40 años. Se espera incluso que el número de estudiantes internacionales, se incremente en un 12 por ciento anual en los próximos años. (UNESCO 2011). Por su parte, la garantía de la calidad otorgada por diferentes organismos, sistemas o instituciones permite en su evaluación, aceptar, rechazar o condicionar el grado en que una institución o programa de carrera cumple con las expectativas o estándares mínimos obligatorios.

Existen en el mundo sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior. En el caso de Latinoamérica está el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias, ARCU-SUR. Este sistema es el resultado de un Acuerdo entre los Ministros de Educación de países como Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile. Este sistema realiza la evaluación y acreditación de carreras universitarias (Agronomía, Arquitectura, Enfermería, Ingeniería, Medicina y Odontología), gestionándolo a través de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación del Sector Educativo del MERCOSUR. Se respeta la legislación existente en cada país, la autonomía de las instituciones y se requiere que las carreras de grado cuenten con reconocimiento oficial de su país y por ende que tenga egresados.

Los principios generales que presenta el ARCU-SUR son los sgtes:

- La acreditación es el resultado del proceso de evaluación, mediante el cual se certifica la calidad académica de las carreras de grado, estableciendo que satisfacen el perfil del egresado y los criterios de calidad previamente aprobados a nivel regional para cada titulación.

- El Sistema se gestionará en el ámbito del Sector Educativo del MERCOSUR, respetando tanto la legislación de cada país como la autonomía de las instituciones universitarias.
- La adhesión al Sistema es de carácter voluntario y podrán solicitarla las instituciones oficialmente reconocidas y habilitadas para otorgar los respectivos títulos, de acuerdo a la normativa legal de cada país y que tengan egresados.
- El Sistema alcanzará, en incorporaciones graduales a titulaciones que hayan sido determinadas por la Reunión de Ministros, en consulta con la Red de Agencias Nacionales de Acreditación y las instancias pertinentes del SEM.
- Un elemento de particular relevancia a la hora de definir una nueva titulación, es que su ejercicio profesional requiera tener grado universitario.
- El Sistema dará garantía pública en la región, del nivel académico y científico de los cursos, por lo cual los criterios y perfiles se definirán de manera tanto o más exigentes que los que se aplican en los países.
- El perfil del egresado y los criterios regionales de calidad serán elaborados por Comisiones Consultivas por titulación. Estas son propuestas y coordinadas en su funcionamiento por la RANA, y designadas por la CRCES, que es también la instancia que aprueba sus documentos.
- El proceso de acreditación comprende una autoevaluación por parte de la carrera, una evaluación externa por comités de pares y una resolución de acreditación, de responsabilidad de la Agencia Nacional de Acreditación.
- La acreditación tendrá vigencia por un plazo de seis años y será reconocida por los Estados Miembros del MERCOSUR y los Asociados, que se adhieran al Acuerdo.

Para otras carreras que no están consideradas por el momento en el ARCU-SUR, como las pedagogías, cada país desarrolla sistemas nacionales a través de una Comisión Nacional de Acreditación (CNA), como es el caso de Chile.

El aseguramiento y certificación de la calidad se ha desarrollado tanto a nivel nacional como internacional. Existen organizaciones internacionales que promueven ese aseguramiento como es el caso de la Organización de Estados para la Cooperación Económica (OCDE), Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) como un organismo de evaluación de la calidad de la educación superior de alcance nacional encargado de realizar activi-

dades de evaluación, certificación y acreditación, del sistema universitario español con el fin de su mejora continua y adaptación al Espacio de Educación Superior (EEES).

El tema de la calidad no es un tópico nuevo, sin embargo sí lo es el uso de estándares o normas internacionales que cada Institución utiliza para certificar la calidad de su proceso formativo.

RESUMEN CAPÍTULO 1

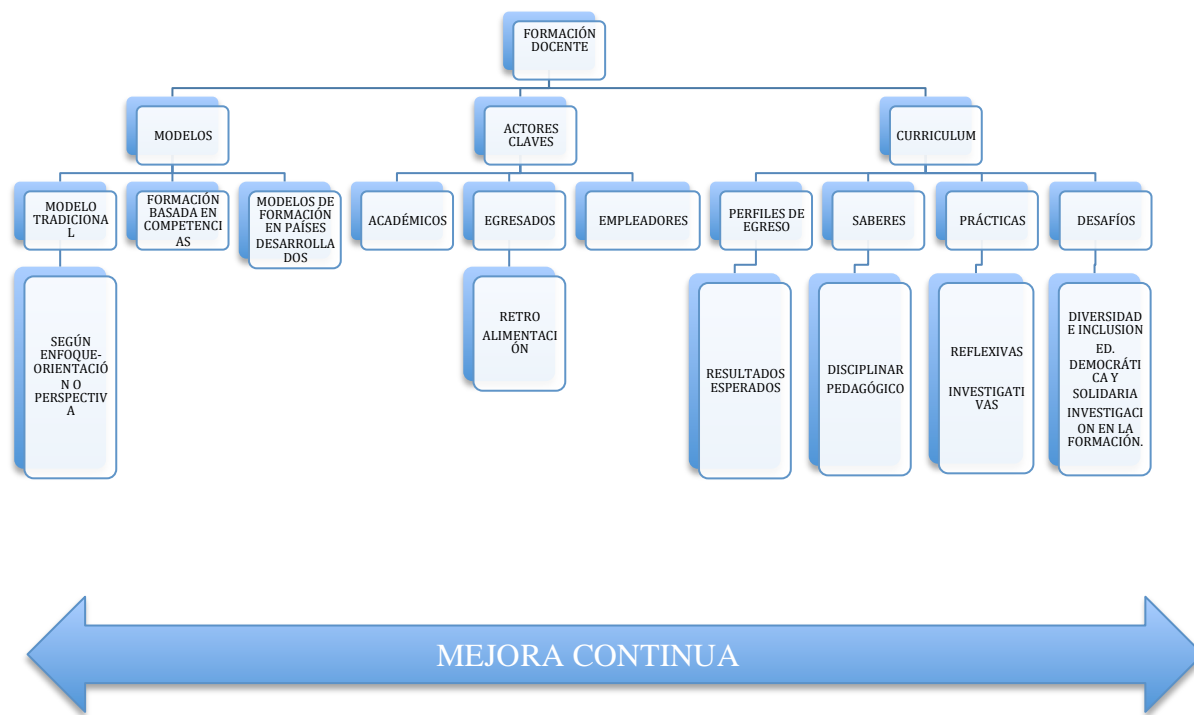


Figura 14. Principales aspectos de la formación inicial docente.
Elaboración propia.

En los contextos actuales, la formación inicial docente tanto en su comprensión como en su ejecución, constituye una de las actividades más determinantes para los cambios que se requieren en la sociedad actual. Esto por la posición privilegiada y la influencia que posee en la comunidad en la que está inserta, lo que conlleva a la toma de decisiones como política pública de un país o región.

El dinamismo que presenta la formación de profesores surge de la necesidad de remodelarla de manera tanto inicial como permanente, para dar respuesta a los sucesivos contextos sociales que instan a la revisión del currículo y la evaluación de los planes formativos. Si la función docente desea ser, junto a otros actores de la sociedad, la portadora de idearios culturales, sociales y éticos, entonces deberá someterse continuamente a procesos reflexivos para que al final del día esos cambios trasciendan y den respuesta a los nuevos paradigmas que imperan en el mundo de hoy.

En relación a los referentes teóricos planteados en este capítulo, no es fácil en la realidad chilena que estos cambios se den de manera consensuada y democrática, entendiéndose por ello la posibilidad de que participen las personas interesadas más allá de las organizaciones gremiales y que sean parte importante de esos cambios, como por ejemplo profesores de aula destacados en la Evaluación Docente, directivos docentes de escuelas con altos índices de vulnerabilidad pero con excelencia académica, profesores universitarios etc. Muchas veces su participación se limita a validar propuestas, a la revisión de instrumentos, pero no a la elaboración ni discusión en torno a problemáticas vigentes. En conclusión es un problema de representatividad.

Se replican modelos foráneos mencionados en el marco de esta investigación y la mayoría de ellos con realidades tan diferentes que terminan modificándose cada cierto tiempo, perdiendo la esencia de lo que inicialmente era el objetivo. Debería apostarse por la generación de líderes en educación, tanto en las instituciones de educación superior como en los establecimientos, que sean capaces de llevar a cabo proyectos educativos, trabajo colaborativo, vinculación con el medio que potenciaran la participación de la comunidad educativa, para lograr que los desafíos planteados puedan implementarse. También es de gran responsabilidad atender que la formación estuviera relacionada empíricamente con tareas auténticas, visibles, evaluables y acompañadas durante todo su proceso.

CAPÍTULO 2: SATISFACCIÓN PROFESIONAL

2.1. Concepto de satisfacción

El aseguramiento de la calidad en la educación superior ha sido uno de los grandes desafíos que ha tenido que enfrentar no sólo la realidad nacional, sino también a nivel mundial. Países de todo el orbe han implementado políticas y reformas educativas que van hacia el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, sin embargo, y tal como menciona Pereira (2011), “(...) todas las metodologías institucionalizadas de evaluación de la calidad global o total de la enseñanza superior (...) no manejan información referente a la construcción social de la calidad y la satisfacción, así como a las percepciones y necesidades de aquellos sujetos que, por su experiencia tanto en la propia institución como la derivada de su inserción laboral y otros procesos vitales están en condiciones de ofrecer una perspectiva distinta, complementaria y muy relevante” (p.75). Esto demuestra que existe un dato relevante que puede complementar y /o colaborar con los mecanismos evaluativos desde la mirada de la satisfacción con la formación profesional otorgada por una institución de educación superior.

El concepto “satisfacción” en nuestra sociedad ha permitido darle un valor agregado a cada producto, trabajo, relación etc. Si un servicio o bien es catalogado de manera positiva de acuerdo a la satisfacción del cliente, este se posiciona en un lugar privilegiado del mercado. En educación superior, la satisfacción aparece como un indicador de calidad , respecto del servicio otorgado por la institución. En este caso el servicio sería la formación docente que está representado por la percepción que se tiene por los académicos, recursos, metodología, estructura curricular, etc.

Para Illesca y Cabezas (2006), la satisfacción supone una valoración subjetiva del éxito alcanzado a nivel organizacional. La variedad de dimensiones que presenta el concepto va a depender del contexto y reconociendo a la vez que tiene una carga altamente subjetiva puesto que va a depender de lo que cada persona entienda por estar satisfecho. Esto significa el grado de expectativa que tenga la persona respecto al servicio contratado.

Ahora bien, si se considera la importancia de las relaciones entre el mundo de la educación y laboral estas se potencian y se enriquecen en la medida que existe conocimiento sobre la formación recibida, el ejercicio profesional y la correspondencia que existe entre ambas, de tal

manera de obtener una serie de indicadores que permitan evaluar y orientar los procesos formativos. Esto permitiría identificar factores obstaculizadores para brindar una enseñanza de calidad. Un ejemplo de ello es el estudio de TALIS (2013) a directores de escuela, quienes manifiestan la necesidad de contar con profesores especializados en la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales (51,5%); o desarrollar competencias en el trabajo colaborativo y herramientas comunicativas en la educación primaria.(AQU, 2015).

La opinión de los usuarios finales ya sean estudiantes, egresados, académicos como empleadores cobran cada vez mayor importancia en la educación superior a partir de la necesidad institucional de evaluar la pertinencia de los programas e identificar las expectativas de crecimiento al conocer la existencia de la vinculación entre la Institución de Educación Superior y el desarrollo profesional de sus egresados (Damián, Montes y Arellano, 2010).

Fernández, Alarcón y Fernández (2013), manifiestan que los estudios realizados con egresados y empleadores, por estar inmersos en una relación educación-empleo, permiten conocer por parte del egresado, la formación, trayectoria académica y calidad de la imagen de la universidad que lo formó, a través de sus actitudes, desempeño y testimonio de calidad; mientras que el empleador es quien juzga esa pertinencia de la formación académica en la práctica laboral. Esto permite obtener referentes concretos y objetivos de actores que demuestran cualitativamente el impacto de su formación en el campo laboral. Esto es un motivo para que Arriaga, de la Torre, Artigas, Moreno y García (2003), consideren que para conocer el impacto que los procesos formativos tienen en el campo del trabajo, la institución necesita que esos referentes sean confiables para la adecuación y mejora de sus programas. Para ello se puede contar con la satisfacción de los usuarios, quienes cuantifican algunos indicadores académicos y laborales que pueden ir perfeccionándose para alcanzar una mayor satisfacción y calidad de los servicios ofrecidos. Los usuarios entendidos como actores y participantes claves en el proceso de formación ya sea directa o indirectamente. En consecuencia, la satisfacción con los servicios educativos, es un indicador clave de la calidad educativa institucional, por lo que cualquier programa de mejora de dicha calidad , debe ser acompañado con mediciones de satisfacción estudiantil.(Romo, Mendoza y Flores, 2012).

2.2. La satisfacción profesional: Un indicador

Reconociendo de autores anteriormente descritos, que la satisfacción supone una valoración subjetiva y que por lo tanto es muy difícil definirla y evaluarla de manera exacta, más aún cuando lo profesional está ligado al campo laboral, pueden describirse aquellos factores que según López, 1994 y Álvarez, 2001, están vinculados a la manifestación de dicha satisfacción. Ellos son: la naturaleza y contenido de trabajo, el trabajo en grupo y sus directivos, las condiciones de trabajo, el esfuerzo y los resultados individuales y las condiciones de bienestar. Cada uno de estos factores presentan indicadores que permiten explicitar el grado de satisfacción ante la profesión y/o trabajo.

Ahora bien, Sáenz y Lorenzo (1993), entienden la satisfacción docente como una experiencia gozosa de crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles cada vez más altos en la calidad de su trabajo por: el reconocimiento por lo que hace, la responsabilidad, la creación del saber, la libertad científica y por el disfrute en el trabajo mismo. Esto quiere decir que se relaciona con un estado gratificante, de tranquilidad ante la labor que se debe desempeñar, que le permitiría incluso una armonía personal e integradora.

Considerando lo anterior, y en lo que respecta a la profesión docente, existen estudios que permiten distinguir que cuando se quiere evaluar la satisfacción, hay que considerar que ella está ligada según la etapa educativa donde imparte su docencia, años de servicio y género. Uno de ellos arroja que los profesores de educación secundaria o media aparecen menos satisfechos que los de primaria; los profesores noveles presentan un mayor nivel de satisfacción respecto a los docentes con más años de servicio y las mujeres más satisfechas que los hombres en el ejercicio de su profesión docente. (Anaya y Suárez, 2006).

Por otra parte, Anaya y Suárez (2007) reconocen que la satisfacción laboral puede determinarse al considerar alrededor de cinco dimensiones principales: Ellas son

Diseño del trabajo: esta dimensión se relaciona con la participación del docente a la hora de determinar objetivos y tareas de su puesto de trabajo, con la claridad y la diversificación del trabajo que hay que realizar, y con los recursos que cuenta para realizar su actividad, de tipo formativos, como materiales y humanos.

Condiciones de vida asociadas al trabajo: esta dimensión se relaciona con las facilidades de

tiempo y espacio que el trabajo permite, así como a los servicios y las condiciones de seguridad laboral relacionados a este.

Realización personal: esta dimensión se vincula con la visión del trabajo como valioso y adecuado para el desarrollo personal y con el sentimiento que provoca la forma de ser (calidades personales), con las características propias del trabajo.

Promoción y superiores: esta hace referencia a las posibilidades de ascenso y la justicia e idoneidad de los superiores.

Salario: esta última dimensión está centrada en las recompensas salariales, beneficio económico que brinda el trabajo.

La importancia que se le otorga a la evaluación de la satisfacción profesional y particularmente en el ámbito de la educación, permite en palabras de Vaillant (2008), identificar descriptores clave de la identidad de los profesores, en donde la valoración social, y factores de satisfacción e insatisfacción pudieran evidenciar la efectividad en la docencia.

Los cambios sociales que se han registrado en los últimos decenios, han sido una señal para entender que la satisfacción profesional va de la mano con los diferentes contextos y por ende de los desafíos que estos cambios demandan. Las exigencias, el entorno, las comunicaciones y el tipo de estudiante, permiten que los factores que pueden determinar el grado de satisfacción, vayan modificándose en el tiempo, lo que permite dinamizar estos factores. Si bien en el pasado sólo el hecho de poder desarrollar su profesión docente, era motivo de satisfacción, hoy está supeditada a contingencias y circunstancias diversas que la complejizan aún más.

Ahora bien, la satisfacción profesional también se convierte en un indicador de calidad evaluable y si bien es cierto esto no depende de una sola variable sino de un equilibrio de varios elementos que actúan y se integran entre sí, la satisfacción docente tiene gran influencia en la enseñanza y aprendizaje del alumnado, que permite cotas altas de participación e interrelación entre ellos (Torres, 2010; González y Subaldo, 2015). Lo señalado por estos autores facilita la comprensión, a veces obvia, de la importancia de realizar un trabajo en armonía, en conformidad con las expectativas planteadas y en condiciones favorables para su desarrollo personal y profesional, que repercute en un servicio de calidad y en este caso en particular para los niños y niñas que viven el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En referencia a lo descrito, se presentará una figura que presenta las consideraciones de algunos autores y/o estudios, respecto a la importancia de conocer la satisfacción de estudiantes, egresados y empleadores respecto a la formación profesional.

AUTOR (ES)	PERCEPCIÓN
Donald y Denison (1996)	Uno de los indicadores más importantes dentro de los que denomina indicadores amplios es el de satisfacción de los estudiantes. Esta puede contribuir significativamente a la calidad de los programas académicos
López (1996)	Señala que el destinatario de la educación así como quienes los representan se están convirtiendo en un referente crucial para establecer lo que tiene calidad de lo que no lo tiene.
Pérez y Alfaro (1997).	Consideran que si los destinatarios de la educación son los estudiantes, entonces son ellos quienes mejor pueden valorarla, a pesar de la visión parcial que puedan tener, sigue siendo un referente que debe tenerse en consideración.
Marchesi y Martín (1998).	Consideran que las personas que están vinculadas en el proceso educativo, son los indicadores más validos para medir el grado de calidad de la enseñanza a través de su grado de satisfacción.
UNESCO (1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI	Plantea que los estudiantes y sus necesidades deben estar en el centro de las preocupaciones, tanto en plano nacional e institucional, porque son participantes esenciales y protagonistas en el proceso de renovación de la educación superior, considerando la renovación desde lo evaluativo hasta la elaboración de políticas institucionales.
(Zas, 2002).	La satisfacción del estudiante es referida como elemento clave en la valoración de la calidad de la educación, se considera que uno de los indicadores más importantes para medir la calidad de la enseñanza.
Flores Barboza, (2003)	La satisfacción estudiantil se constituye como uno de los principales componentes que puede revelar la eficiencia de la experiencia educacional, desde las relaciones con los profesores, con sus pares, infraestructura etc.
Gento y Vivas 2003	Afirman que la satisfacción de los alumnos es el componente más importante para determinar la calidad.
Alves y Raposo (2005).	Manifiestan que medir la satisfacción del estudiante universitario permite a las instituciones de enseñanza superior conocerse, medirse y analizarse con otras instituciones. Con la satisfacción de los alumnos se puede lograr la permanencia de los estudiantes y el éxito escolar, entre otros aspectos.
Agapito Salinas (2007)	Si el objetivo principal de las universidades es la docencia centrada en el estudiante, entonces la satisfacción del alumnos el eje central de todos los procesos que se llevan a cabo en las instituciones.
Mejías y Martínez (2009).	La medición de la satisfacción de los estudiantes al realizarlo de manera consistente, permanente y adecuada permitiría orientar la toma de decisiones de manera correcta para trabajar las fortalezas y debilidades presentadas.
Jiménez, Terriquez y Robles, (2011)	Los estudiantes al manifestar su grado de satisfacción con lo aprendido, con las relaciones con sus profesores y compañeros, así como la infraestructura, refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos.
Suárez Zozaya, (2013).	Disponer de información sobre los estudiantes en una educación mercantilizada, se ha convertido en un elemento estratégico, para estar atentos a las necesidades, expectativas y grado de satisfacción de estos estudiantes-clientes
Universidad Politécnica de Madrid (2009)	La satisfacción es un buen predictor de la implicación institucional del profesorado, aspecto muy importante en momento de cambio, del que el profesor es principal artífice. La opinión puede mejorar la calidad de los servicios a disposición de la comunidad universitaria en el marco del EEES

Damián, Montes y Arellano, (2010)	El grado de satisfacción de los empleadores permiten, además de evaluar el desempeño profesional de los egresados, evaluar aspectos como el currículum, y las competencias tanto genéricas como técnicas de los egresados.
Comisión de Educación Superior (CHE) y la Oficina de Estándares Nacionales de Educación y Evaluación de la Calidad (ONESQA), citado por Khampirat (2008)	Según la Comisión de Educación Superior (CHE) y la Oficina de Estándares Nacionales de Educación y Evaluación de la Calidad (ONESQA) en Tailandia, la satisfacción del empleador y las competencias de los graduados representan dos importantes indicadores de desempeño clave para la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior en términos de calidad, ya que podrían reflejar la eficacia y el logro de las instituciones de educación superior, así como la calidad y las competencias de los graduados.
Shah, Grebennikov y Nair (2014).	La diversidad de las instituciones de educación superior y los problemas de calidad requieren la evaluación de la calidad de los graduados en función de los comentarios de los empleadores. La falta de dicha evaluación sobre la calidad de los graduados basada en la voz del empleador pone en riesgo la producción de graduados con enfoque en el éxito (cantidad) en lugar de la excelencia (calidad).
Cruz-Díaz y Cuadra (2018)	A través del seguimiento de egresados y su satisfacción laboral, se pueden obtener datos de la gestión, organización y evaluación de la institución universitaria y por otro lado el desempeño laboral y el intercambio comunicacional entre la empresa y la universidad.

Figura 15. Algunas investigaciones sobre la satisfacción de la formación profesional

Fuente: Elaboración propia, basada en diferentes autores

La revisión de la literatura respecto al concepto de satisfacción referida al ámbito formación profesional, se presenta muy prolífica en los últimos años, de sobre manera en lo que respecta a la vinculación que se hace con los procesos de evaluación de la calidad. En la revisión de las consideraciones de los autores descritas en el cuadro anterior, se desprenden las fortalezas que se obtienen al conocer las valoraciones, percepciones, grados de satisfacción con la formación profesional. Estas contribuyen de manera explícita a la calidad en todas sus dimensiones; referidas tanto a la revisión de los programas formativos, a la toma de decisiones y al análisis y medición de los procesos tanto dentro como fuera de la institución y/o carrera. En síntesis permite una evaluación integral del desarrollo curricular.



Figura 16. Resultados de investigaciones sobre la satisfacción de la formación profesional

Fuente: Elaboración propia, basada en diferentes autores

2.3. La satisfacción profesional: Mirada de los egresados

Para afianzar lo descrito anteriormente se revisaron investigaciones que en lo particular evalúan y/o analizan la satisfacción con la formación profesional y desempeño desde la opinión de los egresados. Se consideran los hallazgos relevantes desde el objeto de estudio de esta investigación, es decir, los que se vinculan con su plan de estudios y la vinculación con el medio laboral.

Ellos son:

Autor (es)	Estudio	Hallazgos relevantes
Jaramillo, A. (2002).	“Egresados y la calidad de la Universidad Eafit”	Adecuado nivel de correspondencia entre la formación recibida y lo que el medio exige.
Ginés Mora (2003).	“Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios”.	Los egresados a pesar de ser muy críticos con la universidad, se consideran aceptablemente preparados para el mundo laboral, mostrando a nivel general una satisfacción razonable con sus estudios. El déficit se encuentra en las competencias profesionales especialmente en las que se refieren al carácter social y participativo
Ventura y Martínez (2004)	“Estudio sobre la inserción laboral de los graduados en pedagogía en la Universidad de Barcelona.”	Mejorar las prácticas como factor potencial de inserción laboral; mayor relación entre la actividad académica y el mundo profesional; creación de un observatorio ocupacional; realizar un estudio riguroso de los perfiles y competencias profesionales
Marchesi y Pérez (2004)	“La situación profesional de los docentes”	Del listado que se desprende de la investigación, se destacan los siguientes: los profesores de enseñanza media y los más jóvenes son más críticos con la

		formación inicial. Piensan que su formación inicial es insatisfactoria; están satisfechos con la profesión y con las relaciones que mantienen con sus compañeros.
Gil, García y Santos (2009).	“Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior”	La profundidad de los contenidos que se imparten es poco valorada entre los egresados de pedagogía. Por lo tanto su bajo nivel . Las fortalezas están vinculadas con la formación profesional y humana. Las debilidades están en la valoración que tiene el empleador, la conexión de la teoría con la práctica y la especialización profesional
Ávalos y Sotomayor (2012)	“Cómo ven su identidad los docentes chilenos”	El aporte de la formación inicial versus la educación continua y experiencia, arroja mayores porcentajes en la planificación de clases 31% y en los valores transversales 24%
Torres y Equipo de Investigación Grupo DIEA (2013)	“Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente”	Alto grado de satisfacción con su profesión no así con la administración educativa y con las bases teóricas que sustentan el actual sistema educativo.
Sotomayor, Coloma, Parodi, Ibáñez, Cavada y Gysling (2013)	“Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial”.	Demuestra el estudio una valoración positiva de la formación recibida, manifestando una mayor importancia a la formación práctica que a la teórica. Perciben que en el caso de lenguaje, se le otorgó mayor énfasis a la lectura y escritura que a la oralidad y problemas de aprendizaje.
Ruffinelli (2013)	“La calidad de la formación inicial docente en Chile: perspectivas de profesores principiantes”.	Alto nivel de satisfacción con la formación; las debilidades formativas están en la selectividad de los programas formativos y el contexto de iniciación docente.
Ávalos, B. (2013)	Héroes o villanos. La profesión docente en Chile	Profesores de colegio municipales se sienten significativamente menos satisfechos con su función docente que los de colegios subvencionados y mucho menos en el caso de los colegios particulares o privados.
Pereira, M. (2014)	“Educación superior universitaria: calidad percibida y satisfacción de los egresados”	La calidad educativa provoca un alto nivel de satisfacción en los egresados y esto repercute en su motivación personal y eficacia laboral, y, por ende, aumenta la valoración de sus empleadores hacia ellos.
Cabello, Silva y Ocampo (2015)	“El seguimiento de egresados como una forma de evaluar a una licenciatura a distancia”.	Se destaca que un 69% señala que la actividad laboral que realizan tiene relación con la formación que recibieron.
Cano y Fernández (2016)	“Competencias de los egresados del Espacio Europeo de Educación Superior: relatos de vida de los nuevos estudiantes universitarios frente a los antiguos licenciados”.	Presentan mayor desarrollo en las competencias instrumentales vinculadas al trabajo práctico, no así en las estrategias e instrumentos de evaluación . también depende del contexto laboral a la hora de la demostración del desarrollo de competencias
Mahias, Maira, Portigliati, González, Rodríguez y Cabezas	“La mirada de los profesores: debilidades que reconocen en su práctica y	Principales debilidades en docentes postulantes a la Asignación a la Excelencia Académica (AEP): las

MIDE UC (2016)	cómo proponen superarlas”	estrategias de enseñanza, aspectos personales y la capacidad de gestionar el aula. Se advierte un ejercicio de reflexión limitado, que no profundiza en las causas ni en el impacto de las dificultades identificadas para el proceso de enseñanza.
Ramos, María (2017)	“Competencias de los universitarios y las demandas del mercado laboral”	La utilidad de los conocimientos adquiridos en la Universidad para la inserción laboral es valorada de manera moderadamente por los titulados, así como el conocimiento idioma inglés y capacidad de decisión
Centro de Estudios MINEDUC (2017)	Contextualización de la enseñanza en Chile	No hay correlación entre dependencia administrativa y la identidad y satisfacción laboral docente
Elige Educar (2018)	¿Son felices los profesores?: radiografía de la felicidad docente en Chile.	Un 64% se declara altamente satisfecho con su trabajo docente y que lo disfruta . Profesores de establecimientos municipales tienen una alta motivación y confianza en sí mismo

Figura 17. Investigaciones sobre satisfacción con la formación profesional desde la mirada de los titulados
Fuente: Elaboración propia, 2018.

Los egresados en general se manifiestan satisfechos con su formación docente, sobre todo los titulados de pedagogía en educación básica más que de pedagogía en educación media. Los titulados consideran que la formación práctica presenta mayor importancia que la teórica, razón por la cual se hace necesario mayor relación con el mundo laboral, porque dependiendo del contexto en cual se desempeñe, manifestará una grado de satisfacción mayor. Esto quiere decir, que en la medida que sus prácticas tempranas o profesionales en su formación se hayan desarrollado en diferentes contextos educacionales, su inserción y orientación en el mundo del trabajo podría ser más satisfactoria. Los hallazgos relevantes se representan de la siguiente manera:

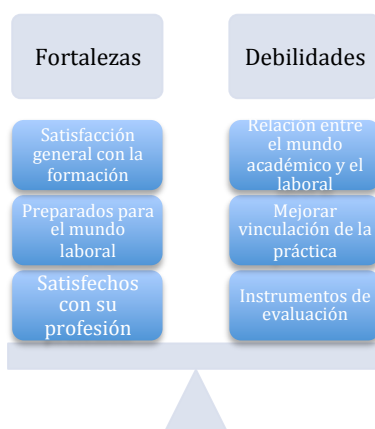


Figura 18. Hallazgos relevantes de investig. sobre la satisfacción de la formación docente por parte de los titulados
Fuente: elaboración propia, 2018.

2.4. La satisfacción profesional: Mirada de los empleadores

El empleador en esta investigación está representado por el directivo docente del establecimiento educacional donde laboran los titulados de pedagogía. El rol del empleador es de suma importancia en la eficacia escolar de un centro educativo. Ellos lideran el mejoramiento escolar a través de proyectos con objetivos claros y toma decisiones pertinentes en su unidad. Una unidad que sirve de referencia como oportunidad de aprendizaje y desarrollo profesional para este líder escolar que debe desarrollarse en distintos contextos, trabajando con profesionales de la educación, que cumplan satisfactoriamente con el lineamiento del establecimiento el cual dirige y gestiona.

Se revisaron investigaciones relacionadas con la opinión de los empleadores a la hora de evaluar el grado de satisfacción con los egresados que están bajo su cargo. Se investigó y eligió aquellos que tienen relación con el campo educativo.

Autor (es)	Estudio	Hallazgos relevantes
NC State University (1995)	“Employer Satisfaction with Alumni Professional Preparation”	Los empleadores valoran positivamente que los egresados manifiesten: preparación educativa, conocimiento, experiencia, habilidades comunicativas y trabajo en equipo. En el caso de NC University, los empleadores opinan que los egresados de esa casa de estudios, están “algo menos que óptimo” preparados para enfrentar problemas y presiones en el trabajo.
Eurobarometer (2010)	“Employers perception of graduate employability: analytical report”	Los empleadores consideran que el trabajo en equipo como el conocimiento de un idioma extranjero son capacidades muy valoradas. Una décima parte de los empleadores de los titulados colaboran con la discusión de los programas de estudio: Países como república Checa, Hungría y Francia (30% a 35%) opinan que sería importante cooperar con las instituciones de educación superior en los planes de estudio, mientras que Portugal, Turquía y Eslovenia entre el 65% a 67%.
Hermosillo, Banda y Hernández (2011)	“Pensar en políticas educativas emergentes en base a dos indicadores: el seguimiento de egresados y la opinión de empleadores”	Como principales resultados se encontraron: un grado de satisfacción del 75.3 % en la carrera cursada; 70.26 % de coincidencia de la actividad laboral con los estudios de licenciatura y 86.6% de satisfacción de empleadores sobre el desempeño laboral de egresados
Mourshed, Farrell y Barton (2012)	“Education to employment: Designing a system that works”	La encuesta identifica a tres grupos de empleadores. Sólo uno de ellos que representa el 31% tiene éxito en obtener el talento o profesional que requiere para su trabajo. Menos de la mitad de los graduados y

		empleadores creen que los recién titulados están preparados para trabajar. En cambio los proveedores de la educación (Instituciones de educación superior) en un 72%, creen que están listos para la inserción laboral. Esta dualidad se da principalmente por que estos actores claves no están comunicados ni conectados entre sí.
Generalitat Valenciana (2013)	“La empleabilidad de los titulados universitarios de la Generalitat Valenciana: el reto de la empleabilidad como indicador de la calidad universitaria”	Los empleadores y titulados consideran que las competencias de Liderazgo e Idiomas Extranjeros son los más ausentes en los titulados. La dimensión más valorada es Gestión.
Talis (2013)	“Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje”	La falta de profesores calificados, en particular para estudiantes con necesidades educativas especiales.. Docentes de escuelas municipales hacen un trabajo especial para alumnos con alto y/o bajo rendimiento. Existe una relación significativa entre satisfacción laboral y programas de educación (contenido, prácticas etc). A mayor valoración mayor satisfacción.
Ruffinelli (2013)	“La calidad de la formación inicial docente en Chile: perspectivas de profesores principiantes”.	95% de los empleadores se manifiesta satisfecho o muy satisfecho con el desempeño del docente principiante por el que se le consulta, independientemente de la selectividad de la institución formadora.
Ruffinelli (2014)	Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos?	El 80% de los empleadores manifiesta que la formación docente se ajusta a las demandas reales que implica ejercer la docencia. En un 16,1 % relacionan el desempeño profesional con la formación inicial.
Bonatto (2014)	“Satisfacción de los empleadores con los egresados de la Licenciatura en Administración de la FCE de la UNLP”.	Valoran satisfactoriamente los conocimientos, principios básicos, las habilidades para aplicar tecnologías, el ser creativos, críticos y reflexivos. En un grado menor su liderazgo y reglamentación de la carrera.
Universidad Diego Portales (2014)	“La voz de los directores”	“logro académico/aprendizaje cognitivo” es la dimensión más importante, mencionado en primer lugar por un 53% de los encuestados, el desarrollo emocional y afectivo (mencionado en primer lugar por un 28% de los encuestados) y la formación ciudadana y respeto a la diversidad (mencionado en primer lugar por un 14%) Profesores menos preparados en el caso de escuelas municipales : 63%. Subvencionada : 70.5 Particular pagada: 95.5
UK Commission for Employment and skills:UKCES (2014). Shury, Vivian, Spreadbury, Tweddle, James	“Employer Perspectives Survey 2014: UK Results”	La existencia de brechas de habilidades tiene relación con la poca experiencia del titulado. Es más bien un aprendiz y es un problema temporal. Sin embargo, hay un debe existir un plan de mejora en términos de fortalecer las relaciones entre las instituciones educativas y los empleadores.
Agencia per a la Qualitat del	“Ocupabilitat i competències dels nous docents:L’opinió	La investigación arroja como planes de mejora lo siguiente: capacidad para impartir clases de inglés,

Sistema Universitari de Catalunya: AQU (2015)	dels centres educatius d'educació infantil, primària i secundària “”.	falta de docentes en formación complementaria, faltan mecanismos que aseguren la calidad y objetividad entre los centros y los tutores. En educación primaria, es importante el trabajo colaborativo y herramientas comunicativas.
Olivos, Voisin y Fernández (2015)	“Evaluación del perfil de egreso de profesores de francés de parte de los empleadores: propuestas de mejora y desarrollo”	Manifiestan la necesidad de certificación de un idioma , mejorar la relaciones públicas y comunicativas.
Ramos, María (2017)	“Competencias de los universitarios y las demandas del mercado laboral”	Con lo que los empleadores parecen estar más satisfechos es con el “trabajo en equipo”, la “capacidad de aprendizaje” y el “conocimiento informático” de los titulados, que son las competencias donde se registran en varios estudios los niveles más altos de satisfacción. En la mayoría de las competencias analizadas el porcentaje de empleadores muy o bastante satisfechos supera el 80%

Figura 19. Investigaciones sobre satisfacción con la formación profesional desde la mirada de los empleadores
Fuente: elaboración propia, 2018.

Los empleadores valoran las competencias o habilidades instrumentales como el manejo de tecnología que tienen los egresados. Cabe señalar que en la era de la interconexión, los titulados presentan mayores capacidades para el manejo de recursos tecnológicos, lo que facilita el aprendizaje de cualquier herramienta informática. Reconocen en sus trabajadores el trabajo colaborativo y la capacidad de gestión en la acción educativa. Sin embargo, para el desempeño óptimo creen que las debilidades están en el manejo de un idioma extranjero, en el liderazgo, y la resolución de problemas. Para todo lo anterior, se requiere una vinculación y colaboración que se fortalezca entre la institución y los empleadores para la mejora continua de los programas de estudio y las prácticas pedagógicas. Lo anterior se representa de la siguiente manera.

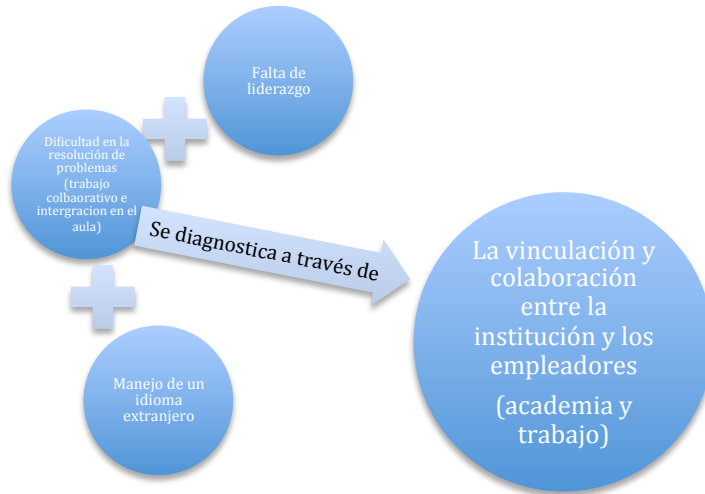


Figura 20. Representación de hallazgos relevantes, sobre la satisfacción de la formación docente por parte de los empleadores
 Fuente: elaboración propia, 2018.

Desde la lógica de la actuación de los académicos, estudiantes, empleadores y egresados, se presenta un sistema de información que sirve de referencia para el Sistema Universitario Catalán.



Figura 21. Sistema de información del sistema universitario catalán
 Fuente: Prades y Ros. 2014 (SUC)

RESUMEN CAPÍTULO 2



Figura 22. La satisfacción como indicador en el mejoramiento continuo

Fuente: Elaboración propia, 2018.

La calidad en la educación debe estar basada en actividades encaminadas a garantizar que tanto las condiciones de operación como los recursos humanos, cumplan con los objetivos propuestos por parte de una institución educativa y/o carrera. Dicha calidad está hoy en día cobrando mayor fuerza e importancia a través de interrogantes sobre los procesos formativos, ante lo cual, la satisfacción manifestada por actores clave con dichos procesos, es lo que le permite ser una referencia para la búsqueda de mejoras continuas tanto en los desempeños como en los hallazgos muestrales.

La obtención de datos significativos a través de la satisfacción con la formación recibida por parte de empleadores, titulados y académicos, permite no sólo obtener evidencias de los procesos, sino que también generar en la comunidad educativa la reflexión tan necesaria entre los

que las componen. Es revisar no sólo la generalidad de la formación en su conjunto, sino también, es un llamado a cuestionarse, a interpelar la práctica pedagógica, como una necesidad de cambio.

De lo analizado precedentemente, uno de los obstáculos para la mejora continua, sería no considerar la opinión emitida por los actores clave sobre la satisfacción en su formación, debido a lo cual debería evitarse el temor a visibilizar las falencias de todo proceso. No es fácil detectar nudos críticos sin pasar por el cuestionamiento de pares, de superiores y de la sociedad en general. Cuesta entender que los procesos evaluativos son necesariamente la posibilidad de detectar y de modificar la forma en cómo se realizan tareas o funciones. El objetivo de toda institución es dar cumplimiento a los preceptos propuestos y para ello se necesita de la opinión, en este caso de los actores clave. Si existieren medidas remediales para cada dificultad detectada, entonces se actuaría bajo la mirada constructiva. Lo más desfavorable sería identificar la información y no remediar situaciones que arrojen resultados positivos. Es en esa situación, cuando los procesos se detienen porque se archiva una opinión que podría resultar valiosa, y que podría hacer la diferencia entre progresar o detenerse.

MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO 3: FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE

3.1. Antecedentes generales.

La formación de profesores en Chile está dirigida a cuatro niveles: educación parvularia, básica, diferencial y media. Respecto de la educación básica, Chile era noticia en el pasado por la calidad en la formación de profesores. Las instituciones como la Escuela Normal de Preceptores, fundada en 1842, se convirtió en un modelo de formación en América Latina. Hoy, el escenario es diferente. Existe una gran preocupación y el tema ya lo manifestaba la OECD (2004b), respecto a la calidad de la formación docente y por consecuencia la preparación de los profesores. Esto se vio aún reforzado en el informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006), quien señaló la necesidad de avanzar hacia la definición de una nueva carrera profesional docente y por ende a mejorar la calidad de los mismos. Uno de los puntos críticos son: la multiplicidad de programas de formación y el aumento de la matrícula en los últimos años (Manzi, 2011)

Ante el escenario descrito, la necesidad de encontrar el origen y la solución a los puntos críticos desde su génesis, ha llevado a dar paso a la investigación como fuente de información que a través de sus resultados y conclusiones permitan la implementación de una serie de medidas políticas que aseguren la calidad de los programas de formación inicial docente y contrarrestar su falta de selectividad.

Por tal motivo, la atención hacia la formación de profesores se ha hecho más presente como área de estudio y de investigación. Zeichner (1999), plantea el aumento de investigaciones en esta dimensión y el creciente interés por revisar, sistematizar y comprender cuáles son las características que distinguen esta área de estudio. En nuestro país, la atención es cada vez mayor, puesto que se produce en un contexto de crítica y demanda respecto a la renovación de los procesos de formación de profesores, en donde, por ejemplo, la preparación de maestros articula de manera débil lo pedagógico con lo disciplinar y el nivel de aprendizaje de los contenidos junto a la comprensión de la naturaleza teórico-práctico de la acción son insuficientes (Cisternas, 2011). Esto ejemplifica de manera simple, otro de los puntos críticos.

Si se considera la revisión de la literatura en los últimos años, esta ha demostrado grandes avances en el conocimiento de la formación inicial en Chile. Sin embargo, como lo señala la Agencia de Calidad de la Educación, aun existen enormes desafíos en términos de generar investigación que permita formular medidas de intervención en el proceso de reclutar, formar e insertar docentes efectivos en el sistema educativo.

Ahora bien, desde una mirada más positivista, actualmente existe una mayor claridad sobre lo que nuestro sistema escolar requiere. Es decir, las responsabilidades y un marco normativo en el que están registradas las bases del quehacer docente, así como las orientaciones en la formación. Con esto nos estamos refiriendo al Marco para la Buena Enseñanza (MBE), a los Estándares de Egreso, como también a las políticas públicas, reformas y programas de fortalecimiento que confluyen a mejorar la calidad de la educación.

3.2. Reseña histórica

Para comprender lo que sucede en la actualidad con la Formación Inicial Docente en Chile, se debe conocer y comprender su historia. Ésta se inicia con la fundación de la Escuela Normal de Preceptores en 1842. Más tarde, en 1889, se funda el Instituto Pedagógico de la Facultad de Filosofía y Humanidades en la Universidad de Chile. Sin embargo, los profesores de enseñanza primaria, hoy llamada educación básica, se formaban en la Escuelas Normales, siendo el único sistema de formación que existió desde 1842 a 1973.

Para el año 1885, comenzaron a llegar a Chile profesores alemanes que se hacen cargo de las Escuelas Normales y/o de nuevas fundaciones (en el primer cuarto del siglo XX, habían en Chile 15 instituciones normalistas).

Los profesores alemanes trajeron a Chile las nociones pedagógicas de J F Herbat. Este planteaba que el fin de la educación era la formación del carácter... El carácter era concebido principalmente como un tipo de moral, de disciplina intelectual (Cox y Gysling, 1990). Gracias a los profesores alemanes se incorporaron nuevas materias como psicología, pedagogía crítica, metodología pedagógica, historia de la pedagogía y la idea de clases modelo.

Es innegable que a lo largo de 132 años en los que existieron las escuelas normales , fueron la base de la formación docente, con sus aciertos y desaciertos. Sin embargo, el mayor problema era la cantidad de profesores normalistas formados versus el número de profesores que

necesitaba en ese entonces la educación primaria ,que año a año se masificaba por los nuevos ingresos de alumnos a la educación en Chile para una cantidad de alumnos que no era tan alto

Cuando el país es sorprendido por el Golpe de Estado en 1973, una de las políticas educativas, motivado por factores ideológicos y económicos, es cerrar las Escuelas Normales. Los estudiantes tuvieron que ser transferidos a las universidades de su región, así como la transferencia de fondos económicos a dichas instituciones.

Cada Universidad, en ese entonces 8, fueron intervenidas y se “produjo una limpieza ideológica-política en el profesorado, especialmente en las facultades de Ciencias Sociales y Educación” (Núñez, 2004, p.33).

Más tarde entre los años 1980 y 1981, debido a una nueva política educativa, las carreras de formación de profesores, no fueron consideradas profesionales. Debían impartirse en Institutos pedagógicos o en Academias Superiores, todo esto regulado según decreto 3541/1980. No es hasta marzo de 1990, cuando el país vuelve a la democracia, bajo el gobierno de Patricio Aylwin, que se le otorga a la formación docente, el rango de carrera universitaria, bajo la cual, debían las pedagogías cumplir con la Licenciatura, antes de obtener el título profesional.

Bajo el gobierno de Eduardo Ruiz Tagle, en 1996, se realiza una Reforma Educacional, que entrega aportes económicos considerables , que permiten en base a proyectos adjudicables, “mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de alumnos y alumnas que asisten a la educación escolar y la equidad de su distribución, ampliando las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de los grupos más pobres”(García-Huidobro y Cox, 1999, p.7).

La finalidad que pretendía esta Reforma como lo señala Arellano (2001) se puede resumir en tres grandes objetivos: actualizar programas y contenidos de la época de los 80; mejorar la calidad de la educación en Chile y lograr un mejor acceso y descentralización del proceso educativo. Lo anterior para lograr altos índices en la calidad del proceso educativo en su conjunto. Esto da lugar a que en la década de los 90, universidades estatales multiplicaran la oferta de programas especiales para cursar carreras pedagógicas.

Tanto los presidentes de la República: Patricio Aylwin, Eduardo Frei como Ricardo Lagos, mantienen en sus gobiernos los componentes centrales del sistema educacional chileno: subvención, elección, libertad de enseñanza y descentralización.

En el gobierno de Michelle Bachelet, surge la llamada “Revolución de los pingüinos”, encabezada por estudiantes secundarios que ponen al descubierto la mala calidad y falta equidad

de la educación en Chile. Su nombre deriva del tradicional uniforme usado por los estudiantes. Ellos solicitan dentro de su petitorio la derogación de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), el fin a la municipalización de la enseñanza, estudio y reformulación del la JEC (Jornada Escolar Completa), gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), pase escolar gratuito y unificado y tarifa escolar gratuita del transporte para los estudiantes de enseñanza media. Lo anterior se traduce en protestas y organización estudiantil en torno a este tema. El gobierno se ve en la necesidad de reemplazar la LOCE por la LGE (Ley General de Educación), que es un nuevo marco regulatorio que debe asegurar el derecho a una educación de calidad para todos. Sin embargo, para la ciudadanía la revolución pingüina marcaría un hito, porque instaló en ella un intenso debate y gran sorpresa por su capacidad de organización, su alcance nacional y su carácter juvenil y rupturista (Modonesi, 2012).

Sin embargo, no todo terminó ahí. Años más tarde los estudiantes en Chile demandaron un acceso más equitativo a la educación en Chile, por eso el 2011 será recordado como “el año de las movilizaciones estudiantiles”. Durante más de cuatro meses, estudiantes de educación superior, secundaria y primaria estuvieron al centro de las demandas por un acceso más equitativo a una educación de calidad, por una reducción en los niveles de la deuda en la que los estudiantes deben incurrir a fin de obtener un título universitario, y para abolir el carácter lucrativo de facto de algunas instituciones educativas. “ Muchos estudiantes sufrían el endeudamiento como parte de su vida cotidiana... En 2011 ya había una mayor conciencia respecto del problema de fondo de la educación y las reivindicaciones fueron mucho más allá de la petición de becas o de la tarjeta nacional estudiantil por las que luchaban los estudiantes en un principio” (Mönckeberg, 2013, p.61).

En los últimos cinco años se ha desarrollado una Reforma Educacional en la cual el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), Ley 20.903, es uno de los pilares de ella. El objetivo es garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y todas, a través de la dignificación de la docencia, con hitos claves que estará en plena implementación el año 2016. En ella se considera las nuevas exigencias para el ingreso a las carreras de pedagogía; la inducción y el acompañamiento para profesores noveles; mejores remuneraciones; incremento en horas no lectivas e incentivo al retiro a docentes que están en edad de jubilarse.

3.3. Formación de docentes en Educación Básica UPLA

En 1968, tiene sus inicios la carrera de Pedagogía en Educación Básica, quien dependía, en ese entonces, académica y administrativamente de la Facultad de Educación y Letras de la Universidad de Chile, sede Valparaíso.

Durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva se crea una Reforma Educacional que extiende la escolaridad de 6 a 8 años en el nivel básico. En ese momento, se contaba sólo con profesores normalistas y se hacía necesario la formación especializada en menciones para cada área disciplinar, acorde con los requerimientos que se necesitaban. Es ahí, cuando la formación de profesores básicos, se convierte en una urgencia.

En 1977 la carrera depende académica y administrativamente del Departamento de Educación de la Facultad de Educación y Letras de la Universidad de Chile, sede Valparaíso.

Entre 1988 y 1990 se implementa en la ahora llamada Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, la modalidad de ciclos en la formación de la carrera: inicial, fundamental e instrumental.

En 1991, con motivo de la Ley Orgánica Constitucional de la Educación (LOCE), todas las carreras de pedagogía debían cumplir con el grado de Licenciado de la Educación. Lo anterior significó que la carrera debía extender en un año más, es decir cinco, para ser considerada de acuerdo a la LOCE, como carrera universitaria. Así en la Universidad de Playa Ancha, según consta en acta del 28 de octubre, se aprueba en sesión extraordinaria del Consejo Académico, los planes de estudio de todas las carreras pedagógicas, en el marco del proyecto de Formación Inicial de profesores, impulsado por el Ministerio de Educación

En 1996 se aprueba el Plan de Estudios de la carrera, conducente al título de Profesor de Educación Básica y al grado de Licenciado en Educación, para quienes ingresen a contar de dicho año a la universidad, según lo señala el decreto exento 098/96 de esta Casa de Estudios.

Resulta de interés señalar que, según el decreto exento 038/96 y en respuesta lo señalado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, se modifica el nombre de la carrera de Educación General Básica a Educación Básica.

Como lo señala el Perfil de Egreso de la carrera, en el año 1999 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. Dicho programa robustece la

calidad de los estudios superiores de los futuros profesores, lo que permitiría mejorar tanto la calidad de entrada de los futuros docentes como asegurar el desempeño del ejercicio profesional.

El ingreso a la educación superior van aumentando año a año y particularmente “en el caso de educación básica, éstas parten de un nivel muy bajo –en torno a los 500 titulados entre 1999 y 2001–, para duplicarse en 2002, y crecer en forma explosiva a partir de 2004, superando los 5.000 titulados en 2007 y 2008” . Este incremento de matrícula se asoció al surgimiento y/o evolución de programas académicos, que encontraron una veta rentable a la hora de ofertar carreras (Ruffinelli y Guerrero, 2009). Un punto de inflexión fue en el año 2002, puesto que según la CNAP (2003), hubo un aumento explosivo de sedes pertenecientes a las universidades del Consejo de Rectores, pero por sobre todo de universidades privadas que aprovecharon su plena autonomía en términos de legislación.

Los profesionales de la educación una vez titulados, se desarrollan profesionalmente en distintas dependencias administrativas. Ellas, se refiere a los establecimientos de educación pre básica, básica y media que según el tipo de financiamiento se clasifican en: municipales como establecimientos públicos de propiedad y financiamiento principalmente estatal y administrados por las municipalidades del país; los particulares subvencionados como establecimientos de propiedad y administración privada, que recibe financiamiento estatal mediante subvención por alumno matriculado y que asista a clases efectivamente (esto es, a alumnos desde 2º nivel de transición a enseñanza media) y particulares pagados como establecimientos cuya propiedad, administración y financiamiento corresponde a particulares y a las familias de los alumnos (OLPE, 2012).

La formación de docentes en la Universidad de Playa Ancha está orientada a la adaptación de diversos contextos educacionales lo que significa un gran desafío considerando las características que presentan cada uno de ellos. Raczynski, Salinas, De la Fuente, Hernández y Lattz (2010) plantean las valoraciones que hacen los propios apoderados y estudiantes respecto a los tipos de colegios en Chile quienes caracterizan a la educación municipal como la que acoge a la diversidad que existe en la sociedad chilena, que tiene establecimientos antiguos y estables, la que entrega apoyo a niños con necesidades sociales y educativas especiales en síntesis que es una educación al alcance de todos. En su contraparte, manifiestan una educación pública que carece de calidad, que acogen a estudiantes con atributos negativos, con serios problemas de orden, disciplina y convivencia escolar. Lo anterior contrasta con la opinión que tienen de la educación

particular, al señalar que en ellos se puede entregar educación de calidad con mejores oportunidades y proyecciones para sus hijos con mayores exigencias y recursos para lograrlo. Como visión crítica señalan que al ser selectivos son más discriminadores.

No existe mucha información que de cuenta del tipo de establecimiento en el cual ejercen los titulados de pedagogía en Educación Básica. No obstante, Ruffinelli y Guerrero (2009) aportan interesantes datos que permiten entender el por qué se replican desigualdades en la educación superior: los docentes que trabajan en establecimientos privados egresaron de su enseñanza media en el mismo tipo de establecimiento y estudiaron pedagogía básica en instituciones de mayor prestigio (selectivas). Asimismo, los profesores que egresaron de establecimientos de dependencia municipal y que estudiaron pedagogía, lo hicieron mayoritariamente en instituciones no selectivas o de un menor prestigio y al egresar reproducen la dependencia de su establecimiento escolar de origen. Esto trae como consecuencia condiciones laborales comparativamente diferentes, con una escasa movilidad y conocimiento social-cultural que enriquece cualquier contexto educativo y experiencia personal. Además habría que agregar que según la contextualización de TALIS (2013) Las condiciones de trabajo a las que se enfrentan los docentes del sector municipal pueden ser consideradas desafiantes, pues enseñan a una población de alumnos más heterogénea y vulnerable.

En Chile al año 2011, los docentes titulados que trabajaban en un establecimiento municipal era de 33%; un 62% ingresó a un establecimiento particular subvencionado y sólo un 7% al particular pagado. (MINEDUC, 2012)

3.4. Perfil de egreso de la carrera de Educación Básica . Promociones 2007-2011

La naturaleza de la formación profesional ofrecida en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, surge a partir tanto de fundamentos tanto teóricos, disciplinarios y pedagógicos. Esto le permite al futuro profesor generalista el dominio de teorías educativas y modelos de intervención pedagógicas como el conocimientos de las disciplinas humanistas, científicas, valóricas y artísticas. La formación considera además el desarrollo valórico y personal para enfrentar y asumir responsablemente las diferentes situaciones en su comunidad educativa, demostrando autonomía, creatividad, liderazgo y pro actividad en su quehacer profesional (Informe de Autoevaluación, 2011).

Otro aspecto lo constituye el desarrollo e integración con el medio, en forma progresiva, a través de la incorporación a distintos establecimientos educacionales que les permita abordar los aspectos teóricos y personales a la práctica docente. Podrá así aplicar, en su quehacer pedagógico, el producto de sus investigaciones realizadas en los contextos socioculturales de su comunidad educativa.

Como se declara el Informe de Autoevaluación de la carrera de pedagogía en Educación Básica (2011), su misión y visión es la siguiente

- Misión: Formar profesores y profesoras de Educación Básica con Licenciatura en Educación , con alto compromiso social que contribuyan al desarrollo de conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y valores de niños y niñas de este nivel educacional, contando con las herramientas teóricas y prácticas que les permitan conocer y analizar la realidad socioeducativa, con rigor científico, concretándose en una actividad profesional que busca la excelencia
- Visión: La visión de la carrera es aspirar a ser reconocida y distinguida, por entregar una formación profesional de calidad y excelencia en su quehacer, aportando desde su perspectiva científica, humanista y tecnológica al desarrollo de la Educación en particular y de la sociedad en general.

En relación al perfil del Licenciado en Educación, la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, declara en el Decreto Exento N°1540/2009 que:

- Domina un sustento teórico y empírico del quehacer educativo que le permite diseñar y fundamentar propuestas de carácter pedagógico.
- Analiza críticamente propuestas teórico-prácticas de carácter educativo.
- Realiza investigaciones de naturaleza educativa
- Ejecuta innovaciones educativas en el medio donde se desempeña
- Participa en equipos inter y pluridisciplinarios en la búsqueda de alternativas de solución a las problemáticas educativas
- Asume la formación continua en función del crecimiento personal y profesional (p.1).

El perfil de egreso del estudiante, describe las competencias que deberá demostrar un profesional egresado de la carrera Pedagogía en Educación Básica. En él se señala, lo que se espera

para otorgarle el título de profesional de la educación a una persona que ha cursado con éxito los estudios regulares y se encuentra habilitada para ejercer la profesión en el territorio nacional.

Los resultados esperados, con respecto al perfil de egreso para el estudiante de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, surgen del desarrollo del Proyecto de Formación Inicial y con consulta a los académicos que realizan docencia en la carrera. Dicha consulta se extendió a algunos de los directores de establecimientos municipalizados, en particular a aquellos que estaban en contacto con los procesos de formación y finalización de los egresados de la misma. Este proceso se enriqueció con constante retroalimentación hasta diciembre del 2000, apoyado en seminarios, encuestas y entrevistas, gestionados desde jefatura de carrera.

De esta manera, se sustenta el perfil profesional del educador de Educación Básica, el que considera cuatro aspectos en su formación profesional y personal. Estos son:

- Agente de desarrollo personal, social y cultural: Profesional de educación que cree en la persona humana y promueve su potencial de desarrollo valórico, compatibilizando el desarrollo local con una visión global.
- Profesor autónomo, comprometido y efectivo: Profesional de la educación de carácter generalista que domina e integra saberes de la cultura y los relaciona con los aprendizajes y acciones didácticas, asumiendo su liderazgo en el proceso educativo mediante la comunicación efectiva que facilite el aprendizaje y el uso apropiado del lenguaje y la comunicación de acuerdo al nivel de sus alumnos y alumnas.
- Integrador de saberes con experiencia cotidiana: Profesional de la educación capaz de promover la reflexión y relación de la experiencia cotidiana con la educación y de problematizar el hecho educativo.
- Diseñador y facilitador de ambiente de aprendizaje: Creador de oportunidades de aprendizaje atendiendo a las diferencias de aprendizaje de sus alumnos y alumnas favoreciendo la creatividad y autonomía de los mismos.

3.5. Aseguramiento de la calidad en Chile

Asegurar la calidad de la formación inicial docente es el punto clave para mejorar la educación en nuestro país, sin embargo, según diferentes autores, la calidad se puede interpretar de diferentes maneras. Para (Pedraja, Araneda, Rodríguez y Rodríguez, 2012, p. 17) esto puede entenderse “como un proceso de mejoramiento constante, lo que a su vez mejora y optimiza la gestión y los procesos académicos al interior de las instituciones de educación superior.” Para Doherty (2008), la calidad se estructura como una herramienta de gestión, que permite contribuir

eficazmente a mejorar el desempeño ya sea en una institución, en el currículo o en el departamento dentro de una institución. Sin embargo de acuerdo a la realidad nacional y a la normativa vigente la educación debe ser inclusiva y de calidad como lo declara la Ley General de Educación N° 20.370 (LGE) en su artículo 2°

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”.

En el año 2011 entra en vigencia el Sistema Nacional de aseguramiento de la calidad, cuyo objetivo es propender a asegurar una educación de calidad en los diferentes niveles educativos, así como de igual manera asegurar la equidad. Para ello se reformularon las funciones del ministerio de Educación y del Consejo Nacional de Educación. Además se crean nuevas instituciones educativas. Ellas son: la Agencia de Calidad de la Educación y La Superintendencia de Educación.

Sin embargo, a lo largo de los años se han implementado diferentes programas o sistemas que permitan desde la formación docente buscar el mejoramiento de la tan ansiada calidad. Algunos desde la inversión económica, otros desde la elaboración de estándares que permitan un marco regulatorio tanto en la formación como en el desarrollo profesional, así como la elaboración de evaluaciones estandarizadas para los docentes en formación.

3.5.1. Programa de fortalecimiento en la formación inicial docente

A fines de la década de 1990, el MINEDUC promovió entre los años 1997-2002, un Programa de Fortalecimiento de Formación Inicial Docente (FFID), financiando proyectos, cambios curriculares entre otros, en diecisiete casas de estudios, formadoras de profesores.

En el Informe de Síntesis de Evaluación Gubernamental de Programas del año 2001, se señala que el FFID pretende alcanzar lo siguiente:

1. Fin: Contribuir a mejorar la calidad de la docencia en los niveles medio y científico-humanista, básico y preescolar y educación diferencial.
2. Propósito: Calidad mejorada de los alumnos que egresan de las carreras de pedagogía a través de becas o proyectos de fortalecimiento en las universidades que participan en el Programa.
3. Población Objetivo: El programa considera atender dos poblaciones objetivos diferentes. Para el componente de fortalecimiento en las 17 universidades que participan del programa, la población objetivo corresponde a alumnos que ingresan a las carreras de pedagogía a partir de 1998, con un universo estimado en 34.681 alumnos para el período. Para el componente de becas, aquellas personas que deseen cursar programas de formación docente en cualquier universidad o instituto profesional del país y que sean egresados de enseñanza media con prueba de aptitud académica (PAA) rendida y puntaje promedio de 600 puntos y con notas superiores a 6.0, o egresados de enseñanza media sin PAA con notas superiores a 6.0 y con experiencia docente.
4. Población Beneficiaria Entre los años 1998 y 2000 la población beneficiaria del componente 1 aumentó en un 27%, alcanzando a 6.506 alumnos en el año 2000. Por otra parte, la población beneficiaria del componente 2 aumentó en un 115.6%, alcanzando a 263 becados en el año 2000.
5. Descripción General del Diseño del Programa El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) se inicia en 1997 para ser ejecutado en 5 años. El programa tiene cobertura nacional y es ejecutado por el Ministerio de Educación, a través de la División de Educación Superior.

En el plan de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente FFID, existe un consenso en que es el Estado el que debe cumplir un rol preponderante, porque es el responsable que los niños, niñas y jóvenes de nuestro país tengan derecho a una educación de calidad, que sea impostergable, lo que ciertamente no ha sido fácil de llevar a cabo.

Posterior al FFID, una de las políticas que han orientado a la formación docente han sido el fomento a la especialización de los profesores de Educación Básica a través de Programas de Mejoramiento de la Calidad y equidad de la Educación Superior, MECESUP, para instituciones que pertenezcan al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas y becas vocación de profesores.

3.5.2. Marco para la Buena Enseñanza.

El Marco de la Buena Enseñanza (MBE) es un instrumento que orienta a los docentes en sus prácticas pedagógicas de aula. Su elaboración fue realizada por el Ministerio de Educación en conjunto con la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, el año 2003 teniendo en cuenta la experiencia nacional e internacional sobre Criterios acerca del desempeño profesional docente en los sistemas escolares. Se trata de un documento que busca detallar las responsabilidades que el docente debe tener en la sala de clases, con la comunidad escolar y también con la administración del establecimiento. Por eso se ha constituido en una gran contribución para la renovación de las prácticas pedagógicas, tanto en el currículo de las carreras de pedagogías, como para los docentes en ejercicio pues se prioriza el principio de la buena enseñanza, que significa que todos los alumnos de todos los profesores del país puedan aprender, sin exclusión.

En la introducción del documento del Marco para la Buena Enseñanza el entonces ministro Sergio Bitar señala: “Una profesión que tiene claros los parámetros de su óptimo ejercicio es reconocida y legitimada en la sociedad. Más sólida aún es aquella que ha generado colegiadamente los criterios que caracterizan su buen desempeño a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico. La profesión docente debe alcanzar ese nivel y el consiguiente mayor aprecio” (MINEDUC, 2003, p.4).

En este contexto, el Ministerio de Educación ha señalado distintos ámbitos en que el Marco para la Buena Enseñanza, presta utilidad: en la acreditación de docentes iniciales; en programas de formación y perfeccionamiento docente; para la autoevaluación y evaluación del desempeño profesional, en los procesos de concursos y selección así como para el reconocimiento de docentes destacados o de excelencia.

Estos criterios identifican una serie de características esenciales de una buena enseñanza, sin embargo no promueve la uniformidad de las prácticas docentes. Abarcan desde la planificación de actividades, el establecimiento de ambientes propicios del aprendizaje, creación de herramientas de evaluación apropiadas y formar parte del entorno en el cual trabaja. Esto lo sitúa, en el caso del alumno en práctica, en un escenario donde debe demostrar diversas competencias o habilidades.

Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco: ¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo? Esto se desarrolla a través de cuatro dominios con sus respectivos criterios, y éstos a su vez se desarrollan en descriptores.

Los cuatro dominios son:

Ciclo del Proceso Enseñanza Aprendizaje



Figura 23. Dominios del Marco para la Buena Enseñanza

Fuente: MINEDUC. 2008

3.5.3. Estándares en la FID

El Marco para la Buena Enseñanza, aborda lo que los profesores en Chile deben considerar en su quehacer profesional, pero no necesariamente lo que orienta el currículo de los estudiantes de pedagogía. Por tal motivo surgen los estándares de egreso que fueron elaborados, a petición del MINEDUC, por el Centro de Investigación Avanzada de Educación (CIAE) de la Universidad de Chile y por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (CEPPE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El proceso de elaboración de los estándares de desempeño, se inicia cuando estas universidades asumieron la tarea de recoger información sobre los estándares

existentes en otros países, para así formular criterios para orientar la formación docente. Se consultaron numerosos especialistas, ya sea de nuestro país como extranjeros, que terminó con la publicación por parte del Ministerio de Educación de los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente. Este instrumento se publicó en el año 2001, con el propósito de “establecer parámetros que indiquen el nivel de calidad necesario para lograr un desempeño adecuado de la profesión docente y, por otra parte, posibilitar la evaluación del desempeño docente, tanto en sus etapas iniciales como en las avanzadas” (MINEDUC, 2001, p.6).

Los primeros estándares en ser publicados por el MINEDUC el año 2011, son los que se refieren a los contenidos y estrategias didácticas en lenguaje, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales para Educación Básica. Posteriormente, en el año 2012, el MINEDUC publicó los estándares para Educación Media y Educación Parvularia. Ellos son genéricos y aplicables a todos los niveles de enseñanza, sin embargo pueden ser modificados según las necesidades específicas del nivel o del currículum. El desempeño de los futuros docentes se evalúa según lo que debe saber y poder hacer, esto se ve reflejado en los Criterios e indicadores que conforman la faceta del instrumento.

Actualmente se está terminando de elaborar y validar los nuevos estándares pedagógicos y disciplinarios que serán presentados para su aprobación al Consejo Nacional de Educación antes del mes de abril del año en curso.

Los nuevos estándares serán utilizados como referentes para los procesos de acreditación de las carreras de pedagogías. Ellos consideran al experiencia respecto a su utilización en los últimos años tanto de los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía, los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes (2001) y el Marco de la Buena Enseñanza.

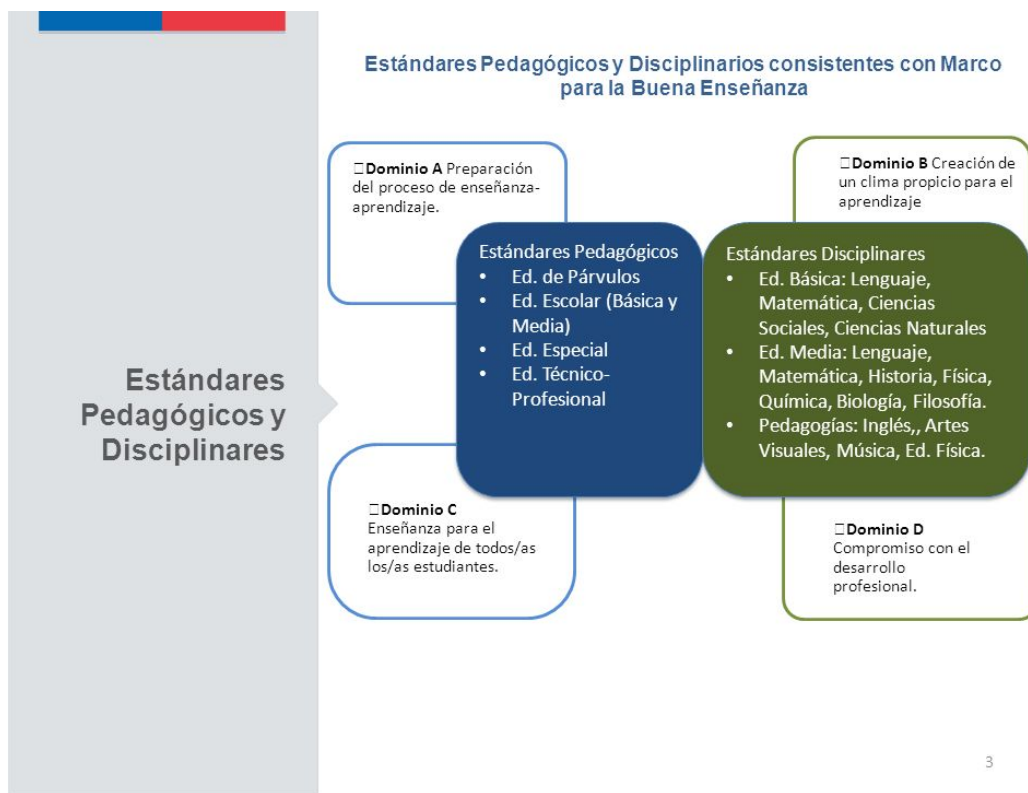


Figura 24. Estándares orientadores para los egresados de pedagogía

Fuente: MINEDUC, 2001.

3.5.4. Prueba INICIA.

Las evaluaciones de egreso, de manera voluntaria y diagnóstica comenzaron el año 2008 a través de la Prueba Inicia que mide los conocimientos tanto pedagógicos como disciplinarios de los estudiantes que egresan de carreras como Educación Parvularia, Básica y Media. Los resultados fueron confidenciales de manera particular para el estudiante, como general para la Institución Formadora. Este sistema de evaluación aplicable a estudiantes por egresar basado en los estándares de desempeño pretende que a los profesores “les resultará más fácil mejorar si saben en qué deben mejorar. Los estándares proporcionan a los profesores una especie de mapas para saber hacia dónde se dirigen al intentar desarrollar su conocimiento y su destreza profesionales” (Ingvarson y Kleinhenz, 2006, p.281). Sin embargo esto presenta una mirada diferente cuando en el año 2011, los resultados fueron publicados, en forma de ranking, con los efectos esperados en la comunidad nacional: estudiantes de pedagogía que no alcanzan el mínimo en las evaluaciones de conocimientos disciplinarios y pedagógicos así como las instituciones de educación superior donde son formados. La Prueba Inicia se aplicó entre los años 2008 y 2015.

Algunos resultados de esta prueba arrojaron que a excepción de algunas disciplinas, los niveles de logros alcanzados son similares en las preguntas de las pruebas que refieren a conocimiento disciplinar y aquellas que refieren a la didáctica de las disciplinas. (Educación 2020, 2014). Estos resultados no han cambiado de manera sustancial en los años siguientes. Siempre se mantienen diferencias en los datos obtenidos, según selectividad de la institución formadora y los años de acreditación.

Los resultados más relevantes que arrojó la prueba INICIA durante los años de su aplicación fueron los siguientes: la del año 2008 el porcentaje de respuesta correctas fue de un 47% en la prueba de conocimientos disciplinares (sin un criterio evaluativo respecto al significado de este porcentaje) (Manzi, 2010); en el año 2009 la prueba de conocimientos disciplinares obtiene por parte de los egresados un 53% de respuestas correctas (MINEDUC, 2010); en el año 2010 los resultados arrojan un 51% en el área disciplinar y un 46% en la de conocimientos pedagógicos (MINEDUC, 2011). En el año 2011 se determinan clasificaciones en tres categorías : sobresaliente , aceptable e insuficiente. Así en los disciplinar las proporciones son 2%, 29% y 69%; en el caso de los conocimientos pedagógicos fue de 8%, 50% y 42% respectivamente (MINEDUC, 2012). El año 2012 baja la participación y los contenidos disciplinarios se sitúan en la categoría insuficiente con un 56%, versus el 34% de la prueba de conocimientos pedagógicos con un 66% (MINEDUC, 2013). El año 2013 se suspende la prueba INICIA para pasarla de voluntaria a obligatoria el año 2014. Este año a nivel general el 63,6% obtienen logros en lo disciplinar y un 70.7 en los conocimientos pedagógicos.(MINEDUC, 2014)

Después de seis años, se demuestra la alta correlación que existe entre los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) con los obtenidos en la prueba INICIA. (Manzi, 2010)

Hoy bajo la Ley 20.903, se conoce como Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente, que considera dos aplicaciones: una al inicio de la carrera y otra al menos un año antes del egreso. Las universidades con los resultados de esta evaluación diagnóstica, de inicio, deberán aplicar mecanismos de acompañamiento y nivelación para sus estudiantes. En el caso de la evaluación diagnóstica de egreso, con los resultados obtenidos, las universidades deberán generar planes de mejora. Será un requisito de titulación haber rendido estas evaluaciones, pero sus resultados no actuarán como habilitación para su desempeño profesional.

Existen numerosas críticas a esta evaluación puesto que “evaluar las capacidades de los futuros profesores para enseñar y para promover el aprendizaje en todos sus estudiantes, requiere evaluar el desempeño en tareas auténticas al trabajo docente”. (Montecinos, 2014). Se debería incorporar tareas más allá de memorizar datos, o medir habilidades aisladas como las mencionadas por Linn y Herman (1997): que promuevan el aprendizaje, ejemplifiquen el tipo de enseñanza que se espera en los profesores, que contribuyen a la mejora proporcionando mecanismos para el desarrollo profesional con actividades significativas y motivadoras.

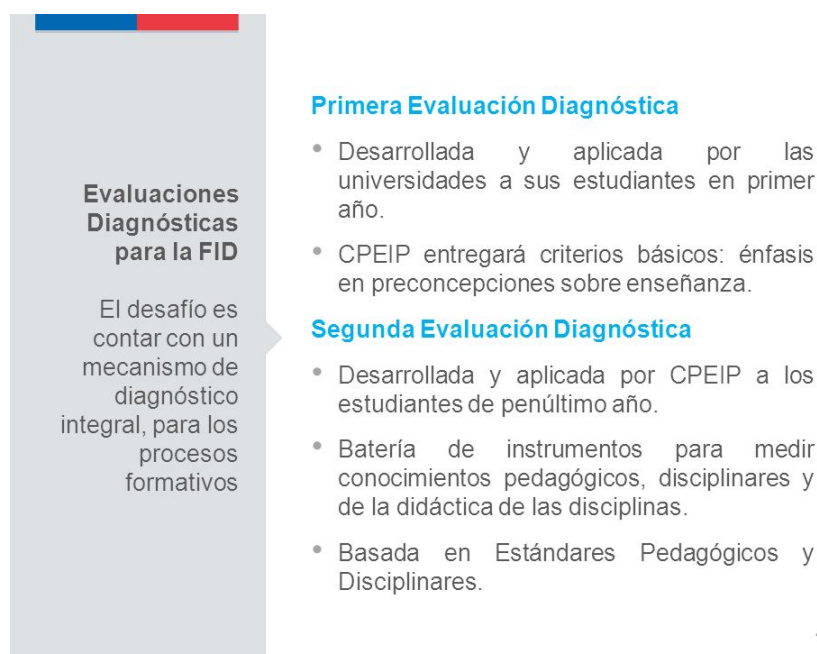


Figura 25. Momentos de la Evaluación Diagnóstica en la Formación Inicial

Fuente: MINEDUC, 2016.

3.5.5. Acreditación de los programas de formación.

De acuerdo a la realidad de las tendencias internacionales, respecto a los mecanismos de regulación destinados al aseguramiento de la calidad de la educación, y ante las transformaciones que tenido el sistema educativo chileno, es que nuestro país se ha sumado a la necesidad de transparentar “información sobre el sistema y contar con antecedentes confiables y comparables, considerando la relevancia de la educación universitaria, para el desarrollo del país, las familias y

la sociedad en su conjunto, dotando de instrumentos al Estado y a la sociedad para regular, orientar y consucir el sistema universitario” (Cancino y Schmal, 2014, p.42).

La acreditación es de carácter obligatorio para las carreras pedagógicas, para así poder entre otras cosas, contar con la entrega de gratuidad, becas y ayudas estudiantiles por parte de los alumnos.

En la Ley de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior, del año 2006, quedó establecido que tanto las carreras de Medicina como Pedagogía debían someterse a procesos de acreditación, con agencias privadas, que dieran cuenta de la calidad de los programas formativos ofrecidos por las instituciones formadoras. Esto permite un mejoramiento continuo pues promueve procesos de autoevaluación y autorregulación a través de procesos que se deben revisar y desarrollar a través de toda la malla curricular.

A partir del mes de agosto del año 2016, entran en vigencia lo nuevos criterios de evaluación. Los cambios que se realizaron a los antiguos criterios apuntan a la relevancia que se da a la vinculación con el medio que tenga el programa así como a la definición de un claro perfil de egreso:

Antiguos criterios de acreditación		Nuevos criterios de acreditación	
Perfil de egreso y resultados	Perfil de Egreso: Contempla los conocimientos, habilidades y actitudes que espera desarrollar el estudiante, así como los fundamentos científicos, disciplinarios que están se presentan en la formación	Propósitos e institucionalidad de la carrera	Propósitos: Clara definición de objetivos y metas
	Estructura curricular: El currículo se estructura en función del perfil de egreso		Integridad: Proporciona planes de desarrollo y mecanismos que garantiza el cumplimiento del perfil de la carrera
	Efectividad del proceso E-A: Proporciona oportunidades de aprendizaje teórico-práctica		Perfil de Egreso: Pertinente, actualizado, difundido y conocido por la comunidad académica.
	Resultados del proceso de formación: se conoce y analiza de manera sistemática los procesos académicos		Plan de estudios: La carrera o programa cuenta con procesos sistemáticos para el diseño e implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje
	Vinculación con el Medio: Se mantiene vínculos con el ámbito disciplinario y profesional para la actualización y conocimiento del entorno.		Vinculación con el medio: Este orienta y fortalece el perfil de egreso y plan de estudios
Condiciones de operación	Estructura organizacional, administrativa y financiera: Eficaz gestión	Condiciones de operación	Organización y administración: Cuenta con adecuado sistema de gobierno, gestión docente y administración eficaz
	Recursos humanos: Dotación académica adecuada en número y calificación		Personal docente: Personal docente suficiente e idóneo.
	Infraestructura, equipamiento y recursos para la enseñanza: Recursos y materiales adecuados		Infraestructura y recursos para el aprendizaje: Dispone de infraestructura y recursos para el aprendizaje.
			Participación y bienestar estudiantil: Facilita la organización y participación de los estudiantes
Capacidad de autorregulación	Propósitos: Declaración de misión y visión	Resultados y capacidad de autorregulación	Creación e Investigación en el cuerpo docente: Gestiona y verifica el impacto positivo de estudios e investigación.
	Integridad: Proporciona planes de desarrollo y mecanismos que garantiza el cumplimiento del perfil de la carrera		Efectividad y resultados del proceso formativo: Políticas de aseguramiento de la calidad
	Proceso e informe de autoevaluación: Cuenta con antecedentes válidos recogiendo fortalezas y debilidades		Autorregulación y mejoramiento continuo: Mecanismos de autorregulación, procesos de autoevaluación para la mejora continua.

Figura 26. Antiguos y nuevos criterios de acreditación
Fuente: Elaboración propia, basada en CNA-Chile, 2016

RESUMEN CAPÍTULO 3

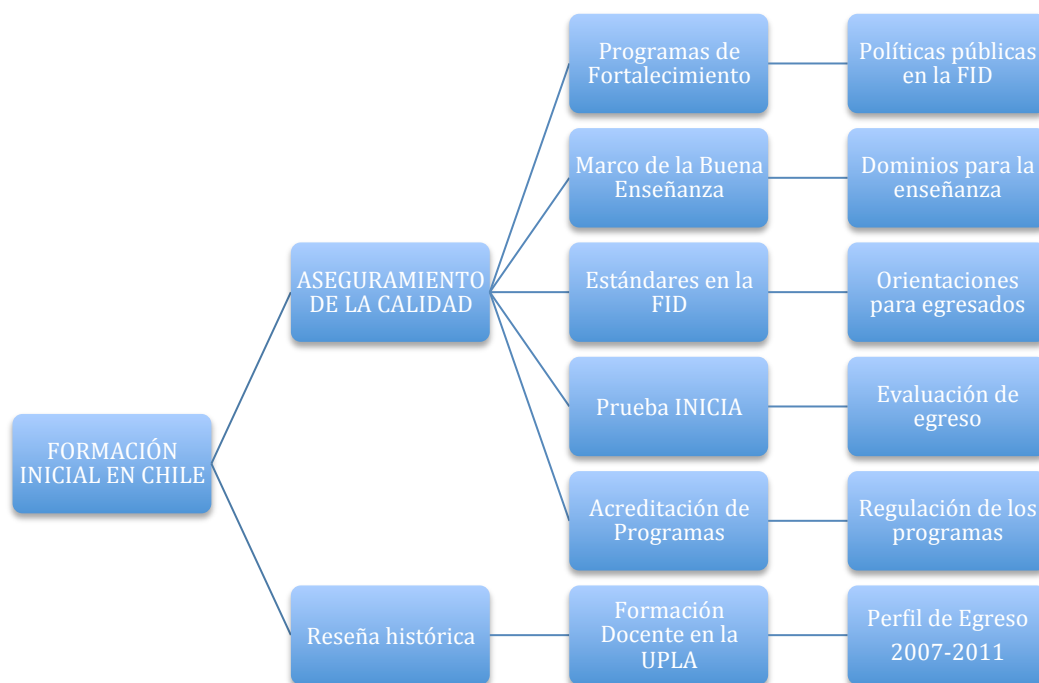


Figura 27. Formación Docente en Chile: su historia y aseguramiento de la calidad
Fuente: elaboración propia, 2018.

La formación inicial docente en Chile ha transitado en las últimas décadas como el protagonista de innumerables reformas y de políticas públicas en donde la inversión e investigación se ha multiplicado en busca de la tan ansiada calidad. Los referentes han sido desde el viejo continente lo que ha llevado a las autoridades del país a concentrar los máximos esfuerzos por estar a la altura del concierto internacional, asegurando la calidad a través de programas de fortalecimiento, diseñando estándares e instrumentos de evaluación y regulando la formación docente a través de sistemas de acreditación tanto internos como externos. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos que se han concentrado para mejorar la calidad de la educación desde la

formación inicial y sin duda en los diferentes niveles educativos, los resultados obtenidos no se condicen con dicho esfuerzo. Desde los referentes analizados, se observa que la brecha de esos resultados es inmensa entre diferentes instituciones, los que además se relacionan con el capital cultural de sus estudiantes. Por tal motivo, se debe estar en permanente búsqueda, elaborando nuevas medidas, y políticas públicas que acerquen esas diferencias. Sin embargo, más allá de la formalidad, se debe contar con voluntades, con la capacidad de entender que los cambios si bien es cierto caminan a paso lento, son necesarios y para llevarlos a cabo se debe contar con un capital humano dispuesto a creer incluso en lo imposible. Se debe dejar de lado la actitud complaciente y empezar a trabajar desde los ciclos iniciales. Todo cambio o reforma no tendrá efecto si no somos nosotros quienes decidimos hacer la diferencia y ello tendrá un efecto más constructivo. Se puede estar en desacuerdo con las políticas implementadas, con las evaluaciones estandarizadas, no obstante, la actitud crítica debe cuestionar lo que hacemos, en el cómo y para qué. Ese sería un buen comienzo.

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En base a lo presentado en capítulos anteriores, en este quinto capítulo se describen los elementos centrales de la investigación realizada, como el objetivo general y los objetivos específicos, además del diseño metodológico a través del cual se le dio respuesta a la pregunta y se lograron los objetivos.

4.1. Objetivos

En continuidad con el marco teórico expuesto y con la situación identificada en la formación docente de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, se diseña esta investigación con la finalidad de atender un propósito general del cual se derivan unos objetivos específicos. El objetivo general del trabajo se formula de la siguiente manera:

Objetivo general

Analizar el grado de satisfacción de titulados, académicos y empleadores, como actores clave implicados directamente en el proceso de formación del profesorado.

Más específicamente, en este objetivo se pretende analizar la formación de las cohortes 2007 a 2011, respecto a las cuatro dimensiones del perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha: agente de desarrollo personal, social y cultural; profesor autónomo, comprometido y efectivo; integrador de saberes con experiencia cotidiana y diseñador y facilitador de ambiente de aprendizaje. Además, en base al perfil, se pretende describir la satisfacción de los actores respecto a los saberes profesionales considerados en el Marco para la Buena Enseñanza de 2008 y los núcleos curriculares del Plan de Estudios del Proyecto de Formación Inicial Docente (PFID) de la carrera, así como interpretar los resultados de los procesos de mejora continua de la carrera.

Del objetivo general se desprenden cuatro objetivos específicos:

Objetivos Específicos

1.-Describir los niveles de satisfacción según el grupo de los actores clave, respecto a las dimensiones del perfil de egreso, los núcleos curriculares del PFID y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza del año 2008.

2.-Analizar el grado de satisfacción de empleadores y titulados según la dependencia del establecimiento respecto a las cuatro dimensiones del perfil de egreso, los núcleos curriculares del PFID y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza del año 2008.

3.-Correlacionar el grado de satisfacción de los tres grupos de actores clave, con respecto a las cuatro dimensiones del perfil de egreso, los núcleos curriculares y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza.

4.- Analizar interpretativamente las relaciones estructurales entre los criterios de acreditación de Pedagogía en Educación Básica, promulgados en los años 2007, 2011, 2016, 2017 y la opinión manifestada por los actores clave del estudio en las dimensiones del cuestionario

4.2. Diseño Metodológico

Para analizar el grado de satisfacción, se trabajó con un diseño cuantitativo de carácter descriptivo que permitió desarrollar un análisis estadístico para responder a los primeros tres objetivos específicos y al objetivo general, centrados en el grado de satisfacción de los sujetos respecto al perfil de egreso en base a distintas variables. Para dar respuesta al cuarto objetivo específico, el cual apunta a hacer una lectura de los resultados para la mejora continua en base a los acuerdos de acreditación, también se utilizó una herramienta de análisis e interpretación de documentos.

El instrumento utilizado en la parte cuantitativa, es un cuestionario que contempla 26 ítems cerrados acerca del grado de satisfacción de los sujetos con respecto al perfil de egreso, además de 4 ítems de identificación. Para medir la satisfacción, se utilizó una escala lickert con cinco opciones de respuesta, solicitando que los individuos respondieran si su satisfacción era “Muy Alta”, “Alta”, “Regular”, “Baja” y “Muy Baja”.

El instrumento fue validado por expertos, quienes realizaron una serie de observaciones que fueron aplicadas al instrumento y posteriormente al proceso de análisis e interpretación de los resultados, como se detalla más adelante en este capítulo.

Para el análisis interpretativo del cuarto objetivo, el instrumento utilizado es una matriz de análisis de contenido, que considera los acuerdos o resoluciones de los cuatro procesos de acreditación y que están agrupados en categorías que son los criterios establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación. Ellos son: perfil de egreso, estructura curricular, resultados del proceso de formación, vinculación con el medio, integridad y autoevaluación. Luego se analiza interpretativamente cada una de estas resoluciones de las agencias de calidad, asociándolas a la opinión de los actores clave y a la estructura del instrumento.

Esta matriz se elaboró considerando para el análisis, las sugerencias y observaciones provenientes de la validación de expertos, es decir, de académicos que han participado de Comités de Autoevaluación para los procesos de acreditación de carreras pedagógicas. (ver anexo N° 13).

4.3. Descripción de la muestra

Se utilizó una muestra intencional, debido a la necesidad de asegurar que los actores clave hubieran estudiado bajo la malla curricular de 1999 en el caso de los titulados; que hubieran realizado actividad docente con esta malla, en el caso de los académicos de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha o que fueran empleadores de titulados de esas cohortes. A continuación se presenta la distribución de la muestra entre los tres grupos de actores clave:

Tabla 1: *Distribución de la muestra*

	Frecuencia	Porcentaje
Académicos UPLA	25	13,1
Titulados EBA	133	69,6
Directivos Docentes	33	17,3
Total	191	100

Fuente: Elaboración propia 2017.

4.4. Recolección de datos

El acceso a los actores de los tres grupos se realizó en forma directa, a través de correo electrónico y, en ocasiones, visitas a los establecimientos educacionales, para asegurar que las respuestas

fueran enviadas. En el caso de los académicos de la Universidad de Playa Ancha, se consultó a todos aquellos que habían realizado docencia durante la vigencia del Perfil de Egreso bajo estudio, y que aún se encontraban trabajando en la Carrera de Pedagogía Básica. Se envió correo a 30 académicos, 40 empleadores y 171 titulados.

Todos los participantes fueron contactados inicialmente a través de un correo electrónico personalizado, en el cual se les solicitaba responder el instrumento a través de la plataforma de internet y notificar su respuesta, con la finalidad de que ésta fuera registrada de forma anónimo, llevando a la vez un registro de los actores individuales que ya habían participado. Por lo tanto, el instrumento se trató de un cuestionario autoaplicado. El trabajo de recolección de la información se extendió desde mayo hasta agosto de 2016. En los anexos se encuentra una copia del correo utilizado para contactar a los actores. (Ver anexo N°8)

4.5. Variables y Focos del Estudio

Para el trabajo realizado de investigación cuantitativa, a continuación se describen las variables consideradas respecto al grado de satisfacción de los actores. Respecto al análisis e interpretación de documentos, posteriormente se describen los focos del estudio en relación a los acuerdos de acreditación de la carrera de Educación Básica.

4.5.1. Descripción de Variables Cuantitativas

En el diseño de la tesis, se plantearon como variables independientes el grupo al cual corresponden los actores, así como la dependencia administrativa de los establecimientos en donde se desempeñan.

Nombre	Definición Conceptual	Definición Operacional	Nivel de Medición	Categorías
Grupo de Actores	El grupo de actores se refiere al rol que cumplen los sujetos dentro del proceso de formación profesional	Cada actor se auto identificó dentro de uno de tres grupos, de acuerdo al rol cumplido.	Nominal	Para esta variable se utilizaron tres categorías: Académico, Empleador, Titulados.
Dependencia Administrativa	La dependencia administrativa se refiere a si los establecimientos educacionales pertenecen a las Corporaciones Municipales, o a entidades privadas, ya sea que reciban aportes estatales o no	La dependencia administrativa del establecimiento donde se desempeña, fue identificada por cada actor. En esta variable no se incluyó a los académicos UPLA.	Nominal	Para esta variable, se utilizaron tres categorías: Municipal, Subvencionado y Privado.

Figura 28. Variables Independientes
Fuente: Elaboración propia 2017.

Las variables dependientes, en concordancia con los objetivos específicos, corresponden al nivel de satisfacción de los actores respecto de las Dimensiones del Perfil de Egreso, los Núcleos Curriculares y los Dominios del Marco para la Buena Enseñanza.

Nombre	Definición Conceptual	Definición Operacional	Nivel de Medición
Satisfacción respecto de las Dimensiones del Perfil de Egreso	La satisfacción respecto de las dimensiones del perfil indica cuán satisfechos se encuentran los actores respecto de los indicadores e ítems.	La satisfacción respecto a los tres distintos factores fue medida en base a una escala de cinco intervalos separada entre “Muy Alto”, “Alto”, “Regular”, “Bajo” y “Muy Bajo”	Intervalo
Satisfacción respecto de los Núcleos Curriculares	La satisfacción respecto de las dimensiones del perfil indica cuán satisfechos se encuentran los actores respecto de los indicadores e ítems.	La satisfacción respecto a los tres distintos factores fue medida en base a una escala de cinco intervalos separada entre “Muy Alto”, “Alto”, “Regular”, “Bajo” y “Muy Bajo”	Intervalo
Satisfacción respecto de los Dominios del Marco para la Buena Enseñanza	La satisfacción respecto de las dimensiones del perfil indica cuán satisfechos se encuentran los actores respecto de los indicadores e ítems.	La satisfacción respecto a los tres distintos factores será medida en base a una escala de cinco intervalos separada entre “Muy Alto”, “Alto”, “Regular”, “Bajo” y “Muy Bajo”	Intervalo

Figura 29. Variables Dependientes
Fuente: Elaboración propia 2017.

4.5.2. Descripción de Focos en relación a los acuerdos de acreditación

Los focos del Objetivo Específico 4 se refieren a las fortalezas y debilidades identificadas por las Agencias de Acreditación y la Comisión Nacional de Acreditación, (ver anexo N° 9) vinculadas a los perfiles de egreso y distintas dimensiones vinculadas a la mejora continua de los programas de educación superior en Chile. Dentro de estas dimensiones de la acreditación se encuentran la autorregulación, la docencia y la vinculación con el medio. Otras dimensiones que ha considerado la acreditación en los últimos años, que no se encuentran vinculadas directamente al perfil de egreso, como la infraestructura, solo fueron consideradas en el análisis de contenido cuando mencionaban algo explícito que estuviese vinculado a los 26 ítems del instrumento.

4.6. Validez y Confiabilidad

Tanto el instrumento de recolección de información, así como el análisis e interpretación de los resultados, fueron validados por expertos a través de una pauta de validación, en la cual se reco-

gieron una serie de observaciones y se realizaron modificaciones a los ítems y al diseño analítico de la tesis.

Respecto a la confiabilidad del instrumento, ya que se trata de preguntas tipo Likert, se trabajó con una muestra piloto inicialmente y se obtuvo un nivel de confiabilidad alto, dado que el alpha de Cronbach fue de 0,96. La muestra piloto estuvo compuesta por 28 individuos. Después de la aplicación con la muestra final, se obtuvo un alpha de Cronbach de 0,949. (ver anexo N° 7)

Es relevante mencionar que el análisis de confiabilidad previo, así como el posterior a la aplicación, indicaron que se debía mantener los 26 ítems dentro del instrumento para alcanzar el valor de confiabilidad máximo.

En la matriz de análisis de contenido, las categorías se establecieron de acuerdo a los criterios de acreditación señalados por la Comisión Nacional de Acreditación, Chile (CNA). Después de la codificación del material en un primer nivel, estableciendo categorías (ver anexo N° 14), y en un segundo nivel seleccionando categorías más pertinentes, se procedió a una primera interpretación de los resultados para entender el fenómeno de estudio. Esta matriz fue validada por académicos del Comité de Autoevaluación para la acreditación de carreras pedagógicas, que la analizaron y de ese modo aportaron con observaciones y sugerencias para un mejor análisis e interpretación. (ver anexo N° 13).

4.7. Análisis e Interpretación de la Información

A continuación, se presentan los análisis e interpretación de los resultados cuantitativos y de los documentos de acreditación.

4.7.1. Análisis e interpretación de datos cuantitativos

El análisis se ha realizado utilizando el programa Microsoft Excel y el paquete de análisis estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) v.20. Se han realizado análisis de frecuencias, de descriptivos y de correlaciones. Dado que se trabajó con una muestra intencionada, en el análisis e interpretación de los resultados se utilizan los intervalos de confianza a 95% para determinar si las diferencias entre los grupos son estadísticamente significativas.

Dado que el instrumento que se aplicó comprendía sólo los ítems, para analizar los indicadores y las dimensiones, se propone calcular los promedios de los componentes de cada uno y realizar dos análisis estadísticos que permitan dar cuenta de los resultados de manera adecuada y exhaustiva.

El primer análisis propuesto corresponde a describir los promedios de cada indicador y dimensión, determinando la significancia de las diferencias en base a los intervalos de confianza fijados al 95%. Con este análisis, se obtienen resultados como los que se presentan en el gráfico a continuación, que permite observar las diferencias por promedio y establecer si estas diferencias son estadísticamente significativas o no.

El segundo análisis estadístico para los indicadores y las dimensiones, se refiere a agruparlos en las mismas categorías que fueron utilizadas en los ítems. Por lo tanto, después de calcular los promedios de los ítems que componen cada indicador, se proponen los siguientes intervalos para categorizar cada caso y poder realizar un análisis de frecuencias:

Rango	Categoría ordinal a asignar
Igual o mayor a 1 hasta menor o igual a 1,5	Muy Bajo: 1
Mayor a 1,5 hasta menor o igual a 2,5	Bajo: 2
Mayor a 2,5 hasta menor o igual a 3,5	Regular:3
Mayor a 3,5 hasta menor o igual a 4,5	Alto:4
Mayor a 4,5 hasta menor o igual a 5	Muy Alto: 5

Figura 30. Clasificación de Promedios en Categorías Ordinales
Fuente: Elaboración propia 2016.

4.7.1.1. Análisis de Dimensiones

Dimensión	Indicador	Ítems
1. Agente de desarrollo personal, social y cultural	Profesional de la educación promueve el potencial de desarrollo	Relacionarse empáticamente con sus alumnos durante sus prácticas Crear espacios para que los alumnos y alumnas expresen sus pensamientos e ideas
	Profesional de la educación que orienta el proceso educativo hacia la práctica de los valores universales	Crear instancias que permitan el desarrollo de valores universales como el respeto, la tolerancia, en los alumnos y alumnas Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma para la generación de un autoconocimiento
	Profesional de la educación capaz de compatibilizar el desarrollo local con una visión global	Promover en los alumnos y alumnas las responsabilidades que debemos asumir en la comunidad en la cual vivimos Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes de la propia Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas

Figura 31. Dimensión 1 del Perfil de Egreso 2007
Fuente: Elaboración propia 2016-2017.

Dimensión	Indicador	Ítems
Dimensión 2. Profesor autónomo, comprometido y efectivo	<p>Profesional de la educación de carácter generalista que domina e integra saberes de la cultura y los relaciona con los aprendizajes y acciones didácticas</p> <p>Profesional de la educación capaz de asumir su liderazgo en el proceso de formación</p> <p>Comunicador efectivo que facilita el aprendizaje y el uso apropiado del lenguaje y la comunicación de acuerdo al nivel de sus alumnos</p>	<p>Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica</p> <p>Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas</p> <p>Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente</p> <p>Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales</p> <p>Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso</p> <p>Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización</p> <p>Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula</p> <p>Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos</p> <p>Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula</p>

Figura 32. Dimensión 2 del Perfil de Egreso 2007

Fuente: Elaboración propia 2016-2017.

Dimensión	Indicador	Ítems
Dimensión 3. Integrador de saberes con experiencia cotidiana	<p>Profesional de la educación capaz de promover la reflexión y la relación de la experiencia cotidiana con la educación</p> <p>Profesional de la educación capaz de problematizar el hecho educativo</p>	<p>Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente</p> <p>Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos</p> <p>Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas</p>

Figura 33. Dimensión 3 del Perfil de Egreso 2007

Fuente: Elaboración propia 2016- 2017.

Dimensión	Indicador	Ítems
Dimensión 4. Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizajes	<p>Creador de oportunidades de aprendizaje atendiendo a las diferencias de aprendizajes de sus alumnos y alumnas</p> <p>Creador de oportunidades para favorecer la creatividad y autonomía de sus alumnos y alumnas</p>	<p>Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas</p> <p>Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales</p> <p>Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad</p> <p>Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas</p> <p>Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes</p>

Figura 34. Dimensión 2 del Perfil de Egreso 2007

Fuente: Malla curricular 1999 y elaboración propia 2016-2017.

A través de la aplicación de estas categorías a los valores obtenidos por cada dimensión e indicador, se pueden obtener resultados como el que se presenta a continuación.

4.7.1.2. Análisis e interpretación de núcleos curriculares

A continuación se presenta la distribución de los 26 ítems que componen el instrumento utilizado, pero esta vez distribuidos para los cuatro núcleos curriculares de la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

Para el análisis estadístico de los núcleos, se realizaron los mismos dos análisis estadísticos que fueron propuestos para los indicadores y dimensiones. Es decir, la propuesta consiste en analizar las diferencias significativas entre los promedios de cada núcleo, para cada grupo de personas consultadas y en aplicar los intervalos para interpretar los promedios con las categorías ordinales señaladas más arriba.

Como se puede observar, en algunos casos se asignó un ítem a más de un núcleo. Esto quiere decir que no son excluyentes, al estar relacionados por ser transversales y estar articulados en los diferentes núcleos curriculares. Un ejemplo de ello es el ítem “relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje” que se encuentra considerado en el núcleo I y II.

A continuación se presentan los diferentes ítems asociados a los núcleos curriculares:

NÚCLEO	ITEMS
NÚCLEO I Formación Profesional y Disciplinaria: comprende las disciplinas pedagógicas, de especialidad y asignaturas optativas	<ul style="list-style-type: none"> Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes

Figura 35. Distribución de Ítems para el Núcleo I

Fuente: Malla curricular 1999 y elaboración propia 2016-2017.

<p>NÚCLEO II Desarrollo Personal y Valórico: comprende el Taller de Desarrollo Personal, Desarrollo Valórico en el Medio (ambiental, social o cultural) y las actividades Artísticas y/o Deportivas</p>	<p>Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes</p>
--	---

Figura 36. Distribución de Ítems para el Núcleo II

Fuente: Malla curricular 1999 y elaboración propia 2016-2017.

<p>NÚCLEO III Desarrollo de Destrezas Académicas: comprende el Taller Integrado de Comunicación, Lenguaje y Razonamiento, Idioma Extranjero, Herramientas Computacionales, y Manejo de la Voz Hablada y Movimiento Humano</p>	<p>Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje</p>
--	---

Figura 37. Distribución de Ítems para el Núcleo III

Fuente: Malla curricular 1999 y elaboración propia 2016-2017.

<p>NÚCLEO IV Desarrollo e Integración con el Medio: comprende la Gestión Educativa, Vinculación con el Sistema Educativo (Prácticas Tempranas e Integración Disciplinarias), Práctica Profesional, Proyecto de Mejoramiento Educativo o Seminario de Titulación.</p>	<p>Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso Asumir un rol de liderazgo, para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente Adaptar situaciones del diario vivir, como estrategias de enseñanza-aprendizaje Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes</p>
---	---

Figura 38. Distribución de Ítems para el Núcleo IV

Fuente: Malla curricular 1999 y elaboración propia 2016-2017.

4.7.1.3. Análisis e interpretación de dominios del Marco para la Buena Enseñanza

En esta última sección de la pauta de validación, se encuentra la distribución de los 26 ítems que componían el instrumento utilizado, pero distribuidos para los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008). De manera similar a la distribución hecha para los núcleos curriculares, en los casos en que correspondía, se asignó un ítem a más de un dominio. Esto porque en la transversalidad de la formación, se conectan y articulan en más de un dominio. Ejemplo de ello es “diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje” que está considerado tanto para el dominio A como el B.

Para el análisis de los dominios del Marco para la Buena Enseñanza, al igual que para los núcleos curriculares, se propone realizar los mismos dos análisis estadísticos que fueron propuestos para los indicadores y dimensiones. Es decir, la propuesta consiste en analizar las diferencias significativas entre los promedios de cada núcleo, para cada grupo de personas consultadas y, posteriormente, aplicar los intervalos para presentar los resultados en base a las categorías ordinales.

El dominio A **“Preparación de la Enseñanza”** se compone de los siguientes criterios:

A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.

A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.

A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

DOMINIO	ITEM DEL INSTRUMENTO	Criterios relacionados al ítem
DOMINIO A: PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA	Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje.	A2
	Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes de la propia	A2
	Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	A2
	Conocer las teorías, principios, conceptos y estructura de la Educación Básica	A1
	Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	A4
	Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	A1
	Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	A3
	Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	A5
	Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas	A5
	Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	A4

Figura 39. Distribución de Items para el Dominio A del Marco para la Buena Enseñanza

Fuente: Elaboración Propia, 2016- 2017.

El dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” considera:

B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.

B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

DOMINIO	ITEM DEL INSTRUMENTO	Criterios relacionados al ítem
DOMINIO B: CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPIO PARA EL APRENDIZAJE	Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	B1
	Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	B1
	Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	B1
	Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	B4
	Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	B3
	Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	B3
	Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	B1
	Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	B3
	Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	B2
	Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes	B3

Figura 40. Distribución de Items para el Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza

Fuente: Elaboración Propia, 2016-2017.

El Dominio C “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” se compone por los criterios:

C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.

C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.

C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.

C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.

C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

DOMINIO	ITEM DEL INSTRUMENTO	Criterios relacionados al ítem
DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES	Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	C5
	Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	C3
	Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	C1
	Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	C2
	Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas	C6
	Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	C4
	Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	C2
	Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	C2

Figura 41. Distribución de Items para el Dominio C del Marco para la Buena Enseñanza
Fuente: Elaboración Propia, 2016-2017.

Finalmente, el Dominio D “**Responsabilidades Profesionales**” está compuesto por los criterios:

D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

DOMINIO	ITEM DEL INSTRUMENTO	Criterios relacionados al ítem
DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES	Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	D3
	Conocer las teorías, principios, conceptos y estructura de la Educación Básica	D5
	Asumir un rol de liderazgo, para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	D4
	Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	D3
	Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula	D1
	Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	D2

Figura 42. Distribución de Items para el Dominio D del Marco para la Buena Enseñanza
Fuente: Elaboración Propia, 2016-2017.

4.8. Análisis e interpretación de los documentos de acreditación

Para el análisis e interpretación de los documentos de acreditación, se utilizó un análisis de contenido, procedimiento descrito por Taylor y Bogdan (2000), en el cual se desarrollaron pre categorías o categorías iniciales, para después revisar los fragmentos que apoyaban a cada categoría y finalmente obtener las categorías finales de análisis. Estas categorías finales son expuestas en el capítulo de análisis de documentos a través de una matriz de contenido (ver anexo N° 15).

De los criterios establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), vigentes al año 2015, se seleccionaron algunos de ellos como categorías, tales como:

- perfil de egreso: contempla los conocimientos, habilidades y actitudes que espera desarrollar el estudiante, así como los fundamentos científicos disciplinarios presentes en la formación
- estructura curricular: el currículo se estructura en función del perfil de egreso.
- resultados del proceso de formación: se conoce y analiza de manera sistemática los procesos educativos.
- vinculación con el medio: vínculos con el ámbito disciplinario y profesional para la actualización y conocimiento del entorno.
- integridad: proporciona planes de desarrollo y mecanismos que garantiza el cumplimiento del perfil de la carrera.
- autoevaluación: antecedentes válidos que recojan fortalezas y debilidades.

RESUMEN CAPÍTULO 4



Figura 43. Componentes del diseño de la investigación

Fuente: Elaboración propia. 2018.

El diseño de esta investigación se ubica dentro del paradigma cuantitativo, ya que la mayor parte del trabajo empírico se realizó en base a un instrumento con preguntas cerradas, el cual fue aplicado a una muestra intencionada. Estas preguntas fueron distribuidas en Dimensiones del Perfil de Egreso, Núcleos Curriculares y Dominios del Marco de la Buena Enseñanza, todos los cuales corresponden a las variables dependientes. Como variables independientes se tomaron los grupos a los cuales pertenecen los actores, divididos entre académicos, titulados y empleadores, además de la dependencia administrativa de los establecimientos donde se desempeñan estos dos últimos grupos. Además del diseño cuantitativo, para el cuarto objetivo, se utilizó una matriz de contenido para poder analizar los informes de acreditación de la carrera y vincular el instrumento utilizado en esta investigación, a los procesos de mejora continua.

CAPITULO 5

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados según los objetivos planteados en la investigación. Se enuncian los objetivos correspondientes dando paso a los resultados, de acuerdo a los instrumentos utilizados y la naturaleza de los datos obtenidos.

5.1. Análisis cuantitativo de los niveles de satisfacción según el grupo de los actores clave, respecto a las dimensiones del perfil de egreso, los núcleos curriculares del PFID y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza del año 2008.

5.1.1. Satisfacción según actores clave, respecto a las dimensiones del perfil de egreso

Las dimensiones del perfil son:

1. Agente de desarrollo personal, social y cultural.
2. Profesor autónomo, comprometido y efectivo.
3. Integrador de saberes con experiencia cotidiana.
4. Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizajes

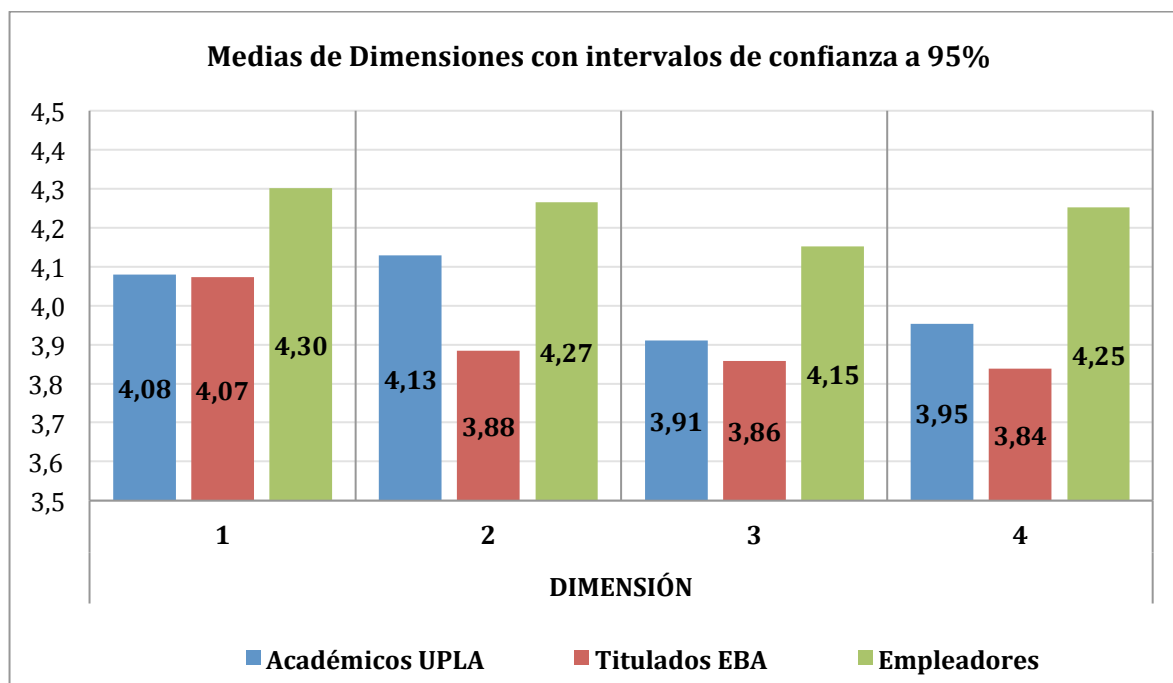


Figura 44. Medias de dimensiones del perfil según actor

Fuente : Elaboración propia. 2018.

Al analizar los resultados que arroja las dimensiones del perfil de egreso según académicos, titulados y empleadores, se puede observar que los empleadores presentan un mayor grado de satisfacción en las cuatro dimensiones respecto a los titulados y académicos. En segundo lugar los académicos y luego los titulados. Para los empleadores la dimensión con mayor promedio (4,30) es la que tiene por objetivo formar a un “agente de desarrollo personal, social y cultural”. En menor promedio (4,15) está la tercera dimensión “Integrador de saberes con experiencia cotidiana”, que está relacionada con la capacidad de problematizar hechos educativos, y la capacidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica para la construcción de conocimientos.

Los académicos manifiestan un mayor promedio (4,13) en la dimensión “Profesor autónomo, comprometido y efectivo”. Sin embargo la media más baja (3,91) fue en la dimensión “Integrador de saberes con experiencia cotidiana”, en la cual debe verse reflejada la reflexión, así como la adaptación de situaciones del diario vivir de sus estudiantes en el aula.

La dimensión con mayor promedio (4,07) es la primera: “agente de desarrollo personal, social y cultural”: el trabajo en sus prácticas tempranas a través de su tránsito curricular, hasta llegar a la práctica profesional. Por otra parte, las otras tres dimensiones se presentan con una

media mas baja, siendo la dimensión cuatro “diseñador y facilitador de ambientes de aprendizajes” con el promedio de 3,84 que se encuentra en último lugar.

En una figura de porcentajes agrupados se puede observar de la siguiente manera:

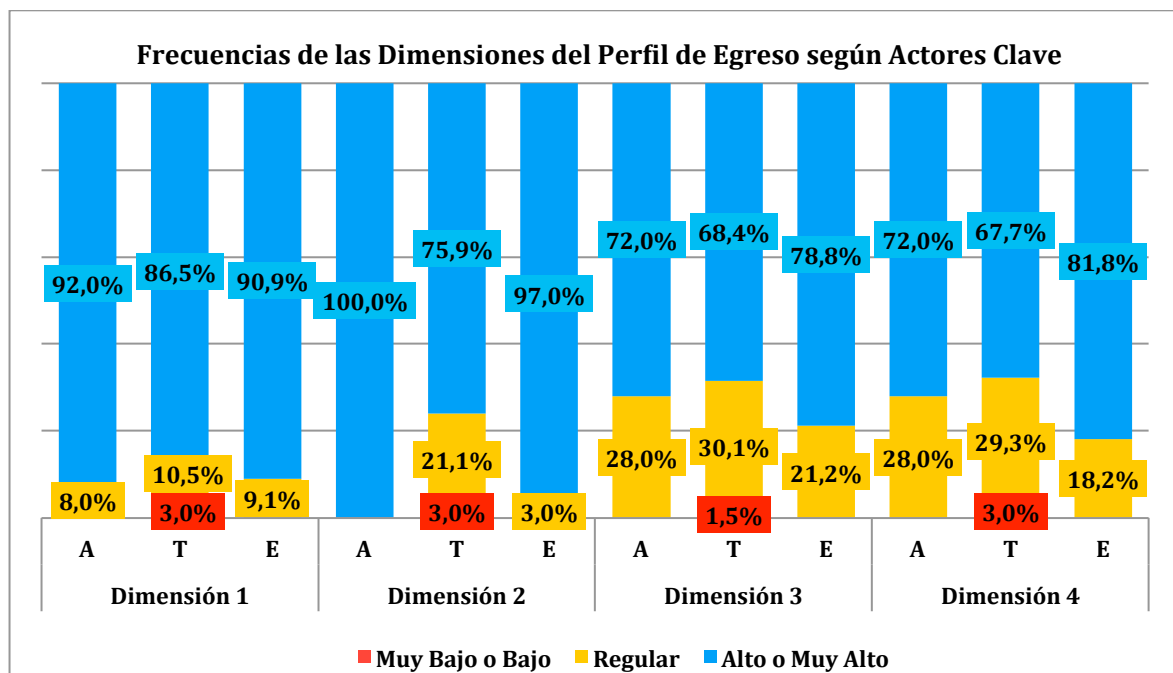


Figura 45. Porcentaje de satisfacción con el perfil de egreso según actor clave

Fuente: Elaboración propia. 2018.

En el análisis de las categorías agrupadas se destaca que ni los directivos docentes ni los académicos respondieron tener un nivel de satisfacción bajo, muy bajo en las cuatro dimensiones del perfil de egreso. Es más, en el caso de los académicos en la dimensión dos: “profesor autónomo, comprometido y efectivo”, su satisfacción es de un 100%.

En el caso de los titulados, ellos manifiestan porcentajes de satisfacción en niveles bajo, muy bajo en las cuatro dimensiones, destacando el mismo porcentaje (3,0%) en las dimensiones 1, 2 y 3. En el caso de la dimensión cuatro: “Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizajes”, presenta además el porcentaje mas bajo de satisfacción en el tramo alto muy alto con un 67,7 % , lo que se iguala en el caso del cálculo de los promedios presentados en el gráfico anterior. Además presenta mayores porcentajes en el tramo bajo muy bajo (7,5 %) y un 34,6% en el tramo regular en el indicador que hace referencia a la capacidad de atender las diferencias de aprendizaje de sus alumnos y alumnas. (ver anexo N° 9)

5.1.2. Satisfacción según actores claves, respecto los núcleos curriculares del PFID

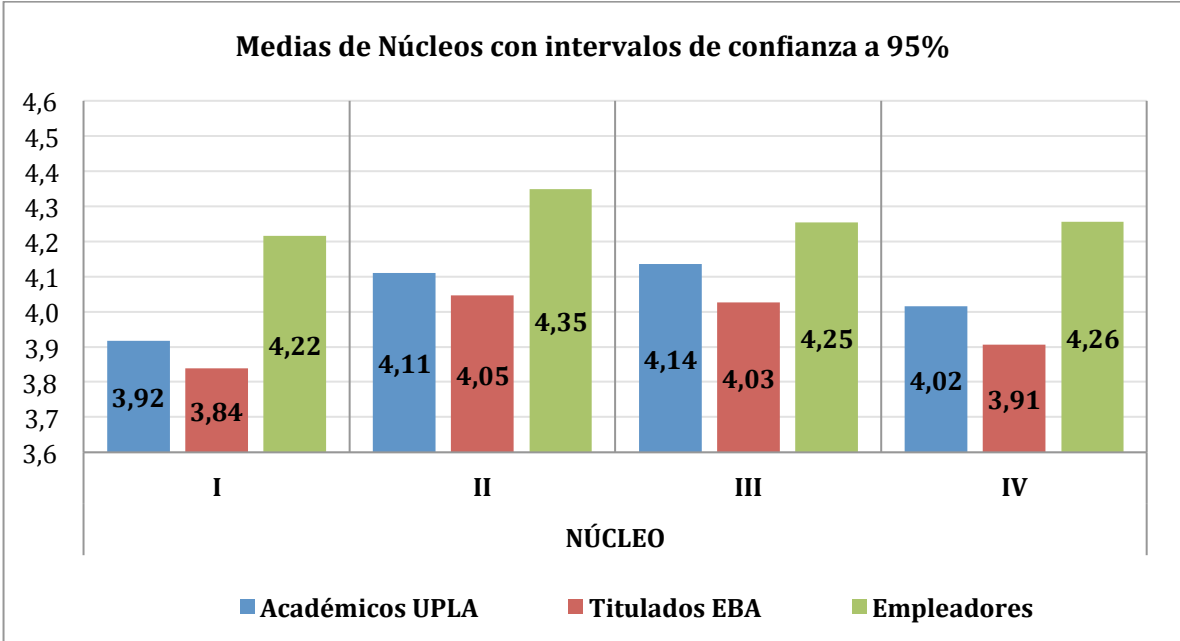


Figura 46. Medias de satisfacción con los núcleos curriculares según actor clave

Fuente: Elaboración propia. 2018

Los núcleos curriculares comprendidos en la malla formativa son cuatro:

- I. Formación Profesional y disciplinaria
- II. Desarrollo personal y valórico
- III. Desarrollo de destrezas académicas
- IV. Desarrollo e Integración con el Medio

Se observa que en el caso de los empleadores, en comparación con los otros dos actores clave, presentan medias más altas en todos los núcleos curriculares. Para este grupo, su mayor promedio es en el núcleo II de desarrollo personal y valórico. El núcleo que hace referencia a la formación profesional y disciplinaria, núcleo 1, si bien presenta un menor promedio, (4,22) este se encuentra alto en comparación a las medias de los otros actores.

Los académicos manifiestan su media más alta en el núcleo III, “ Desarrollo de destrezas académicas” con un promedio de 4,14.. Su media más baja es en el núcleo I relacionado con la formación profesional y disciplinaria con un 3,92.

De los titulados se puede observar que los núcleos con mayores promedios son los que tienen relación con el desarrollo personal, valórico y el de destrezas académicas (4,05 y 4,03 respectivamente). El que hace referencia a la formación profesional y disciplinaria, núcleo I, presenta una media de 3,84.

En general, para los empleadores, académicos y titulados el mayor promedio está focalizado en el núcleo II: Desarrollo personal y valórico.

En una figura de porcentajes agrupados se puede observar de la siguiente manera:

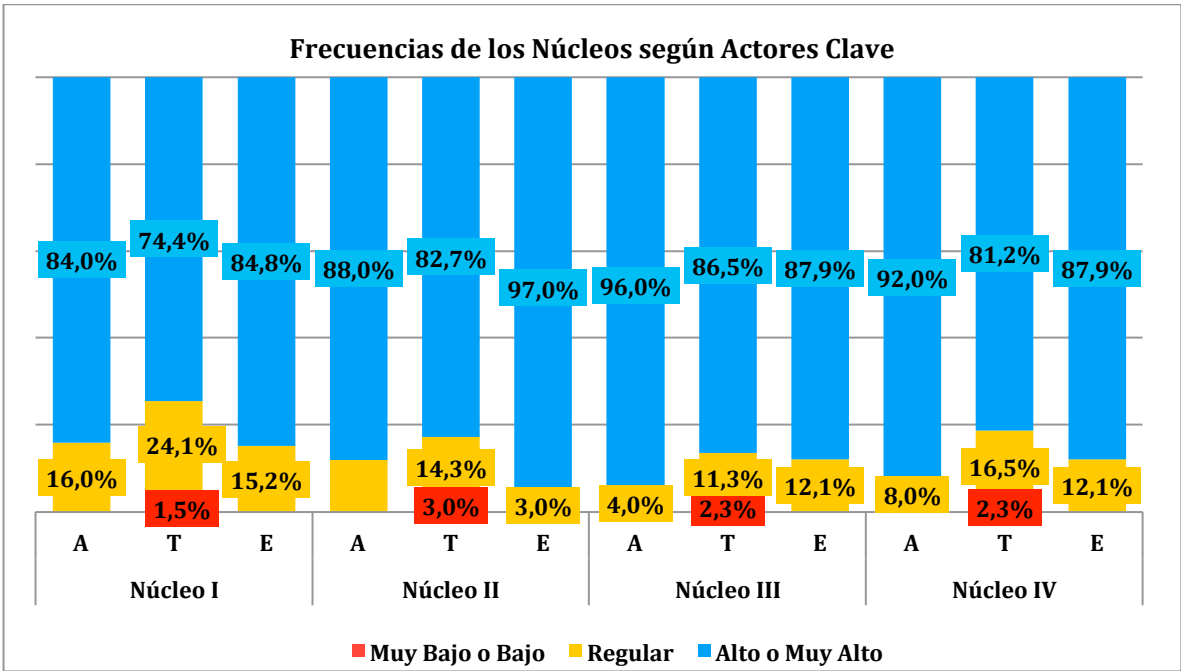


Figura 47. Porcentajes de satisfacción con los núcleos curriculares según actor clave

Fuente: Elaboración propia. 2018

Los académicos presentan en el núcleo III: desarrollo de destrezas académicas el porcentaje de satisfacción más alto en el rango, alto muy alto. Esto es un 96%. Al igual que los académicos titulados y empleadores el porcentaje más bajo es en el núcleo I de formación profesional y disciplinaria con un 84%

En los titulados, a diferencia de los académicos, se puede observar una diferencia porcentual entre el núcleo I y el núcleo III, siendo este último quien presenta un 86,5% en el rango alto muy alto. El núcleo I relacionado con la formación profesional y disciplinaria abarca un 74,4%.

Los empleadores presentan altos porcentajes de satisfacción desde la perspectiva de los núcleos curriculares de la carrera. El de desarrollo personal y valórico alcanza un 97%, mientras que los otros sobre el 80%.

5.1.3. Satisfacción según actores claves, respecto a los dominios del Marco de la Buena Enseñanza

Los dominios son los siguientes:

- A.- Preparación de la enseñanza
- B.- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
- C.- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
- D.- Responsabilidades profesionales

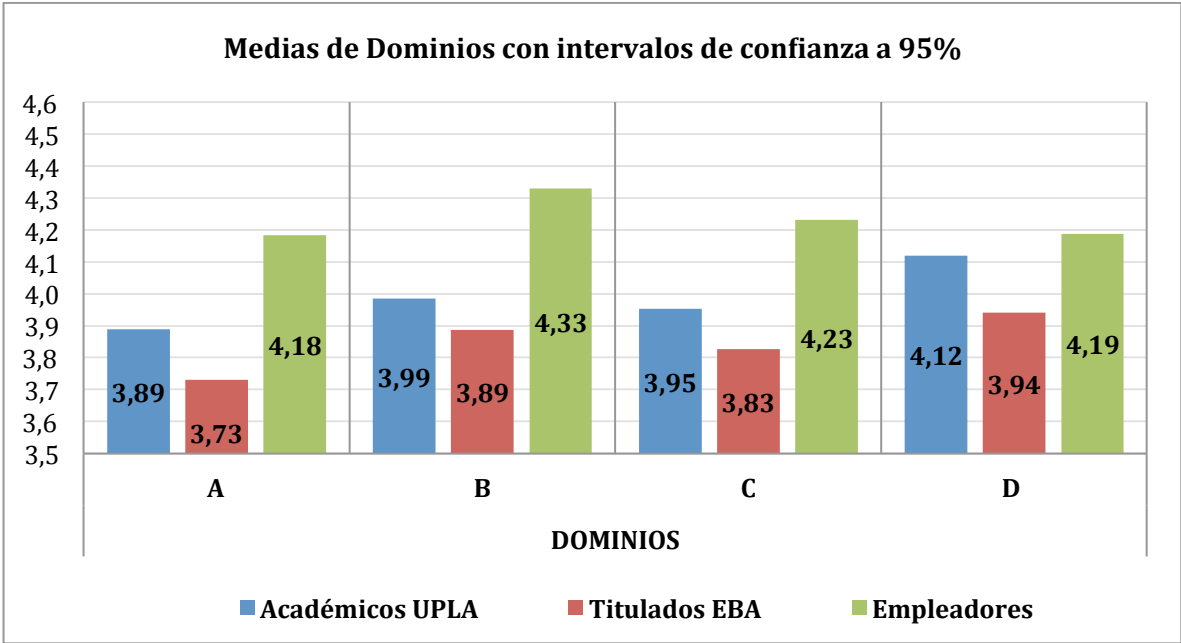


Figura 48. Medias de satisfacción dominios del Marco para la Buena Enseñanza, según actor clave
 Fuente: Elaboración propia. 2018

Los actores clave, desde la mirada del Marco de la Buena Enseñanza, presentan todos su menor promedio en el dominio A: “preparación de la enseñanza”: 3,89 los académicos; 3,73 los titulados y 4,18 los empleadores.

La mayor media coincide tanto para los académicos como para los titulados en el dominio D en las responsabilidades profesionales, esto es, el compromiso a contribuir a que todos los alumnos aprendan.

Los empleadores nuevamente manifiestan promedios más altos ahora desde la mirada del Marco de la Buena Enseñanza, siendo el dominio B “creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” quien presenta la mayor media de 4,33.

Los académicos presentan un mayor promedio con la satisfacción en el dominio D, de las responsabilidades profesionales con un valor de 4,12. Por otra parte, presenta una menor media (3,89) en el dominio que hace alusión a la preparación de la enseñanza.

Los titulados, al igual que los académicos, manifiestan un mayor promedio en el dominio de las reponsabilidades profesionales, con un 3,94. El dominio de la preparación de la enseñanza (3,73), al igual que los académicos y empleadores, es su dominio con la media más baja.

En una figura de porcentajes agrupados se puede observar de la siguiente manera:

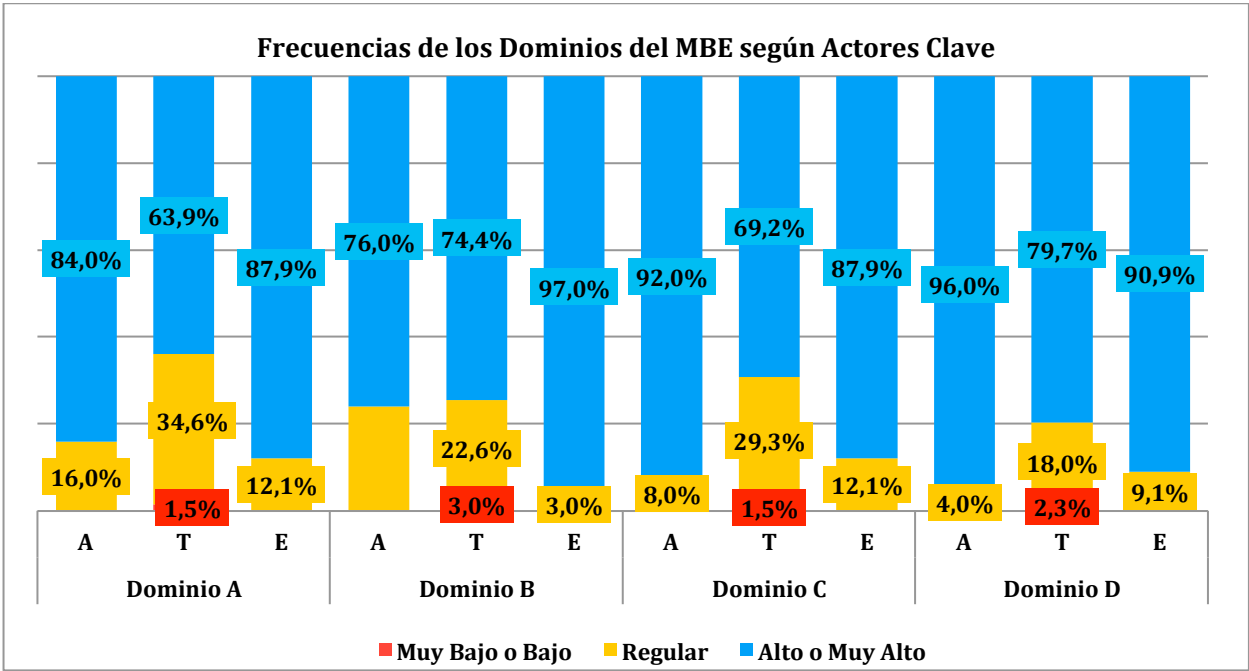


Figura 49. Porcentajes de satisfacción dominios del Marco para la Buena Enseñanza, según actor clave
 Fuente: Elaboración propia. 2018

Los empleadores, desde la mirada del MBE, manifiestan altos porcentajes de satisfacción en todos los dominios, sin embargo se destaca por sobre los demás, el dominio que hace referencia a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (97%).

Los académicos presentan una mayor satisfacción en el dominio de responsabilidades profesionales, rango alto, muy alto (96%) y en menor satisfacción está el dominio de la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje con un 76%.

Para los titulados el dominio que presenta el mayor porcentaje de satisfacción en ,alto muy alto, es el de responsabilidades profesionales (79,7). El dominio que hace alusión a la preparación de la enseñanza, agrupa porcentajes de satisfacción en el rango regular (34,6) y en el rango alto muy alto con un 63,9%.

Tanto los académicos como los empleadores no tienen porcentajes agrupados en el rango bajo muy bajo, a diferencia de los titulados que en presentan porcentajes de satisfacción en los rangos: bajo muy bajo, regular y alto muy alto.

5.2. Análisis cuantitativo de grado de satisfacción de empleadores y titulados, según dependencia del establecimiento respecto a las dimensiones del perfil de egreso, núcleos curriculares y dominios del Marco para la Buena Enseñanza.

5.2.1. Satisfacción de empleadores y titulados según dependencia del establecimiento, respecto a las dimensiones del perfil de egreso

Tabla 2.

Promedio de satisfacción con las dimensiones del perfil de egreso titulados y empleadores según dependencia administrativa.

			Dimensión 1. Agente de desarrollo personal, social y cultural	Dimensión 2. Profesor autónomo, comprometido y efectivo	Dimensión 3. Integrador de saberes con experiencia cotidiana	Dimensión 4. Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizajes	
			Recuento	Media	Media	Media	Media
Grupo por Dependencia	Titulado Municipal	-	43	4,15	3,90	3,84	3,86
	Empleador Municipal	-	11	4,06	4,10	3,86	3,95
	Titulado Particular	-	18	4,09	3,94	3,97	3,94
	Empleador Particular	-	4	4,74	4,64	4,81	4,75
	Titulado Subvencionado	-	69	4,04	3,87	3,84	3,80
	Empleador Subvencionado	-	18	4,35	4,29	4,18	4,32

Fuente: Elaboración propia, a partir de instrumento aplicado 2018.

Respecto al promedio obtenido en la satisfacción de titulados y empleadores según el tipo de establecimiento al cual pertenece, se puede observar que los empleadores de dependencia particular alcanzan los mayores promedios en las cuatro dimensiones del perfil de egreso. En el caso de la dimensión que hace referencia a la integración de saberes con la experiencia cotidiana este alcanza un valor de 4,81. Media más alta para este actor clave.

El empleador de colegios subvencionados se encuentra en segundo lugar con un promedio de satisfacción para cada dimensión del perfil de : 4,35 para la dimensión 1; 4,29 para la dimensión 2; 4,18 para la dimensión 3 y 4,32 para la dimensión 4

Sin embargo los empleadores de establecimientos municipales, presentan las medias más bajas dentro de este grupo en cada una de las dimensiones, esto queda demostrado en el promedio de 3,86 para la dimensión que hace referencia a la integración de saberes con la experiencia cotidiana.

Los empleadores en general manifiestan medias más altas en diferentes dimensiones, excepto en el caso de las medias más bajas en el cual coinciden los empleadores de establecimientos municipales y subvencionados.

En el caso de los titulados, independientemente del tipo de establecimiento en donde se desempeñan, alcanzan su promedio de satisfacción más alto en la dimensión “agente de desarrollo personal, social y cultural”. En el caso de los titulados que trabajan en dependencia municipal un promedio de 4,15 ; dependencia particular: 4,09 y una media de 4,04 en el caso de dependencia subvencionada.

En los titulados que trabajan en el sector municipal, las medias más bajas son similares para la dimensión 3 y 4 (3,84 y 3,86 respectivamente). Destaca con un promedio de 4,15 la dimensión 1.

Los titulados que laboran en el sector privado o particular, sus promedios son muy similares en las dimensiones: profesor autónomo y comprometido; integrador de saberes con la experiencia cotidiana y facilitador de ambientes de aprendizaje (3,94 3,97 y 3,94 respectivamente).

La dimensión del perfil que alcanza un menor promedio en el caso de los titulados que trabajan en establecimientos subvencionados, es el de la dimensión 4 : “diseñador y facilitador de ambientes de aprendizaje” con una media de 3,80.

Tabla 3.

Porcentaje de satisfacción con las dimensiones del perfil de egreso titulados y empleadores según dependencia administrativa.

		Grupo por Dependencia						Total
		Titulado - Municipal	Empleador - Municipal	Titulado - Particular	Empleador - Particular	Titulado - Subvencionado	Empleador - Subvencionado	
Dimensión 1: Agente de desarrollo personal, social y cultural	Bajo	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	2,5%
	Muy Bajo							
	Regular	9,3%	18,2%	11,1%	0%	10,1%	5,6%	9,8%
	Alto o Muy Alto	88,4%	81,8%	88,9%	100,0%	85,5%	94,4%	87,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Dimensión 2: Profesor autónomo, comprometido y efectivo	Bajo	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	2,5%
	Muy Bajo							
	Regular	30,2%	9,1%	11,1%	0%	17,4%	0%	17,2%
	Alto o Muy Alto	67,4%	90,9%	88,9%	100,0%	78,3%	100,0%	80,4%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Dimensión 3: Integrador de saberes con experiencia cotidiana	Bajo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	0,0%	1,2%
	Muy Bajo							
	Regular	39,5%	36,4%	11,1%	0%	29,0%	16,7%	28,2%
	Alto o Muy Alto	60,5%	63,6%	88,9%	100,0%	68,1%	83,3%	70,6%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Dimensión 4: Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizaje	Bajo	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	2,5%
	Muy Bajo							
	Regular	25,6%	36,4%	11,1%	0,0%	36,2%	11,1%	27,0%
	Alto o Muy Alto	72,1%	63,6%	88,9%	100,0%	59,4%	88,9%	70,6%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, a partir de instrumento aplicado 2018

Los empleadores de colegios particulares privados manifiestan en un 100% la satisfacción con todas las dimensiones del perfil de egreso. Destaca en menores porcentajes los de dependencia subvencionada y en último lugar de colegios municipales. Tanto los empleadores de colegios subvencionados como municipales presentan sus porcentajes más bajos en las dimensiones III y IV: 63,6%. (rango alto , muy alto) y de un 36,4% en el rango regular para los municipales. Estas

dimensiones son relacionadas al “profesional integrador de saberes con experiencia cotidiana” y como “diseñador y facilitador de ambientes de aprendizajes”

Los titulados que trabajan colegios privados también presentan porcentajes altos de satisfacción con respecto al resto de sus pares. Destaca para todas las dimensiones un 88,9 % de satisfacción. (rango alto, muy alto). Los titulados trabajadores de colegios subvencionado presentan su menor porcentaje de satisfacción en el rango alto muy alto con un 59.4% en la dimensión “diseñador y facilitador de ambientes de aprendizaje”.

La dimensión que alude “integrador de saberes con la experiencia cotidiana” presenta un menor porcentaje de satisfacción en el rango alto muy alto, en el caso de los titulados que trabajan en dependencia municipal con un 60,5%. Y con un 39,5% en el rango regular. La dimensión que manifiesta porcentajes de satisfacción similar para los titulados es el que se relaciona con ser un agente de desarrollo personal, social y cultural .

5.2.2. Satisfacción de empleadores y titulados según dependencia del establecimiento, respecto a los núcleos curriculares.

Tabla 4.

Medias de satisfacción con los núcleos curriculares de titulados y empleadores según dependencia administrativa.

	Grupo por Dependencia					
	Titulado - Municipal Media	Empleador - Municipal Media	Titulado - Particular Media	Empleador - Particular Media	Titulado - Subvencionado Media	Empleador - Subvencionado Media
Núcleo I: Formación profesional y disciplinaria	3,87	3,93	3,88	4,73	3,82	4,28
Núcleo II: Desarrollo personal y valórico	4,05	4,05	4,00	4,72	3,95	4,36
Núcleo III: Desarrollo de destrezas académicas	4,04	3,98	4,10	4,80	4,01	4,30
Núcleo IV: Desarrollo e Integración con el medio	3,91	3,99	3,98	4,75	3,89	4,31

Fuente: Elaboración propia, a partir de instrumento aplicado. 2018

El promedio de satisfacción más alta para los empleadores es obtenido por lo que lideran colegios particulares privados. Obtienen en el núcleo III una media de 4,80. (“Desarrollo de destrezas académicas”). Los de colegio subvencionado mantienen promedios similares en los cuatro núcleos curriculares, no sobresaliendo en uno mas que otro de manera significativa. Estas medias son : 4,28; 4,36; 4,30 y 4,31.

Los empleadores de colegios municipales presentan medias más bajas en relación a sus pares. Se observa que en el núcleo “ formación profesional y disciplinar” su media es la más baja con un valor de : 3,93.

En el caso de los titulados que trabajan en dependencia municipal, particular y subvencionada, estos presentan medias similares tanto para el núcleo: “formación profesional y disciplinaria” y “desarrollo e integración con el medio”. Estas fueron respectivamente: 3,87; 3,88 y 3,82.

Para los titulados que realizan sus labores en colegios particulares, su mayor promedio lo obtienen en el núcleo III: “desarrollo de destrezas académicas” (4,10).

Tabla 5.

Porcentajes de satisfacción con los núcleos curriculares de titulados y empleadores según dependencia administrativa.

				Grupo por Dependencia					
				Titulado - Municipal	Empleador - Municipal	Titulado - Particular	Empleador - Particular	Titulado - Subvencionado	Empleador - Subvencionado
				%	%	%	%	%	%
Núcleo I: Formación profesional y disciplinaria	Bajo	o	Muy	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	0,0%
	Bajo			25,6%	27,3%	22,2%	0,0%	21,7%	11,1%
	Regular								
	Alto	o	Muy	74,4%	72,7%	77,8%	100,0%	75,4%	88,9%
Total				100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Núcleo II: Desarrollo personal y valórico	Bajo	o	Muy	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%
	Bajo			16,3%	18,2%	11,1%	0,0%	17,4%	0,0%
	Regular								
	Alto	o	Muy	81,4%	81,8%	88,9%	100,0%	78,3%	100,0%
Total				100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Núcleo III: Desarrollo de destrezas académicas	Bajo	o	Muy	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	0,0%
	Bajo			11,6%	18,2%	5,6%	0,0%	11,6%	11,1%
	Regular								
	Alto	o	Muy	86,0%	81,8%	94,4%	100,0%	85,5%	88,9%
Total				100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Núcleo IV: Desarrollo e integración con el medio	Bajo	o	Muy	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	0,0%
	Bajo			18,6%	27,3%	5,6%	0,0%	17,4%	5,6%
	Regular								
	Alto	o	Muy	79,1%	72,7%	94,4%	100,0%	79,7%	94,4%
Total				100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente : Elaboración propia, a partir de instrumento aplicado 2018.

Si bien es cierto los empleadores o directivos docentes de colegios privados se manifiestan altamente satisfechos, en el rango alto muy alto , presentando porcentajes del 100%, tambien es cierto que los empleadores de las otras dependencias presentan porcentajes sobre el 70%.

Los porcentajes más bajos para este grupo de actores está representado por los de escuelas municipales tanto para el núcleo I: “ formación profesional y disciplinaria” como para el núcleo IV: “desarrollo e integración con el medio” con un 72.7%. Sin embargo este último núcleo es el más alto para los empleadores de colegios subvencionados con un 94,4%.

El núcleo II: “desarrollo personal y valórico” presenta el 100% tanto para empleadores subvencionados como de particular pagado.

En el caso de los titulados, los que trabajan en establecimientos particulares siguen presentando altos porcentajes en cada uno de los núcleos curriculares, destacando con un 94.4% los que hacen referencia a “ desarrollo de destrezas académicas “ y desarrollo e integración con el medio” (núcleos III y IV respectivamente).

En los que trabajan en establecimientos subvencionados su mayor porcentaje en el rango alto muy alto, es en el núcleo III con un 85,5 % (desarrollo de destrezas académicas).

Los titulados según dependencia municipal, presentan su menor porcentaje de satisfacción en el núcleo I: “formación profesional y disciplinaria” con un 74.4%.

5.2.3. Satisfacción de empleadores y titulados según dependencia del establecimiento, respecto a los dominios del Marco para la Buena Enseñanza.

Tabla 6

Medias de satisfacción de los dominios del M.B.E para titulados y empleadores según dependencia administrativa

	Grupo por Dependencia					
	Titulado - Municipal	Empleador - Municipal	Titulado - Particular	Empleador - Particular	Titulado - Subvencionado	Empleador - Subvencionado
Dominio A: Preparación de la enseñanza	Media 3,73	Media 3,88	Media 3,83	Media 4,72	Media 3,71	Media 4,25
Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	3,97	4,13	3,92	4,75	3,84	4,36
Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	3,87	4,02	3,94	4,72	3,78	4,25
Dominio D: Responsabilidades profesionales	3,91	3,98	4,02	4,65	3,95	4,21

Fuente: Elaboración propia, a partir de instrumento aplicado. 2018

Los promedios más altos en el caso de los empleadores se manifiestan en el dominio B del MBE, este es, “creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”. Con 4,13 (municipal); 4,75 (particular) y 4,36 (subvencionado).

Se presentan medias altas en todos los dominios del MBE para los empleadores subvencionados : 4,25 - 4,36 – 4,25 y 4,21.

La media más baja de los empleadores municipales es en el dominio “preparación de la enseñanza” con 3,88.

En el caso de los titulados, se observa por primera vez que la media más alta en algún dominio lo presentan los titulados municipales con un 3,97 y es en el dominio “creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”. Su menor media es de 3,73 para el dominio “preparación de la enseñanza”

Los titulados subvencionados presentan su mayor media en el dominio “responsabilidades profesionales” con 3,95 y su menor promedio en “preparación de la enseñanza”.

Los titulados de dependencia particular pagada presentan medias similares en todos los dominios del MBE, destacando el valor de 4,02 en el dominio de “responsabilidades profesionales”.

Tabla 7

Porcentajes de satisfacción dominios del M.B.E para titulados y empleadores según dependencia administrativa

		Grupo por Dependencia					
		Titulado - Municipal	Empleador - Municipal	Titulado - Particular	Empleador - Particular	Titulado - Subvencionado	Empleador - Subvencionado
Dominio A: Preparación de la enseñanza	Bajo o Muy Bajo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	0,0%
	Regular	41,9%	27,3%	22,2%	0,0%	33,3%	5,6%
	Alto o Muy Alto	58,1%	72,7%	77,8%	100,0%	63,8%	94,4%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Bajo o Muy Bajo	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%
	Regular	18,6%	9,1%	11,1%	0,0%	26,1%	0,0%
	Alto o Muy Alto	79,1%	90,9%	88,9%	100,0%	69,6%	100,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	Bajo o Muy Bajo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	0,0%
	Regular	32,6%	18,2%	11,1%	0,0%	30,4%	11,1%
	Alto o Muy Alto	67,4%	81,8%	88,9%	100,0%	66,7%	88,9%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Dominio D: Responsabilidades profesionales	Bajo o Muy Bajo	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	0,0%
	Regular	23,3%	9,1%	11,1%	0,0%	15,9%	11,1%
	Alto o Muy Alto	74,4%	90,9%	88,9%	100,0%	81,2%	88,9%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, a partir de instrumento aplicado 2018.

Los empleadores de colegios particulares manifiestan 100% de satisfacción en relación a los dominios del MBE. Coincide en este porcentaje en el dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” con el mismo porcentaje junto a los empleadores subvencionados.

El menor porcentaje en el rango muy alto, es para los municipales en el dominio A “preparación de la enseñanza” con un 72,7%. El más alto para ellos es el dominio B y D “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” y “responsabilidades profesionales” con un 90,9%.

En el caso de los titulados que trabajan en colegios particulares pagados presentan en el rango alto muy alto porcentajes iguales de 88,9 % en los dominios B, C y D.

El porcentaje más bajo en el rango alto muy alto es en el dominio A: “preparación de la enseñanza” con valores de 58% en el caso de los municipales; 77,8% para los particular pagado y 63,8% en el caso de titulados que trabajan en dependencia subvencionada.

El valor más alto para los titulados de dependencia subvencionada es en el rango alto, muy alto con 81,2% en el dominio “responsabilidades profesionales”

5.3. Análisis cuantitativo : correlación del grado de satisfacción de los tres grupos de actores clave, con respecto a las cuatro dimensiones del perfil de egreso, los núcleos curriculares y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza.

5.3.1.-Análisis de Correlaciones entre Dimensiones según Grupo de Actores

Tabla 8

Correlaciones de las dimensiones del perfil de egreso según actor clave

		Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4
Dimensión 1: Agente de desarrollo personal, social y cultural	Académicos	1,000	,465	,638	,564
	Titulados	1,000	,763	,638	,608
	Empleadores	1,000	,860	,929	,918
Dimensión 2 : Profesor autónomo, comprometido y efectivo.	Académicos	,465	1,000	,780	,693
	Titulados	,763	1,000	,794	,717
	Empleadores	,860	1,000	,837	,894
Dimensión 3: Integrador de saberes con experiencia cotidiana	Académicos	,638	,780	1,000	,655
	Titulados	,638	,794	1,000	,766
	Empleadores	,929	,837	1,000	,921
Dimensión 4: Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizajes	Académicos	,564	,693	,655	1,000
	Titulados	,608	,717	,766	1,000
	Empleadores	,918	,894	,921	1,000

Fuente: Elaboración propia, a partir de instrumento 2018.

Entre los tres grupos, los empleadores fueron quienes se hallaron con los mayores niveles de correlación. Por ejemplo, la correlación de la dimensión 1 con la dimensión 3 fue de 0,929. Entre

la dimensión 3 y la dimensión 4 el coeficiente de correlación fue de 0,921 y entre la dimensión 4 y la dimensión 1 fue de 0,918. Por lo tanto, la mayoría de los coeficientes de correlación se encuentran en niveles altos para este grupo de actores.

En el análisis de correlaciones para los académicos de la carrera de Educación Básica, se puede observar que la correlación de la dimensión 1 con la dimensión 2 es una de las más bajas que se obtuvo. El nivel de correlación es de sólo 0,465, a diferencia del análisis general. También se observa que hay una correlación positiva media con la dimensión 3 y con la 4, correspondiente a 0,638 y 0,564 para los académicos. Este grupo fue el que tenía mayores diferencias con los resultados de la correlación general.

Para los titulados, se halló una correlación positiva media entre la dimensión 1 y la dimensión 3 y 4, con valores de 0,638 y 0,608 respectivamente. Se observa una correlación positiva más alta entre la dimensión 1 y la dimensión 2. La dimensión 1 de los empleadores alcanza una correlación positiva muy fuerte con las otras dimensiones. La dimensión 2 de los directivos tiene una correlación considerable con las dimensiones 3 y 4 del perfil. Entre la dimensión 3 y la 4, para los titulados, la correlación fue de 0,766.

5.3.2.-Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 1

Tabla 9

Correlaciones entre ítems de la dimensión 1: Agente de desarrollo personal, social y cultural

	1.1.1. Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	1.1.2. Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	1.2.1. Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	1.2.2. Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	1.3.1. Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	1.3.2. Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	1.3.3. Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	Coeficiente de correlación	Coeficiente de correlación	Coeficiente de correlación	Coeficiente de correlación	Coeficiente de correlación	Coeficiente de correlación
1.1.1. Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	1,000	,560**	,529**	,327**	,279**	,364**	,397**
1.1.2. Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	,560**	1,000	,531**	,402**	,373**	,379**	,328**
1.2.1. Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	,529**	,531**	1,000	,473**	,362**	,503**	,318**
1.2.2. Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	,327**	,402**	,473**	1,000	,341**	,344**	,361**
1.3.1. Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	,279**	,373**	,362**	,341**	1,000	,564**	,366**
1.3.2. Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	,364**	,379**	,503**	,344**	,564**	1,000	,474**
1.3.3. Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	,397**	,328**	,318**	,361**	,366**	,474**	1,000

Fuente: Elaboración propia, a partir de instrumento aplicado 2018

A nivel general al revisar las correlaciones entre los ítems de la primera dimensión, se puede observar que se da una correlación positiva media de 0,564 entre los ítems “promover en alumnas y alumnos la responsabilidad cívica” y “promover el respeto y valoración hacia otras formas

culturales diferentes a la propia”. Con un valor de 0,560 entre los ítems “relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje” y “ crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas”

La correlación positiva débil se encuentra entre los ítems “relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje” y “promover en alumnas y alumnos la responsabilidad cívica” con 0,279.

5.3.2.1. Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 1: académicos

Tabla 10

Correlaciones de los ítems dimensión 1, según los académicos

			1.1.1. Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	1.1.2. Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	1.2.1. Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	1.2.2. Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	1.3.1. Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	1.3.2. Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	1.3.3. Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas
Rho de Spearman	1.1.1. Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	Coefficiente de correlación	1,000	,395	,593**	,483*	-,066	,115	,169
	1.1.2. Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	Coefficiente de correlación	,395	1,000	,307	,369	,343	,324	,162
	1.2.1. Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	Coefficiente de correlación	,593**	,307	1,000	,567**	,047	,169	,189
	1.2.2. Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	Coefficiente de correlación	,483*	,369	,567**	1,000	,123	,013	-,131
	1.3.1. Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	Coefficiente de correlación	-,066	,343	,047	,123	1,000	,728**	,243
	1.3.2. Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	Coefficiente de correlación	,115	,324	,169	,013	,728**	1,000	,586**
	1.3.3. Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	Coefficiente de correlación	,169	,162	,189	-,131	,243	,586**	1,000

Fuente: Elaboración propia, a partir de instrumento aplicado 2018

Los ítems que manifiestan correlaciones positivas más altas entre los académicos, son el 1.3.1 con 1.3.2 con un valor de 0,728 (ítems: “promover en alumnas y alumnos la responsabilidad cívica” y “promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la

propia”). En caso contrario con correlación positiva muy débil con valor de 0,047 se da en los ítems 1.3.1. con 1.2.1; y entre los ítems 1.3.2 y 1.2.2 con un valor de 0.013.

También para los académicos se da una correlación negativa muy débil entre los ítems “dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma” y “desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas” con un valor de – 0,131.

5.3.2.2. Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 1: titulados

Tabla 11

Correlaciones de los ítems dimensión 1, según los titulados.

			1.1.1. Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	1.1.2. Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	1.2.1. Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	1.2.2. Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	1.3.1. Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	1.3.2. Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	1.3.3. Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas
Rho de Spearman	1.1.1. Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	Coefficiente de correlación	1,000	,577**	,514**	,332**	,282**	,339**	,375**
	1.1.2. Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	Coefficiente de correlación	,577**	1,000	,556**	,463**	,372**	,361**	,319**
	1.2.1. Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	Coefficiente de correlación	,514**	,556**	1,000	,498**	,374**	,489**	,289**
	1.2.2. Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	Coefficiente de correlación	,332**	,463**	,498**	1,000	,350**	,434**	,456**
	1.3.1. Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	Coefficiente de correlación	,282**	,372**	,374**	,350**	1,000	,567**	,310**
	1.3.2. Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	Coefficiente de correlación	,339**	,361**	,489**	,434**	,567**	1,000	,456**
	1.3.3. Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	Coefficiente de correlación	,375**	,319**	,289**	,456**	,310**	,456**	1,000

En el caso de los titulados la correlación positiva se da a nivel medio con 0,577 entre los indicadores 1.1.1. y 1.1.2 (“relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje” y “crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas”)

Con valores en correlación positiva débil : 0,282 ítems 1.3.1 y 1.1.1 (“promover en alumnas y alumnos la responsabilidad cívica y relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje”). Con un valor de 0,289 : 1.3.3 y 1.2.1 (“ desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar a su comunidad educativa con otras culturas y crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto y la tolerancia”).

No se dan correlaciones negativas.

5.3.2.3. Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 1: empleadores

Tabla 12

Correlaciones de los ítems dimensión 1, según los empleadores.

			1.1.1. Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	1.1.2. Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	1.2.1. Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	1.2.2. Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	1.3.1. Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	1.3.2. Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	1.3.3. Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas
Rho de Spearman	1.1.1. Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	Coefficiente de correlación	1,000	,565**	,577**	,218	,479**	,601**	,567**
	1.1.2. Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	Coefficiente de correlación	,565**	1,000	,607**	,263	,484**	,570**	,534**
	1.2.1. Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	Coefficiente de correlación	,577**	,607**	1,000	,276	,537**	,786**	,573**
	1.2.2. Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	Coefficiente de correlación	,218	,263	,276	1,000	,419*	,153	,213
	1.3.1. Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	Coefficiente de correlación	,479**	,484**	,537**	,419*	1,000	,392*	,653**
	1.3.2. Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	Coefficiente de correlación	,601**	,570**	,786**	,153	,392*	1,000	,428*
	1.3.3. Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	Coefficiente de correlación	,567**	,534**	,573**	,213	,653**	,428*	1,000

Fuente: Elaboración propia, a partir de instrumento aplicado 2018

Para los empleadores se dan las correlaciones más altas. Así es el caso de 0,786 entre “crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto y la tolerancia” y “promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia” (ítem 1.2.1 y 1.3.2).

La correlación positiva muy débil con un valor de 0,153 es entre los ítems “ dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma” y “promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia” (ítems 1.2.2. y 1.3.2.).

No se dan correlaciones negativas para los empleadores.

5.3.3.-Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 2

Tabla 13

Correlaciones de los ítems dimensión 2: Profesor autónomo, comprometido y efectivo

	2.1.1. Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica	2.1.2. Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	2.1.3. Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	2.1.4. Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	2.2.1. Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	2.2.2. Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	2.2.3. Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	2.3.1. Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, parta orientar el aprendizaje de los alumnos	2.3.2. Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula
2.1.1. Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica	1,000	,510**	,463**	,441**	,326**	,323**	,291**	,459**	,341**
2.1.2. Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	,510**	1,000	,643**	,368**	,290**	,265**	,289**	,502**	,414**
2.1.3. Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	,463**	,643**	1,000	,388**	,341**	,249**	,217**	,410**	,314**
2.1.4. Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	,441**	,368**	,388**	1,000	,504**	,507**	,482**	,437**	,462**
2.2.1. Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	,326**	,290**	,341**	,504**	1,000	,601**	,512**	,407**	,348**
2.2.2. Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	,323**	,265**	,249**	,507**	,601**	1,000	,619**	,428**	,418**
2.2.3. Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	,291**	,289**	,217**	,482**	,512**	,619**	1,000	,461**	,398**
2.3.1. Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, parta orientar el aprendizaje de los alumnos	,459**	,502**	,410**	,437**	,407**	,428**	,461**	1,000	,491**
2.3.2. Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula	,341**	,414**	,314**	,462**	,348**	,418**	,398**	,491**	1,000

Fuente: Elaboración propia, a partir de instrumento utilizado 2018.

Las correlaciones entre los ítems de la dimensión 2, que hace relación a al profesional autónomo, comprometido y efectivo a nivel general, se dan de tipo positiva media. Entre los ítems “conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de educación básica, en sus respectivas asignaturas” y dominar los contenidos de cada asignatura del currículo vigente” se da un valor de 0,643.

Se manifiesta una correlación positiva débil de 0,217 entre los ítem 2.2.3 y 2.1.3 (“posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula” y “dominar los contenidos de cada asignatura con el currículo vigente”).

5.3.3.1. Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 2: académicos

Tabla 14

Correlaciones de los ítems dimensión 2, según los académicos

	2.1.1. Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica	2.1.2. Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	2.1.3. Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	2.1.4. Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	2.2.1. Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	2.2.2. Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	2.2.3. Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	2.3.1. Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	2.3.2. Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula
Rho de Spearman	1,000	,520**	,412*	,096	,342	,327	,289	,299	,067
2.1.1. Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica									
2.1.2. Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	,520**	1,000	,661**	-,048	,126	-,008	-,082	,300	,207
2.1.3. Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	,412*	,661**	1,000	,000	,295	-,029	-,098	,232	,178
2.1.4. Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	,096	-,048	,000	1,000	,461*	,508**	0,000	,405*	,546**
2.2.1. Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	,342	,126	,295	,461*	1,000	,683**	,254	,454*	,408*
2.2.2. Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	,327	-,008	-,029	,508**	,683**	1,000	,676**	,550**	,343
2.2.3. Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	,289	-,082	-,098	0,000	,254	,676**	1,000	,343	-,112
2.3.1. Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	,299	,300	,232	,405*	,454*	,550**	,343	1,000	,439*
2.3.2. Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula	,067	,207	,178	,546**	,408*	,343	-,112	,439*	1,000

Fuente: Elaboración propia, a partir de instrumento utilizado 2018

Entre los académicos en esta dimensión se da una correlación positiva considerable: 0,683 y 0,676 entre 2.2.2 y 2.2.1; 2.2.2 y 2.2.3 respectivamente, esto es entre el ítem “asumir un rol de liderazgo, para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización” con: “orientar

y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso” y “posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula”. Sin embargo no existe correlación entre el ítem 2.1.4 (“favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales”) con el ítem 2.1.3 (“dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente”) y con el ítem 2.2.3 (“posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula).

Además se dan correlaciones negativas muy débiles entre los ítems 2.1.2 y 2.2.2; 2.1.2 y 2.2.3; 2.1.4 y 2.1.2.

5.3.3.2. Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 2: titulados

Tabla 15

Correlaciones de los ítems dimensión 2, según los titulados

	2.1.1. Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica	2.1.2. Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	2.1.3. Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	2.1.4. Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	2.2.1. Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	2.2.2. Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	2.2.3. Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	2.3.1. Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	2.3.2. Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula
Rho de Spearman	1,000	,490**	,451**	,449**	,280**	,275**	,265**	,463**	,350**
2.1.1. Conocer las teorías , principios y estructura de la Educación Básica	1,000								
2.1.2. Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	,490**	1,000							
2.1.3. Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	,451**	,586**	1,000						
2.1.4. Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	,449**	,354**	,346**	1,000					
2.2.1. Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	,280**	,227**	,220*	,475**	1,000				
2.2.2. Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	,275**	,267**	,219*	,486**	,576**	1,000			
2.2.3. Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	,265**	,284**	,157	,539**	,535**	,627**	1,000		
2.3.1. Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	,463**	,503**	,399**	,389**	,333**	,365**	,446**	1,000	
2.3.2. Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula	,350**	,433**	,270**	,403**	,299**	,389**	,446**	,521**	1,000

Fuente : Elaboración propia, a partir de instrumento utilizado 2018

En el caso de los titulados se da una correlación positiva considerable de 0,627 entre los ítems 2.2.2 y 2.2.3 (“asumir un rol de liderazgo, para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización” y “posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula”).

Presenta una correlación positiva débil el ítem 2.1.3: “dominar los contenidos de cada asignatura del currículo vigente” con los ítems 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3 y 2.3.2

5.3.3.3. Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 2: empleadores

Tabla 16

Correlaciones de los ítems dimensión 2, según los empleadores

Rho de Spearman	2.1.1. Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica	2.1.2. Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	2.1.3. Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	2.1.4. Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	2.2.1. Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	2.2.2. Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	2.2.3. Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	2.3.1. Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	2.3.2. Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula
	1,000	,475**	,523**	,595**	,377*	,531**	,319	,456**	,500**
2.1.1. Conocer las teorías , principios y estructura de la Educación Básica									
2.1.2. Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	,475**	1,000	,464**	,504**	,423*	,503**	,426*	,593**	,501**
2.1.3. Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	,523**	,464**	1,000	,688**	,579**	,567**	,431*	,407*	,712**
2.1.4. Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	,595**	,504**	,688**	1,000	,512**	,558**	,456**	,581**	,737**
2.2.1. Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	,377*	,423*	,579**	,512**	1,000	,633**	,464**	,525**	,607**
2.2.2. Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	,531**	,503**	,567**	,558**	,633**	1,000	,555**	,564**	,655**
2.2.3. Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	,319	,426*	,431*	,456**	,464**	,555**	1,000	,512**	,595**
2.3.1. Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	,456**	,593**	,407*	,581**	,525**	,564**	,512**	1,000	,408*
2.3.2. Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula	,500**	,501**	,712**	,737**	,607**	,655**	,595**	,408*	1,000

Fuente: Elaboración propia, a partir de instrumento utilizado 2018.

Para los empleadores se presentan correlaciones positivas considerables entre los ítems 2.1.4 y 2.1.3 (“favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales” y “dominar los contenidos de cada asignatura del currículo vigente”)

5.3.4.-Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 3

Tabla 17

Correlaciones de los ítems dimensión 3: Integrador de saberes con la experiencia cotidiana

		3.1.1. Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	3.1.2. Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	3.2.1. Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	3.2.2. Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas
3.1.1. Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	Coefficiente de correlación	1,000	,405**	,373**	,533**
3.1.2. Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	Coefficiente de correlación	,405**	1,000	,323**	,342**
3.2.1. Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	Coefficiente de correlación	,373**	,323**	1,000	,500**
3.2.2. Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas	Coefficiente de correlación	,533**	,342**	,500**	1,000

Fuente: Elaboración propia, 2018

Para la dimensión que hace referencia al profesional integrador de saberes con experiencia cotidiana se dan correlaciones positiva media en la mayoría de los ítems destacando con un 0,533 en el caso de los ítems 3.1.1 y 3.2.2 (“promover la reflexión activa en su unidad educativa para mejorar la labor docente” y “evaluar estrategias de enseñanza y de evaluación para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas”)

5.3.4.1. Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 3: académicos

Tabla 18

Correlaciones de los ítems dimensión 3 según académicos

		3.1.1. Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	3.1.2. Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	3.2.1. Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	3.2.2. Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas
Rho de Spearman	3.1.1. Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	1,000	,242	,174	,660**
	3.1.2. Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	,242	1,000	,017	,073
	3.2.1. Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	,174	,017	1,000	,052
	3.2.2. Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas	,660**	,073	,052	1,000

Fuente: Elaboración propia, 2018

Para los académicos se da la misma correlación positiva media que se observa a nivel general en la dimensión tres, esto es, entre los ítem 3.1.1 y 3.2.2. Destaca la correlación positiva muy débil entre los ítems “diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos y adaptar situaciones del diario vivir”.

5.3.4.2. Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 3: titulados

Tabla 19

Correlaciones de los ítems dimensión 3 según titulados

		3.1.1. Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	3.1.2. Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	3.2.1. Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	3.2.2. Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas
Rho de Spearman	3.1.1. Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	1,000	,405**	,345**	,473**
	3.1.2. Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	,405**	1,000	,287**	,307**
	3.2.1. Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	,345**	,287**	1,000	,514**
	3.2.2. Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas	,473**	,307**	,514**	1,000

Fuente: Elaboración propia, 2018.

En el caso de los titulados se observa una correlación positiva media entre los ítems 3.2.1 y 3.2.2 (“ diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos” con “evaluar estrategias de enseñanza y de

evaluación para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas) con un valor de 0,514.

5.3.4.3. Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 3: empleadores

Tabla 20

Correlaciones de los ítems dimensión 3 según empleadores

		3.1.1. Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	3.1.2. Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	3.2.1. Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	3.2.2. Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas
Rho de Spearman	3.1.1. Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	1,000	,585**	,595**	,723**
	3.1.2. Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	,585**	1,000	,684**	,630**
	3.2.1. Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	,595**	,684**	1,000	,579**
	3.2.2. Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas	,723**	,630**	,579**	1,000

Fuente: Elaboración propia, 2018

Para los empleadores se observa una correlación positiva considerable entre los ítems 3.2.2 y 3.1.1 de 0,723.

5.3.5.-Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 4.

Tabla 21

Correlaciones de los ítems dimensión 4: Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizaje

	4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	4.1.2. Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	4.1.3. Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	4.2.1. Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	4.2.2. Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas	4.2.3. Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes
4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	1,000	,584**	,496**	,460**	,439**	,385**
4.1.2. Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	,584**	1,000	,461**	,536**	,414**	,451**
4.1.3. Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	,496**	,461**	1,000	,586**	,475**	,432**
4.2.1. Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	,460**	,536**	,586**	1,000	,615**	,603**
4.2.2. Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas	,439**	,414**	,475**	,615**	1,000	,681**
4.2.3. Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes	,385**	,451**	,432**	,603**	,681**	1,000

Fuente: Elaboración propia, 2018

Para esta dimensión relacionada con el profesional diseñador y facilitador de ambientes de aprendizaje, la correlación positiva considerable es entre “incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas” e “incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes”, con un valor de 0,681.

5.3.5.1. Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 4: académicos

Tabla 22

Correlaciones de los ítems dimensión 4 según los académicos.

	4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	4.1.2. Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	4.1.3. Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	4.2.1. Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	4.2.2. Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas	4.2.3. Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes
Rho de Spearman	1,000	,184	,013	-,187	-,237	-,017
4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas						
4.1.2. Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	,184	1,000	,196	-,190	-,045	,010
4.1.3. Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	,013	,196	1,000	,512**	,497*	,370
4.2.1. Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	-,187	-,190	,512**	1,000	,754**	,722**
4.2.2. Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas	-,237	-,045	,497*	,754**	1,000	,880**
4.2.3. Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes	-,017	,010	,370	,722**	,880**	1,000

Fuente: Elaboración propia, 2018

En los académicos presentan correlaciones positivas considerables entre el ítem 4.2.1 “implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad” con los ítems 4.2.2 y 4.2.3 con valores respectivos de 0,754 y 0,722.

También se observan correlaciones débiles y muy débiles entre el ítem 4.1.1 “diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas” con los siguientes ítems 4.2.1; 4.2.2 y 4.2.3. Así también el ítem 4.1.2 “diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje” con los ítems 4.2.1 y 4.2.2.

5.3.5.2. Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 4: titulados

Tabla 23

Correlaciones de los ítems dimensión 4 para los titulados.

	4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	4.1.2. Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	4.1.3. Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	4.2.1. Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	4.2.2. Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas	4.2.3. Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes
Rho de Spearman	1,000	,620**	,486**	,473**	,460**	,364**
4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas						
4.1.2. Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	,620**	1,000	,485**	,603**	,439**	,491**
4.1.3. Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	,486**	,485**	1,000	,584**	,408**	,376**
4.2.1. Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	,473**	,603**	,584**	1,000	,553**	,569**
4.2.2. Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas	,460**	,439**	,408**	,553**	1,000	,645**
4.2.3. Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes	,364**	,491**	,376**	,569**	,645**	1,000

Fuente: Elaboración propia, 2018.

En los titulados se dan correlaciones positivas medias entre el ítem 4.2.1 “implementar en las prácticas ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y la creatividad” con los siguientes ítems: 4.1.1 “diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas”; 4.1.2 “diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje”; 4.1.3 “reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales” e “incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas” (4.2.2).

No se dan correlaciones negativas.

5.3.5.3. Análisis de correlaciones entre ítems dimensión 4: empleadores.

Tabla 24

Correlaciones de los ítems dimensión 4 para los empleadores

		4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	4.1.2. Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	4.1.3. Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	4.2.1. Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	4.2.2. Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas	4.2.3. Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes
Rho de Spearman	4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	1,000	,714**	,755**	,756**	,631**	,657**
	4.1.2. Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	,714**	1,000	,657**	,709**	,602**	,558**
	4.1.3. Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	,755**	,657**	1,000	,595**	,697**	,687**
	4.2.1. Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	,756**	,709**	,595**	1,000	,759**	,619**
	4.2.2. Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas	,631**	,602**	,697**	,759**	1,000	,668**
	4.2.3. Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes	,657**	,558**	,687**	,619**	,668**	1,000

Fuente: Elaboración propia, 2018

Para los empleadores se dan correlaciones positiva en todos los ítems siendo esta de tipo considerable entre los ítem 4.2.1 y 4.2.2, esto es entre “implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad y Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas”.

No se observan correlaciones negativas.

5.4. Análisis e interpretación de las relaciones estructurales entre los criterios de acreditación de Pedagogía en Educación Básica promulgados en los años 2007, 2011, 2016, 2017 y la opinión manifestada por los actores clave del estudio en las dimensiones del cuestionario.

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA), hasta el año 2016 considera al perfil de egreso y resultados como una dimensión del proceso evaluativo, del cual se desprenden diferentes criterios que lo sustentan. Para el análisis de este objetivo se toman como categorías algunos criterios establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación: perfil de egreso, estructura curricular, resultados del proceso de formación, vinculación con el medio, integridad y autoevaluación.

La última acreditación fue realizada por dos organismos debido a que el proceso se encontraba en el límite de fechas en que expiraba una y comenzaba la otra, por tal motivo debió someterse a una doble calificación: Agencia Aespigar y por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (ver anexo N° 16)

A continuación se presenta un análisis de contenido a través de una matriz de texto con los principales acuerdos e interpretación de ellos. (Para la matriz completa ver anexo N° 15)

Las especificaciones son las siguientes:

F: fortaleza
D: debilidad
A: académico
T: titulado
E: empleador

Institución	Año	Página	Categorías	Análisis documentos de acreditación - Comentarios interpretativos	Ti-po		Actores		
					F	D	A	T	E
CNAP	2007	3	Perfil de egreso: están formulados de manera clara,. No obstante lo anterior, los respectivos perfiles requieren de actualización, especialmente en los aspectos relativos al contexto disciplinario.	El perfil de egreso si bien es cierto abarca las competencias que se requieren para obtener el grado de licenciado requiere además de actualizaciones sobretodo en el aspecto disciplinario , lo que se logra con una evaluación de este mismo por parte de los titulados. así el instrumento da respuesta a esta actualización	X	X		X	
CNAP	2007	3	Estructura curricular: La implementación de líneas de prácticas profesionales, que se articulan temprana y progresivamente con contenidos teóricos del plan de estudios favorecen la vinculación de los procesos de formación con el medio social y profesional,	La articulación de las prácticas tempranas y profesionales vinculadas con el medio educativo permite al Profesional desarrollarse de manera empática con sus alumnos y alumnas (ítem 1.1.1)	X		X		
CNAP	2007	3	Resultados del proceso de formación: El reconocimiento y valoración del desempeño de los egresados dan cuenta de los buenos resultados formativos que han sido obtenidos por las carreras.	El instrumento al dar a conocer el grado de satisfacción de los egresados como de los empleadores permite ser una evidencia de los resultados formativos obtenido por la carrera de Pedagogía en Educación Básica	X			X	
CNAP	2007	3	Vinculación con el medio: Las respectivas unidades se destacan por la calidad de los vínculos que mantienen con el medio externo, a nivel disciplinario, profesional y social, Sin embargo, las carreras carecen o bien solo han llegado a desarrollar de manera incipiente las estrategias y mecanismos de seguimiento de sus egresados	El instrumento permite evidenciar la calidad del vínculo con el sistema educativo al contar con empleadores que estén dispuestos a colaborar al responder el cuestionario, como al aceptar a estudiantes en sus prácticas. Por tal motivo se debe aprovechar esa vinculación para hacer más continua el seguimiento de egresados con la opinión de ellos y empleadores como lo manifiesta la investigación.	X	X	X	X	X
CNAP	2007	4	Autoevaluación: Los propósitos de las carreras están formulados con claridad; sin embargo, no existen mecanismos evaluativos.	El instrumento cumple con un rol evaluativo que permitiría en este caso, dar cuenta si el propósito de la carrera y las acciones emprendidas están contribuyendo al logro de los objetivos planteados desde la universidad hasta sus egresados	X	X	X	X	

CNAP	2007	5	Autoevaluación: El proceso de autoevaluación fue llevado a cabo sobre la base de limitados niveles de participación interna y con resultados parciales respecto de la identificación de debilidades.	La autoevaluación debe planificarse a través de instrumentos que arrojen resultados para la identificación de debilidades. El cuestionario aplicado cumple con esa necesidad y además permite reconocer la capacidad de respuesta y compromiso de los actores con este proceso		X	X	X	X
Akredita	2011	3	Perfil de egreso: La Carrera establece con claridad el perfil de egreso y sus estándares,	La claridad del perfil de egreso es fundamental para poder evaluar la satisfacción que tienen los alumnos con respecto a él. De esta manera, se puede verificar que en la escala utilizada, se estaba trabajando un tema que era conocido por los actores	X		X	X	
Akredita	2011	3	Estructura curricular: El plan de Estudio es coherente con el perfil de egreso, lo que es reconocido por estudiantes y académicos	La coherencia del perfil de egreso y del plan de estudios no fue un ítem específico, pero sí es parte de los componentes de la satisfacción de ambos grupos de actores que se menciona en esta fortaleza.	X		X	X	
Akredita	2011	3	Estructura curricular: La línea de prácticas, que se inicia tempranamente, es valorada por académicos, estudiantes y empleadores, por su planificación y desarrollo.	Los procesos de práctica temprana como profesional alimentan todos las dimensiones del perfil de egreso, al ser un escenario que permite demostrar las competencias requeridas para el ejercicio profesional. Esto es valorado por todos los actores	X		X	X	X
Akredita	2011	3	Integridad: La Comisión curricular de la Carrera organiza y desarrolla talleres extracurriculares	La integralidad del titulado pasa por las experiencias formativas en su tránsito curricular. Por tal motivo, la dimensión 3 del perfil: Integrador de saberes con la experiencia cotidiana, recoge las relaciones entre otros campos del saber	X		X	X	
Akredita	2011	3	Resultados del proceso de formación: La Carrera cuenta con un sistema de seguimiento y monitoreo del desempeño de sus egresados, SIMEDD, derivado de un proyecto MECESUP en alianza con otras universidades, cuyo propósito es la retroalimentación del currículo.	Los proyectos alternos a la formación permite renovación de miradas en torno a lo curricular por parte de otras instituciones educativas, lo que conlleva a la participación de egresados y empleadores a nivel nacional respecto a su formación	X			X	X
Akredita	2011	4	Vinculación con el medio: La Carrera se vincula con el medio a través de convenios con instituciones nacionales y extranjeras.	Los convenios con otras universidades tanto nacionales como extranjeras en el marco de colaboración y pasantías, permite al titulado en su formación desarrollar específicamente la dimensión 3. integrar los saberes con la experiencia cotidiana, puesto que le permite aprender de la cultura local y su entorno	X		X	X	
Akredita	2011	4	Autoevaluación: No se advierten mecanismos sistemáticos que permitan evaluar regularmente los propósitos definidos.	El instrumento que evalúa el grado de satisfacción, es un mecanismo sistemático que permite evaluar estos propósitos definidos. Es la metodología indicada		X	X	X	X

Aespigar	2016	3	Perfil de egreso: El perfil señala claramente que el estudiante debe evaluar metas de aprendizaje y autoevaluar su eficacia en el logro de resultados.	Esto se ve reflejado de manera clara y precisa en el ítem 3.2.2: evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación para generar aprendizajes significativos en alumnos y alumnas	X		X		
Aespigar	2016	3	Perfil de egreso: es conocido por los académicos, estudiantes y empleadores.	El instrumento permite la socialización del perfil de egreso con sus resultados de acuerdo a la satisfacción de los diferentes actores	X		X	X	X
Aespigar	2016	3	Estructura curricular: La carrera contempla en su plan de estudio, las cuatro áreas de formación: Formación General, Formación de la Especialidad, Formación Profesional y Formación Práctica.	Estas cuatro áreas de formación que contempla el plan de estudio, son consideradas como núcleos curriculares analizados en el objetivo 1 y que permiten conocer el grado de satisfacción de los actores clave para cada uno de ellos	X			X	
Aespigar	2016	3	Estructura curricular: Se constata que la estructura curricular presenta una línea de prácticas secuencial, desde prácticas tempranas hasta la práctica profesional, siendo evaluadas cada una de ellas.	los procesos de práctica temprana como profesional alimentan todos las dimensiones del perfil de egreso, al ser un escenario que permite demostrar las competencias requeridas para el ejercicio profesional. Esto es valorado por todos los actores	X		X		
Aespigar	2016	4	Resultados del proceso de formación: No se contó con suficiente información y evidencias de los resultados del proceso de formación	Un instrumento permite medir eficiencias a través de satisfacción y/o logros de la enseñanza	X		X	X	X
Aespigar	2016	4	Resultados del proceso de formación: Se observa que existen procesos de seguimiento de egresados que permiten conocer la forma en que se desempeñan.	El instrumento que mide el grado de satisfacción a los egresados y empleadores permite conocer la forma en la cual se desempeñan en sus contextos laborales, lo que permite obtener información relevante para la carrera	X			X	X
Aespigar	2016	5	Perfil de Egreso para los Licenciados, se define con claridad las competencias que configuran el perfil de egreso esperado para sus estudiantes.	La formación generalista del titulado con la mención elegida se ve reflejada en la dimensión 2 indicador 2.1.- Profesional de la educación de carácter generalista que domina e integra saberes de la cultura y los relaciona con los aprendizajes y acciones didácticas.	X		X	X	
Aespigar	2016	6	Integridad: Los empleadores emiten opiniones que permiten constatar que la formación de las y los estudiantes es coherente con el perfil de egreso informado	El instrumento recoge la opinión de los empleadores como actor importante en el proceso formativo que da cuenta de la coherencia del perfil de egreso	X				X
Aespigar	2016	7	Autoevaluación: Se percibe carencia de monitoreo y evaluación más sistemática sobre los cambios curriculares que	El instrumento que mide la satisfacción de los actores claves se convierte en una herramienta de monitoreo y evaluación sistemática del currículo		X	X	X	X

			trajo la innovación.						
Aespigar	2016	7	Resultados del proceso de formación: No se observaron claras evidencias para verificar los resultados del proceso de formación.	Debe existir un instrumento o herramienta que dé cuenta del proceso formativo		X	X	X	X
Aespigar	2016	8	Resultados del proceso de formación: El avance es adecuado en la consolidación del perfil de egreso, la estructura curricular y la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En resultados del proceso se vieron pocas evidencias y en lo relativo a investigación,	El instrumento y los resultados del cuestionario son claras evidencias de cómo se va logrando el perfil de egreso de los núcleos curriculares más fortalecidos y la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede ver vinculado con la dimensión 2: Profesores autónomos, comprometidos y efectivos	X	X	X		
CNA	2017	2	Perfil de egreso: Este asume la formación "generalista" de la educación básica, y además ofrece a los estudiantes la posibilidad de seguir menciones de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas.	La formación generalista del titulado con la mención elegida se ve reflejada en la dimensión 2 indicador 2.1.- Profesional de la educación de carácter generalista que domina e integra saberes de la cultura y los relaciona con los aprendizajes y acciones didácticas.	X		X	X	
CNA	2017	3	Estructura curricular: El plan de estudio presenta una línea de prácticas, comenzando por unas tempranas hasta culminar con una práctica profesional, evaluada positivamente por todos los actores involucrados en el proceso.	Los procesos de práctica temprana como profesional alimentan todos las dimensiones del perfil de egreso, al ser un escenario que permite demostrar las competencias requeridas para el ejercicio profesional. Esto es valorado por todos los actores	X		X	X	X
CNA	2017	3	Estructura curricular: La Carrera reconoce la necesidad de revisar la actual implementación de la innovación en desarrollo, dado que han asomado algunas dificultades en el logro de las competencias planteadas.	La necesidad de revisar la innovación curricular, requiere de instrumentos que permitan visualizar las dificultades o nudos críticos de la formación, para ellos tanto los empleadores como los titulados tienen mucho que decir, por ejemplo en el nivel de satisfacción	X		X	X	X
CNA	2017	3	Vinculación con el medio: La Carrera sostiene vínculos tanto en el ámbito disciplinario, interdisciplinario como profesional. De ello participan directivos, académicos y estu-	La valoración de académicos, estudiantes egresados y empleadores se puede obtener de instrumentos que recogan información, en este caso a nivel de satisfacción con la formación ofrecida/recibida . La vinculación dialogante con cada uno de los actores permite la	X		X	X	X

			diantes, facilitando así la participación y el diálogo que hace posible la retroalimentación de planes y programas de estudio.	retroalimentación de los planes y programas de estudio					
CNA	2017	6	Integridad: La Carrera cuenta con soporte institucional suficiente y coordinado para su funcionamiento	La universidad cuenta con una oficina de seguimiento de los egresados que recoge información a través de un instrumento que envía a egresados como empleadores, tanto para el seguimiento de los procesos internos como de acreditación. Es un instrumento genérico para todas las carreras. Contar con uno por carrera otorga información más acotada	X		X		
CNA	2017	6	Estructura curricular: Destaca la línea de prácticas progresivas dispuestas en el plan de estudio, las que fueron evaluadas positivamente por todos los actores involucrados.	Los procesos de práctica temprana como profesional alimentan todos las dimensiones del perfil de egreso, al ser un escenario que permite demostrar las competencias requeridas para el ejercicio profesional. Esto es valorado por todos los actores, de manera particular por los empleadores quienes por su necesidad social y laboral brindan una mirada diferente al académico	X		X	X	X

Figura 50. Principales acuerdos de acreditación: análisis de contenido
Fuente: Elaboración propia, 2018

Perfil de egreso:

En los acuerdos de acreditación del año 2007 como el del año 2011, esto es de la Comisión Nacional de Acreditación, como la Agencia Akredita, (ver anexo N° 16), señalan que la carrera establece con claridad el perfil de egreso y sus estándares, precisando los conocimientos y habilidades vinculadas al grado académico y al título profesional que otorga. No obstante se menciona en el acuerdo de acreditación del año 2007 que, si bien es cierto que el perfil de egreso abarca las competencias que se requieren para obtener el grado de licenciado, requiere además de actualizaciones sobre todo en el aspecto disciplinario, lo que se podría lograr con una evaluación de este mismo perfil por parte de los titulados, utilizando un instrumento que dé respuesta a dicha actualización. Para esta actualización, especialmente en los aspectos relativos al contexto disciplinario, el instrumento utilizado en esta investigación permite conocer aspectos como la formación disciplinaria ya sea en los núcleos curriculares, como también a través de los ítems del indicador que alude “al profesional de la educación de carácter generalista que domina e integra los saberes de la cultura y los relaciona con los aprendizajes y acciones didácticas”.

Ya en el año 2016, la agencia Aespigar considera que el perfil de egreso evalúa metas de aprendizaje y autoevalúa su eficacia en el logro de resultados. Esto se ve reflejado de manera clara y precisa en el cuestionario en el ítem: “evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación para generar aprendizajes significativos en alumnos y alumnas”; lo que permite al equipo directivo, como a la comisión curricular de la carrera reconocer si se cumple a través de la satisfacción de los actores, el proceso evaluativo del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Este acuerdo también declara que en el perfil se describe lo que el estudiante debe evaluar en la eficacia de sus resultados, como también las competencias para el desempeño profesional con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Lo anterior se complementaría mas aún con un cuestionario, como el de esta investigación, que analizara cada uno de los ámbitos de ese perfil desde la mirada de los estudiantes, académicos, titulados y directores de escuela.

El último acuerdo de acreditación manifiesta la coherencia del perfil como fortaleza al asumir la formación “generalista de la educación básica”. (CNA, 2017, p.2). Esto se evidencia en el instrumento en la dimensión 2, indicador 2.1 cuando se refiere al profesional de educación de carácter generalista que domina e integra saberes de la cultura y los relaciona con los aprendizajes y acciones didácticas, permitiendo que el perfil sea coherente con los propósitos institucionales y con el modelo educativo.

Estructura curricular:

Se destaca en los acuerdos de acreditación del año 2007, 2011 y 2016, el aporte de las prácticas tempranas y profesionales. Se establece que “la implementación de líneas de prácticas profesionales, que se articulan temprana y progresivamente con contenidos teóricos del plan de estudios y que favorecen la vinculación de los procesos de formación con el medio social y profesional, constituye una de las principales fortalezas de las carreras de la facultad” (CNAP, 2007, p.3). El acuerdo del 2011 establece que “la línea de prácticas, que se inicia tempranamente, es valorada por académicos, estudiantes y empleadores, por su planificación y desarrollo” (Akredita, 2011, p.3). Esta articulación de las prácticas tempranas y profesionales vinculadas con el medio educativo, está presente a lo largo del cuestionario que señala al profesional de la educación que se desarrolla de manera empática con sus alumnos y alumnas, así como la posibilidad de demostrar la vinculación con el ejercicio docente en diferentes contextos. Los procesos de práctica temprana como profesional, siempre valorados en los procesos de acreditación, tributan a

todas las dimensiones del perfil de egreso, al ser un escenario que permite demostrar las competencias requeridas para el ejercicio profesional siendo esto valorado en el cuestionario, por todos los actores.

En el acuerdo de acreditación del año 2011, la fortaleza que indica que el "plan de estudios de la carrera contempla las áreas requeridas para la formación docente e integra adecuadamente actividades teóricas y prácticas", se vincula con al menos dos ítems incluidos en el instrumento. Uno de ellos tiene que ver con que el egresado conozca las teorías, principios y estructura de la educación básica. El otro ítem se refiere a que éste domine los contenidos de cada asignatura del currículum de la carrera. De esta manera se puede observar que los ítems, como subcomponentes del perfil de egreso y que se consideran en el cuestionario son relevantes para los procesos de acreditación.

Aespigar en el año 2016, señala que la carrera contempla en su plan de estudio las cuatro áreas de formación: formación general, formación de la especialidad, formación profesional y formación práctica. Estas cuatro áreas de formación que contempla el plan de estudio, para el caso de la malla estudiada, son consideradas como núcleos curriculares analizados en el objetivo 1 y que dan a conocer el grado de satisfacción de los actores clave para cada uno de ellos.

Se reconoce en el último acuerdo de acreditación, la necesidad de revisar la actual implementación de la innovación en desarrollo, dado que han asomado algunas dificultades en el logro de las competencias planteadas.(CNA,2017). Ante esta necesidad de revisar la innovación curricular, se requiere de instrumentos que permitan visualizar las dificultades o nudos críticos de la formación, para ellos tanto los empleadores como los titulados tienen mucho que decir, por ejemplo en el nivel de satisfacción y este tipo de investigación permitiría obtener esos datos.

Resultados del proceso de formación:

Respecto al resultado de los procesos de formación, así como la reacción de los actores involucrados en la acreditación, se evidencian en que “el reconocimiento y valoración del desempeño de los egresados dan cuenta de los buenos resultados formativos que han sido obtenidos por las carreras” (CNAP, 2007, p.3). Metodológicamente, el instrumento utilizado en la tesis al dar a conocer el grado de satisfacción de los egresados como de los empleadores, permite ser una evidencia de la formación docente impartida por la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

Respecto al ordenamiento institucional que sustenta los procesos de formación de egresados, el acuerdo del año 2007 detalla algunas deficiencias que hoy persisten, al manifestar que “las carreras de la facultad carecen de los estímulos y políticas institucionales apropiadas para fomentar el desarrollo de actividades de investigación por parte de los académicos” (CNAP, 2007, p.3). Los escasos espacios de investigación por parte de los académicos, se ve reflejado en la correlación positiva débil de los académicos entre el diseño y elaboración de proyectos y la adaptación de situaciones del diario vivir como estrategias de enseñanza.

Según la agencia, (Aespigar, 2016) no se observaron claras evidencias para verificar los resultados del proceso de formación como tampoco se cuenta con suficiente información y evidencias de estos resultados. En este mismo sentido la institución acreditadora para el año 2017, manifiesta la importancia de contar con indicadores que apoyen el seguimiento de los procesos formativos con el propósito de establecer un mejoramiento continuo (CNA, 2017), lo que desde la mirada del instrumento de esta investigación, aportaría con información que diera cuenta de dichos procesos. Porque si bien es cierto la carrera cuenta con soporte institucional y coordinado para su funcionamiento que permite observar el seguimiento de los procesos, este es un instrumento genérico para todas las carreras (seguimiento de egresados). El instrumento de esta investigación que mide la satisfacción de los actores claves, no sólo se convierte en una herramienta de monitoreo y evaluación sistemática del currículo, si no que además es una evidencia que da cuenta a través de grupos consultados, si este proceso formativo está cumpliendo con las expectativas de quienes son protagonistas y elementos fundamentales de la formación docente.

Respecto lo anteriormente señalado, también se debe considerar como elemento que aporta una evidencia del proceso formativo a la prueba INICIA (hoy llamada Evaluación Nacional Diagnóstica). Ella levanta información que es de utilidad tanto para las universidades como para el Ministerio de Educación y debiese contar las autoridades de la carrera con esos datos, más aún considerando que en los actores clave, mencionan con menor satisfacción lo referido a lo evaluado en esta prueba nacional. Además debiesen existir medidas remediales según los resultados que cada año pone en tela de juicio la formación docente en la mayoría de las universidades nacionales.

Vinculación con el medio:

En cuanto a la mejora continua y el aumento de la calidad en la formación de los egresados, en el acuerdo de acreditación se señala que “las respectivas unidades se destacan por la calidad de los vínculos que mantienen con el medio externo, a nivel disciplinario, profesional y social, los cuales son utilizados desde el inicio de las carreras para apoyar la formación de los estudiantes y a la vez para generar servicios a la comunidad. Sin embargo, las carreras carecen o bien solo han llegado a desarrollar de manera incipiente las estrategias y mecanismos de seguimiento de sus egresados”(CNAP, 2007, p.3). Se puede evidenciar la calidad del vínculo con el sistema educativo, en la medida en la carrera cuenta con relaciones con empleadores que estén dispuestos a colaborar con los distintos procesos, incluyendo el análisis de satisfacción de esta tesis, además de aceptar a estudiantes en sus prácticas profesionales. Por tal motivo, se debe aprovechar esa vinculación para hacer más continuo el seguimiento de egresados con la opinión de ellos y empleadores como lo manifiesta la investigación.

Esta vinculación también está referida a la relación con otras universidades, como lo señala Akredita (2011, p.3): “la carrera se vincula con el medio a través de convenios con instituciones nacionales y extranjeras”. Los convenios con otras universidades tanto nacionales como extranjeras en el marco de colaboración y pasantías, permite al titulado en su formación desarrollar específicamente la dimensión número 3, referida a integrar los saberes con la experiencia cotidiana, puesto que le permite aprender de la cultura local y su entorno.

Se observa según la CNA (2017) que la carrera sostiene vínculos tanto en el ámbito disciplinario, interdisciplinario como profesional, en el cual participan directivos, académicos y estudiantes, lo que facilita la participación y el diálogo que hace posible la retroalimentación de planes y programas de estudio. Por tal motivo, la valoración de académicos, estudiantes egresados y empleadores que se puede obtener de instrumentos que recojan información, en este caso a nivel de satisfacción con la formación ofrecida/recibida, permitiría además la vinculación dialógante con cada uno de los actores y la respectiva retroalimentación de los planes y programas de estudio

Integridad:

Respecto a la interacción de los actores involucrados, el acuerdo de 2011 señala que “autoridades y académicos evidencian un claro compromiso con la formación que imparten, lo que

es reconocido por los estudiantes” (Akredita, 2011, p.3), así como que “académicos, estudiantes, egresados y empleadores valoran la formación que imparte la carrera” (Akredita, 2011, p.3). De ambos fragmentos se desprende que los niveles de participación han aumentado, algo que se observó como una debilidad en el acuerdo de acreditación anterior (2007). Por lo tanto, se puede establecer a través del análisis progresivo de los acuerdos de acreditación que hay procesos de mejora continua que han sido reconocidos por las agencias, a los cuales estudios sobre el nivel de satisfacción de los actores con respecto al perfil de egreso pueden adscribirse.

A nivel de currículo, se destacan las acciones realizadas por la carrera en distintas instancias, como por ejemplo que “la carrera cuenta con un sistema de seguimiento y monitoreo del desempeño de sus egresados, SIMEDD, derivado de un proyecto MECESUP en alianza con otras universidades, cuyo propósito es la retroalimentación del currículo.” (Akredita, 2011, p.3). Los proyectos alternos a la formación permiten renovación de miradas en torno a lo curricular por parte de otras instituciones educativas, lo que conlleva a la participación de egresados y empleadores a nivel nacional respecto a su formación. Esto también queda demostrado en la organización de talleres extracurriculares a partir de los intereses expresados por los representantes estudiantiles. La integridad pasa por las experiencias formativas o planes de desarrollo en su tránsito curricular. Esto se manifiesta en todas las dimensiones del perfil de egreso y cuando el actor clave evidencia altos grados de satisfacción con la formación docente.

La agencia Aespigar en el año 2016, da cuenta de la participación de los empleadores quienes pueden constatar la coherencia de los procesos formativos. El instrumento utilizado en esta investigación, recoge la opinión de los empleadores como actor importante en el proceso formativo que da cuenta de la coherencia del perfil de egreso.

Autoevaluación:

Para lograr que el proceso de autoevaluación se lleve a cabo de manera eficaz y eficiente es fundamental ampliar los niveles de participación. Sin embargo en el año 2007 “el proceso de autoevaluación fue llevado a cabo sobre la base de limitados niveles de participación interna y con resultados parciales respecto de la identificación de debilidades” (CNAP, 2007, p.5). La relevancia de analizar aspectos positivos y negativos de la formación profesional temprana, se evidencia en fragmentos como aquél que señala que “el informe de autoevaluación, aún cuando es completo en la información proporcionada, tiene un sentido relativamente bajo de la autocrítica.

Por esta razón, la falta de indicadores o mecanismos que den cuenta de la evaluación de propósitos, diagnóstico y las dimensiones del plan de mejora, demuestra la necesidad de retroalimentar la formación a través de información que se obtenga de actores claves en este proceso.

El proceso de autoevaluación, para cada uno de los acuerdos de acreditación, revela la importancia de contar con un monitoreo que se desarrolle de manera continua. Así lo refleja el acuerdo del año 2007 cuando expone que no existen mecanismos para evaluar las acciones emprendidas y cómo éstas contribuyen a logros. En el año 2011, también señala la agencia acreditadora que no se advierten mecanismos sistemáticos que evalúen regularmente los propósitos definidos. Esto no cambia mucho en el año 2017, cuando la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) manifiesta que el mejoramiento continuo es un indicador de los procesos de acreditación y como tal de debe contar con herramientas que permitan obtener esa información. Todo lo anteriormente señalado, puede ser apoyado por los resultados que se obtengan de un estudio del perfil de egreso de la carrera como elemento evaluativo.

RESUMEN CAPÍTULO 5



Figura 51. Principales resultados de la investigación

Fuente: Elaboración propia. 2018

Los principales resultados están dirigidos a identificar a los titulados como actor que presenta menores niveles de satisfacción en la mayoría de los ámbitos estudiados. Esto se comprendería porque son ellos quienes verifican día a día a través de sus prácticas pedagógicas la incidencia que la formación inicial tiene en el desarrollo de su labor profesional, independiente que ella en sí misma no asegura todos y cada uno de los aspectos de la calidad educativa. Aún así este actor clave, a diferencia de los académicos y directivos docentes, es el que puede evaluar directamente en el contexto de la sala de clases dimensiones como la preparación, contenidos y estrategias de la enseñanza y todo lo que demanda la responsabilidad profesional.

La satisfacción con la formación ya sea en los tramos alto muy alto o baja, muy baja, va presentando concordancia en temáticas referidas a la adquisición de conocimientos, saberes pe-

dagógicos, trabajo colaborativo e integración en el aula. Se destaca la opinión del empleador quien se manifiesta satisfecho con la formación. Esto se podría interpretar por la mirada global e integral que posee al dirigir su unidad educativa, lo que le permitiría evaluar los resultados, más que el desarrollo de la clase y las vicisitudes diarias.

Esta investigación a través de la metodología utilizada, permite colaborar para los procesos evaluativos y acreditación. Lo anterior porque a través del cuestionario se obtiene información relevante, que permitiría dar cuenta del proceso formativo y monitorear algunos criterios de la acreditación.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este último capítulo se presenta la discusión y conclusiones que surgen a partir de la evaluación de la satisfacción de actores claves con el perfil de egreso, MBE y núcleos curriculares, para la mejora continua de la formación profesional. Para ello se presentan los objetivos propuestos como puntos de referencia y posteriormente se expondrán las aportaciones, limitaciones y proyecciones de esta investigación

6.1 Discusión y conclusiones en relación a los niveles de satisfacción según el grupo de los actores clave, respecto a las dimensiones del perfil de egreso, los núcleos curriculares del PFID y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza del año 2008.

Respecto a las dimensiones del perfil de egreso, los tres grupos de actores consultados manifiestan mayores niveles de satisfacción con la dimensión “agente de desarrollo personal, social y cultural”. En consideración a lo anterior, la formación docente cumpliría con lo señalado por Stabback (2016), al potenciar a través del currículum, el desarrollo personal, social, moral y emocional de los estudiantes y más aún cuando se trata de explorar el potencial de los profesores como agentes de transformación social y gestores de cambio (Torres, 2001). Si bien es cierto en esta dimensión los ítems vinculados con la relación empática con los alumnos y alumnas, así como la creación de espacios para la expresión de ideas y pensamientos obtienen mayores porcentajes de satisfacción; el ítem que da cuenta de actividades para integrar la comunidad educativa a otras culturas, expresa un porcentaje de menor satisfacción, lo que revela la importancia de promover el respeto y la valoración de diferentes culturas, así como fomentar la responsabilidad cívica como un desafío para Chile; más aún cuando el país hoy se caracteriza por la alta inmigración. De este modo se corrobora lo señalado por Batanaz (2007), cuando aduce la importancia de considerar estrategias formativas en el currículum que pongan en práctica actividades integradoras que permitan ir socializando con otras culturas e ir aprendiendo de ellas; porque en una sociedad multicultural, el diálogo que puede llegar a darse en este nuevo escenario, supone un enriquecimiento para vivir en la igualdad y por sobre todo convivir en la diversidad (Imberón, 2001b). Si no se logra esta integración, entonces no se cumple con lo planteado por la

UNESCO (2017) cuando señala que se debe trabajar por el diálogo en estos nuevos contextos, permitiendo que la tolerancia, el respeto y la aceptación se haga más evidente y necesaria para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Con respecto a las otras tres dimensiones del perfil, se identifican indicadores que presentan resultados con menor grado de satisfacción para la generalidad de los actores consultados. Uno de ellos, es el que hace alusión al dominio de contenidos e integración de saberes del currículo vigente. Esto demuestra que la formación docente no da respuesta a un requerimiento clave para el desarrollo profesional (Cinda, 2017; Núñez y Cubillos, 2012). Si los actores consultados manifiestan este menor grado de satisfacción, podría ser un factor determinante que incidiría en el desarrollo de clases efectivas, una mayor rotación laboral, incluso podría ser parte de la causa de los bajos resultados en la Evaluación Docente en Chile en las dimensiones que contempla el portafolio como la interacción pedagógica y la organización de los contenidos de la unidad temática. También podría entenderse como una causa de la deserción de la profesión. Lo anterior considerando que la efectividad de dicha formación, pasa por el énfasis que reportan los mismos estudiantes egresados sobre su formación disciplinaria Manzi (2011).

Esto se reafirma con los resultados obtenidos de otros estudios (Beijaard, Verloop y Vermunt, 2000; Gil, García y Santos, 2009), que reconocen la necesidad de una profunda comprensión y valoración del área disciplinar, de sus conceptos y de cómo estos se relacionan. Por consiguiente, este mayor y mejor dominio redundaría positivamente en los logros de los estudiantes con quienes trabajarán los titulados y en los resultados de las evaluaciones que aplicarán (Wilson, Floden, y Ferrini-Mundy, 2002; citado por Manzi, 2011).

Coincide también para los académicos, empleadores y titulados, que el indicador con menor grado de satisfacción revela el hecho que en la formación docente no se cumple con la generación de conocimiento a través de la investigación en la práctica, en el diseño o en la elaboración de proyectos educativos, lo que aún persiste en la nueva malla curricular y que se confunde con la incorporación de módulos o programas de estudio que actúan teóricamente en la formación. Debería beneficiarse a través de los talleres de práctica que están presentes en toda la formación y que permiten la vinculación con el medio, para generar ese conocimiento y aplicar proyectos de aula en las diversas áreas requeridas. Esto se enriquecería considerando que cada módulo de práctica considera temáticas como el contexto, currículo, disciplina, educación no tradicional etc. En palabras de Imbernón (2007), es fundamental el rol de investigador en el profesio-

rado porque le permitirá crear conocimientos alternativos que significará mejoras en la acción educativa. Aún así, en algunos planes formativos, la investigación en la formación docente está supeditada al trabajo de finalización de la pedagogía, cuando queda demostrado que la investigación desde el currículo, puede ser utilizada como una estrategia didáctica (UNESCO, 2006); y/o como una manera de formarse como docentes-investigadores que les permita además identificar y regular sus propias competencias y cualidades profesionales (Pérez Gómez, 2010b).

Los bajos niveles de satisfacción por parte de los actores consultados, específicamente de los titulados, en el indicador que manifiesta oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos y alumnas correspondiente a la última dimensión del perfil, demuestra la dificultad que presenta el reconocimiento de las diferencias individuales, el apoyo a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y la creación de oportunidades de aprendizaje. Esto coincide con lo planteado por Tenorio (2011), puesto que para muchos titulados es una tarea pendiente, y reconocen que no se sienten preparados para la integración escolar. Hoy día cuando está vigente el decreto sobre Orientaciones Técnicas sobre Estrategias de Diversificación de la Enseñanza para la educación Básica y se debe trabajar la integración en el aula desde el punto de las necesidades educativas especiales (N.E.E), queda de manifiesto para Vaillant (2009), que la formación de docentes, desde la mirada de la inclusión educativa, es un asunto prioritario y que para llevarlo a cabo debe recrearse, renovarse el rol profesional proporcionando destrezas y estrategias colaborativas (Parrilla, 1992; Calvo, 2013).

Respecto a los núcleos curriculares, la investigación ha permitido identificar que para los actores consultados los mayores niveles de satisfacción corresponden a los núcleos referidos al “desarrollo personal y valórico, así como el de destrezas académicas”. En concordancia con Vallejo (2001), ambos apuntan a la formación integral, lo que implica una educación como un asunto de opción ética, que sea transversal a diferentes áreas como la disciplinar, científica y tecnológica. Para ello Arnaz (1990), citado por Díaz-Barriga (2001), recomienda que el perfil de egreso, debe considerar la delimitación de valores y actitudes que deben adquirirse, para el buen desempeño profesional. Esto se vincula con lo planteado por Pérez Gómez (2002) al concebir la enseñanza como una actividad crítica en donde tanto la ética como los valores se convierten en principios que deben atravesar todo el procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para los tres actores consultados, la formación profesional y disciplinaria presenta menores porcentajes de satisfacción. Esto en concordancia con la dimensión del perfil de egreso que hace referencia a la integración de saberes con la experiencia cotidiana, que fue analizado anteriormente. Si no se logran los temas referidos a este núcleo, entonces se cumple lo señalado por Vergara y Cofré (2014), en el sentido que la acción educativa no puede desarrollarse plenamente si el conocimiento pedagógico del contenido no permite diseñar clases que impacten positivamente en el aprendizaje de los alumnos. Esto último es un aspecto clave en la formación inicial de los futuros docentes, la articulación entre saberes pedagógicos y saberes disciplinares, para que se transforme en una herramienta que guíe su futura práctica docente.

Respecto al Marco para la Buena Enseñanza (MBE), académicos, titulados y empleadores manifiestan mayores niveles de satisfacción en el dominio de las responsabilidades profesionales, lo que representa un aspecto favorable de la formación docente, que lo lleva a reflexionar sistemáticamente sobre su práctica pedagógica, tomando conciencia de las propias necesidades de aprendizaje, así como asumir un compromiso en la unidad educativa donde se desempeña, generando un trabajo colaborativo con sus pares. Esto lo corrobora La Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, (AQU, 2015) que suma además las herramientas comunicativas en ese trabajo colaborativo. Estas responsabilidades profesionales tienen como base la reflexión y el análisis sobre la práctica pedagógica. Esto se sustenta con lo que Perrenoud (2004a), llama “postura reflexiva”, a ese acto de establecer una relación reflexiva entre el mundo y el saber teórico.

Este análisis del docente sobre su práctica pedagógica, le permite buscar las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace (Pérez Gómez, 2010b). Esto se complementa con Hémond (2010) al considerar que se debe estimular desde la formación docente la importancia que implica la reflexión de lo cotidiano, en el acto educativo. Sin embargo, esto se contradice con los resultados del Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica, estudiados por el MIDE UC (2016), porque se advierte un ejercicio de reflexión limitado por parte del titulado, lo que impediría profundizar en las causas o impacto de las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que los docentes lideran. Por tal motivo, hay que considerar lo que plantea Imbernón (2001a), esto es, contar con herramientas para un desempeño profesional que ponga

en juego capacidades como el conocimiento, compromiso y contexto; lo que llevaría a propiciar relaciones de calidad que involucrará a padres, apoderados y colegas de trabajo.

En contraparte al núcleo anterior, la preparación para la enseñanza presenta niveles más bajos de satisfacción por parte de los tres actores clave consultados. La formación no estaría fomentando el conocimiento tanto de los ritmos de aprendizajes de sus estudiantes como los contenidos conceptuales, las competencias y herramientas pedagógicas, que son imprescindibles para organizar el proceso de enseñanza. Esto coincide con investigaciones que señalan que la profundidad de los contenidos que se imparten en la formación docente es poco valorada, presentando un bajo nivel con deficiencias en la selectividad de los programas formativos, como en el desarrollo de las asignaturas (Gil, García y Santos, 2009; Ruffinelli, 2013). El currículo en la formación debe fortalecer el dominio de la didáctica, de la disciplina, del marco curricular y de las características que manifiestan sus estudiantes según las etapas de desarrollo.

En conclusión, con esto se evidencia que la formación docente cumple en lo que respecta a temáticas relacionadas con la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, a la promoción del desarrollo de valores en los alumnos y alumnas y a la creación de espacios que permitan la expresión de ideas y pensamientos. Cada una de las temáticas mencionadas permiten relaciones empáticas con los estudiantes, que generan cercanía y confianza que muchas veces está oculto en un currículo, pero que conviven en una sala de clases y se convierte en un factor determinante para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hoy en día en el ejercicio de la profesión docente, contar con profesionales capaces de desarrollar una educación integral en una sociedad cambiante y a ratos impersonal, tiene un gran valor para los cambios que se suscitan diariamente. Puede parecer una obviedad que a un profesional de la educación se le haya brindado los espacios en su formación para desarrollar estos elementos, sin embargo es justamente la heterogeneidad y acceso a diferentes realidades educativas en donde pudo intervenir, lo que enriquece dicha formación.

Por el contrario, no se logran niveles de calidad en el reconocimiento y apoyo a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, en donde se implementen estrategias facilitadoras para su aprendizaje. Hoy existe como política la integración en toda su acepción que debe brindar una respuesta educativa a la necesidad de cada alumno. Para ello, se deben generar cambios o adaptaciones curriculares en la sala de clases y redefinir el rol docente. Por consiguiente debe existir un compromiso y actualización desde la formación del profesorado, para

enriquecer las diferentes situaciones de aprendizaje que consideren la inclusión a través de la reflexión y la investigación de su propia práctica pedagógica.

A su vez, no se evidencia un mayor dominio de la disciplina con su respectiva competencia pedagógica, lo que podría causar no sólo insatisfacción e inseguridad en su labor docente, sino que un impedimento para que niños y niñas puedan aprender de forma correcta y diferenciada. Esto es algo que se puede comprobar en los resultados de las pruebas disciplinares y pedagógicas que evalúa la Pueba INICIA a egresados de pedagogía desde el año 2008 (MINEDUC, 2013). Si bien es cierto, existen diferentes posturas por la aplicación de estas pruebas, no se puede negar que INICIA es un indicador de la formación de los estudiantes de pedagogía. Al revisar modelos de formación exitosos, estos desarrollan una formación disciplinaria y pedagógica en conjunto con una práctica intensiva (Varas, 2011; Louzano y Moriconi, 2014). Por tal motivo se debe evaluar los nudos críticos que desde la formación impiden el dominio de la disciplina y de la pedagogía, para considerar acciones remediales, revisión o renovación del perfil de egreso y por lo tanto de la malla curricular.

En relación a este objetivo, se destaca a los empleadores como el actor clave que se manifiesta satisfactoriamente ante la formación docente como indicador de una mejora continua, seguidos por los académicos y finalmente titulados, para cada una de las variables dependientes. Esto es de gran importancia si se considera el rol que cumple el empleador, al ser quien puede juzgar la pertinencia de la formación académica en la práctica laboral. (Fernández et al, 2013). Este empleador tiene una mirada más positiva con la formación que los mismos titulados, lo que podría entenderse porque él presenta una mirada global ante las innumerables actividades que realiza un profesor tanto dentro como fuera de la sala de clases y valora el quehacer en su conjunto. Sin embargo el docente experimenta día a día las necesidades y/o requerimientos que no puede cumplir y es él quien está tomándole el pulso al proceso de enseñanza- aprendizaje de sus alumnos.

6.2. Discusión y conclusiones respecto al grado de satisfacción de empleadores y titulados según dependencia del establecimiento, respecto a las cuatro dimensiones del perfil de egreso, los núcleos curriculares del PFID y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza del año 2008.

Los empleadores de dependencia particular pagada se manifiestan con los mayores porcentajes de satisfacción respecto al perfil de egreso, núcleos curriculares y dominios del M.B.E, seguidos por los de dependencia subvencionada y en último lugar por empleadores de colegios municipalizados. Aunque no se han encontrado mayores investigaciones que estudien específicamente el grado de satisfacción de los empleadores y de titulados con la formación profesional según el tipo de establecimiento, existen estudios como el de Weinstein y Hernández (2014) que ayudan a entender estos resultados. Estos reafirman la satisfacción de los directores de establecimientos particulares pagados por sobre el de escuelas municipales, respecto al proceso enseñanza-aprendizaje manifestada por los docentes que trabajan en sus escuelas con una diferencia estadísticamente significativa entre ellos y los de colegios municipales. Además en este estudio, la importancia que le otorga el empleador de colegios subvencionados y particulares pagados a la formación docente como la medida más importante para mejorar la educación en Chile, permite identificar la relación entre este actor y la formación docente

Los empleadores de dependencia municipal manifiestan menores niveles de satisfacción en todas las dimensiones del perfil, en los núcleos curriculares y dominios del M.B.E. Esto puede explicarse por las variables que presenta este tipo de establecimiento y que coincide con las condiciones de heterogeneidad y vulnerabilidad manifestadas en las contextualizaciones de la enseñanza en Chile, basados en TALIS (2013). Esto se ve reflejado también con estudios de la Universidad Diego Portales (2014), en donde los directores de escuelas municipales se manifiestan con menores porcentajes de satisfacción para valorar la preparación de sus profesores para enseñar a sus alumnos en comparación de los otros dos directivos docentes.

Igualmente como en el caso de los empleadores, para los titulados tampoco existen mayores investigaciones sobre la satisfacción con su formación profesional según dependencia o tipo de establecimiento donde se desempeñan. Aún así, puede existir una relación quizás no directa, pero que ayuda a comprender y robustecer esta discusión, con el estudio realizado por Ávalos (2013), respecto a la satisfacción con el desempeño docente que demuestra que los titulados de colegios municipales se sienten menos satisfechos que los de colegios subvencionados y mucho menos que los de dependencia particular pagada. De ser así, se reafirma con los resultados de Ruffinelli (2013); Cano y Fernández (2016), que consideran que la satisfacción con la formación profesional está supeditada al contexto de iniciación docente.

Los docentes o titulados que trabajan en colegios municipales y subvencionados presentan menores grados de satisfacción en indicadores que están relacionados con las debilidades manifestadas en la evaluación para la Asignación de Excelencia Profesional (AEP), realizada de manera voluntaria por profesores de esta dependencia (Mahias et al. 2016). Estos indicadores como el uso de estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos y atender la diversidad de sus alumnos y alumnas no se desarrollaron de manera óptima en la formación docente. Sin embargo, estos indicadores presentaron mayores niveles de satisfacción en los titulados que trabajan en colegios particulares pagados. Si todos los titulados fueron formados en su profesión docente en la misma institución y carrera, la diferencia en la satisfacción podría explicarse por el capital cultural de los alumnos con quienes trabaja, de las oportunidades que brinda la labor docente en los establecimientos particulares.

De acuerdo a los resultados obtenidos y considerando la escasa información que existe relacionada con los niveles de satisfacción con la formación docente de acuerdo a la dependencia en la cual se desempeñan los actores consultados, se puede concluir que son los empleadores (directores de escuelas) y titulados de establecimientos particulares pagados quienes se manifiestan con mayores niveles de satisfacción. Esto podría estar relacionado con los contextos educativos en los cuales se desempeñan, que hacen que la valoración que tengan de su desempeño producto de su formación docente, esté relacionado con las oportunidades que brinda este contexto para desarrollarlas plenamente, ya sea por los recursos, el tipo de alumno, remuneración etc. Por otro lado, los menores grados de satisfacción de empleadores y titulados que trabajan en escuelas municipales, con la formación docente, puede estar supeditado a las características que presentan los establecimientos públicos, que a juicio de la misma comunidad presenta dimensiones y visiones críticas por el tipo de estudiante y convivencia al interior de esta comunidad educativa. Aún así, esta misma comunidad no desconoce la valoración hacia la educación pública que está al alcance de todos los chilenos, entregando apoyo a niños con necesidades sociales y educativas especiales. (Raczynski et al, 2010).

Ahora bien, si se tuviera que relacionar el nivel de satisfacción de quienes trabajan en el sector de la educación pública, como factor asociado a la felicidad como docente, al parecer no presentaría relación, al declarar ellos mismos, que disfrutaban altamente sus labores con elevados índices de motivación y confianza en sí mismos (Elige Educar, 2018). Lo anterior se explicaría por el impacto social que tiene la profesión docente en toda comunidad. Con esto se puede

concluir que a pesar de que los contextos puedan variar significativamente y que aún persistan erosiones causadas por transformaciones políticas; la sociedad en un sentido u otro, deposita una gran responsabilidad en quienes trabajan en condiciones muchas veces inequitativas, con gran desgaste en lo personal y profesional, lo que de una manera u otra puede llegar a afianzar la identidad docente de quienes laboran en dependencias de tipo municipal.

6.3. Discusión y conclusiones respecto a la correlación del grado de satisfacción de los tres grupos de actores clave respecto a las cuatro dimensiones del perfil de egreso, los núcleos curriculares y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza.

En la mayoría de las correlaciones realizadas, se observan que éstas son de carácter positivo, pero obviamente con algunas excepciones. Un ejemplo de correlación positiva considerable es entre las dimensiones del perfil “profesor autónomo, comprometido y efectivo” con la dimensión “integrador de saberes con la experiencia cotidiana”. Esto demuestra que el perfil de egreso describe al profesional de la educación que no sólo tiene un compromiso con su labor docente a través de la enseñanza y su liderazgo, sino que además es capaz de reflexionar sobre la propia práctica pedagógica. Esto coincide con Pérez Gómez (2010a) quien plantea la necesidad de contar con profesionales expertos en ámbitos del conocimiento, pero que a la vez sean comprometidos y competentes para provocar el aprendizaje en los estudiantes.

A continuación se presentan las correlaciones más significativas de los ítems presentes en cada dimensión, para su discusión y conclusión:

En la primera dimensión, la valoración hacia formas culturales diferentes a la propia se correlaciona positivamente con la empatía en diferentes ámbitos de aprendizaje creando espacios para que puedan expresar pensamientos e ideas. La aceptación del pluralismo enriquece a los grupos humanos porque le permite a las personas desarrollar relaciones que le permitan entender al otro como parte de esta aldea global. En el desarrollo de las prácticas tempranas, los ahora titulados, experimentaron vivencias que estaban en esa dirección al desarrollar sus prácticas en todo tipo de contextos y poniendo a prueba la empatía y el rol social que impregna la formación. Es por tal motivo que asumir retos en el desarrollo de su profesión se debe dar a través de políticas educativas que convoquen a la responsabilidad social, la solidaridad y a la participación cívica y activa (Lorenzo, 2012) y para ello existen estrategias y metodologías para lograrlo en los

alumnos de educación básica (Parrilla, 1992; Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006). Lo anterior también se ve demostrado en los empleadores, quienes presentan una correlación positiva considerable entre el desarrollo de valores como el respeto y la tolerancia y la valoración de otras formas culturales.

Respecto a la segunda dimensión, destaca la correlación positiva que se da en los académicos y titulados respecto al rol de liderazgo para conformar redes de apoyo como un agente de socialización y la posibilidad de formar líderes positivos dentro del aula. Los docentes están llamados a ejercer el liderazgo en su comunidad educativa como principal responsable, debido a la interacción e influencia que sostiene día a día con sus alumnos y alumnas. Si el académico y titulado está satisfecho con su liderazgo, entonces sabrá como formar y motivar a nuevos líderes. Es más, el liderazgo de un profesional de la educación, es uno de los factores que tiene influencia en el aprendizaje (Tiana, 2002). Debe implementarse por lo tanto en las mallas curriculares, mayores actividades que permitan la formación de líderes, puesto que es el semillero para los cambios significativos en el aula. Pero eso no es suficiente, porque hay una serie de factores involucrados: las características personales del profesional en formación y de las oportunidades de desarrollar, de evidenciar su potencial liderazgo. Estas oportunidades deben generar liderazgos múltiples, como una cadena, porque el éxito de ello no depende de una sola persona, es trabajo de todos.

En el caso de los empleadores, la implementación de acciones didácticas se correlaciona de manera positiva considerable con el dominio de los contenidos del currículo vigente. Debe existir esa articulación entre el saber pedagógico y el saber disciplinar. Núñez y Cubillos (2012) lo plantean como una construcción de los saberes pedagógicos de los contenidos, lo que para ellos es un aspecto clave en la formación de los docentes. Diferentes pruebas estandarizadas como INICIA en el caso de Chile, han dejado ver la debilidad de esta relación a través de los resultados. Pareciera ser que aún se ignora que ellas van de la mano en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que como tal son convergentes e incluso si se quiere indisolubles, lo que para el empleador o director es fundamental a la hora de gestionar y dirigir el proyecto educativo de su establecimiento.

En la tercera dimensión, la reflexión para mejorar su labor docente se correlaciona positivamente con la evaluación de estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos. No cabe duda que en la medida que se lleve a cabo un acto reflexivo sobre lo que

hacemos y cómo lo hacemos, éste se convertirá en un conocimiento profesional lo que implicará mejores prácticas pedagógicas (Ruffinelli, 2017), y por ende implicará la revisión, de manera individual o grupal de las estrategias que se realizan en la sala de clases como parte del mejoramiento continuo de su propia práctica. Sin embargo, cabe destacar que a pesar de la correlación entre estos dos ítems, para los actores que han participado en esta investigación, la evaluación de esas estrategias de enseñanza sigue siendo una debilidad desde la mirada de la satisfacción, por tal motivo, la reflexión es una instancia que comienza en la formación docente, permite la revisión y el cuestionamiento del quehacer pedagógico y se traslada al resto de la vida profesional del docente, por lo tanto es una actividad transversal, permanente y continua.

En la última dimensión del perfil, la relación entre incentivar el trabajo colaborativo e incentivar la autonomía se correlaciona de forma positiva considerable con la aceptación de la diversidad entre sus estudiantes. Cuando un grupo de personas se reúne aportando ideas y conocimiento buscando soluciones o respondiendo a un trabajo para cumplir con algún objetivo, se posibilita la interacción, se propicia la comunicación y la demostración de una serie de habilidades personales que van permitiendo de manera gradual la aceptación del otro en todas sus dimensiones. Cuando se conoce y se reconoce en el otro, una necesidad educativa especial y una identidad sexual y cultural distinta a la propia pero aceptada a la vez, entonces se está construyendo una sociedad más integrada. Así, reafirmando lo señalado por Bereta, et al. (2013), es desde la formación, con la experiencias que el currículo brinda, la que es capaz de contribuir a las relaciones pautadas firmemente en el respeto a las diferencias.

Al revisar qué actor presenta correlaciones negativas débiles y muy débiles necesarias de destacar, estos son los académicos. La correlación que hace referencia a las planificaciones de las clases, y la implementación de ambientes pedagógicos, al incentivo del trabajo colaborativo y aceptación entre los estudiantes, podría demostrar que en la planificación de una clase, no necesariamente se ve reflejada la puesta en práctica de situaciones de aprendizajes que estimulen por ejemplo, el trabajo en equipo. Esto quiere decir, que desde la mirada de los académicos, la formación no estaría permitiendo la adquisición de conocimientos como los planteados por Imbernón y Colen (2015); como lo son los de la pedagogía en general, del currículo y de los alumnos, que deben estar presentes como una necesidad de organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los alumnos en el aula. También puede significar, que para muchos académicos de la universidad, lo anteriormente señalado no es observable, puesto que trabajan

desde la teorización y no en el acompañamiento que debe existir en la prácticas tempranas, no pudiendo evidenciar la implementación de ambientes pedagógicos. Esto no es concordante con la experiencia práctica de cuerpo de académicos de países como Estados Unidos (Levine, 2006, citado por Manzi, 2011), quienes acompañan a los docentes en formación en su proceso en la escuela. Si bien es cierto lo recién señalado es un referente alternativo y no único debido a las diferencias existentes entre ambos países, sí es una evidencia que demuestra la importancia de la actualización docente para cumplir de la mejor manera con la formación profesional de los estudiantes de pedagogía (Portilla, 2002).

A modo de conclusión se debe señalar que las correlaciones que se han presentado se caracterizan en su conjunto por ser de tipo positiva destacándose las relacionadas a temáticas como :

a) *contenido disciplinar y pedagógico*: Esta relación se ve reforzada en lo que plantea el núcleo curricular de la formación profesional -pedagógica y el dominio del M.B.E. con la preparación de la enseñanza. En ellos se describe la disciplina, los principios y competencias pedagógicas que enseña el profesor y que son necesarios para organizar el proceso de enseñanza. Tanto los titulados, como académicos y empleadores relacionan estas temáticas que se han mencionado no sólo en las correlaciones sino también como datos relevantes en los otros objetivos. Coincide con Núñez y Cubillos (2012), en la articulación de estos saberes , en la perspectiva de la construcción de saberes pedagógicos.

b) *desarrollo de valores y diversidad*: Esta relación se ve reflejada hoy día en la realidad de nuestro país, por la necesidad de educar en la diversidad en todos sus ámbitos: racial, sexual, educativa etc. La relación empática, la responsabilidad cívica y el respeto a otras formas culturales tiene como base el trabajo que hace el docente para el logro de lo que se describe en las líneas anteriores. Si bien el compromiso comienza en la familia, el rol socializador del profesor y el liderazgo del empleador, permite afianzar y desarrollar con mas fuerza lo que hoy día es un desafío para la convivencia respetuosa y tolerante.

c) *compromiso y reflexión*: Se debe reconocer la importancia del compromiso docente y cómo éste se va adquiriendo de manera intencionada desde la formación docente a través de las

prácticas pedagógicas y el respectivo acto reflexivo. El compromiso se configura como promotor de profesionalidad y sobre todo cuando están conscientes que pueden marcar una diferencia en el aprendizaje. Para ello, deben ser capaces de revisar su desempeño a través de la práctica reflexiva, para así tomar decisiones individuales o colegiadas que favorezcan la construcción de nuevos saberes. (Pérez-Cabani et al. , 2014). Puede parecer hasta repetitivo, pero si esta reflexión está presente a lo largo de la formación, y en el desarrollo profesional docente, podrían realizarse cambios necesarios, mediante la autoevaluación lo que generaría la construcción de nuevos conocimientos, estrategias y por consiguiente el mejoramiento continuo.

6.4.-Discusión y conclusiones respecto al análisis interpretativo de las relaciones estructurales entre los criterios de acreditación de Pedagogía en Educación Básica promulgados en los años 2007, 2011, 2016, 2017 y la opinión manifestada por los actores clave del estudio en las dimensiones del cuestionario.

La acreditación de los programas de formación está dentro de los estándares que aseguran la calidad. Cada año diferentes programas de pedagogía deben enfrentarse a estos procesos que promueven un mejoramiento continuo a través de la autoevaluación y autorregulación.

La carrera ha transitado por tres acreditaciones, siendo las dos últimas de carácter obligatoria y la del año 2016 revisada por dos agencias. Cada una de ellas ha arrojado fortalezas y debilidades de la formación en las diferentes dimensiones: perfil de egreso y resultados, condiciones de operación y en la capacidad de autorregulación. El primero de ellos considera criterios como la estructura curricular, la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados del proceso de formación y la vinculación con el medio.

Este objetivo analiza de manera interpretativa los acuerdos de las acreditaciones, como resoluciones que toma la agencia o entidad evaluadora externa respecto a cada uno de los criterios anteriormente señalados. Esta interpretación se realiza considerando los aspectos más relevantes que arroja el análisis descriptivo del grado de satisfacción del perfil de egreso. Los hallazgos relevantes encontrados, se agruparon según el tipo de vinculación con esta investigación doctoral. Ellos son los siguientes:

6.4.1. Vinculación con el instrumento

El instrumento utilizado, y por consiguiente sus resultados, reafirma lo señalado por Möller y Gómez (2014) y Lemaitre (2017), en el sentido que permite evaluar la pertinencia de lo que declara un perfil de egreso, así como el cumplimiento de los programas de formación. Hoy, cuando se hace necesario demostrar evidencias de la calidad de la educación en la formación de maestros y la correspondencia de ella con los logros en el sistema educativo, la aplicación de instrumentos se hace primordial como una forma de retroalimentar y revisar la formación ofrecida.

El perfil de egreso entendido como identidad y compromiso formativo, es en sí mismo un instrumento que otorga sentido a los programas, por lo que es fundamental que se cuente con mecanismos para evaluar su cumplimiento. Una de las razones para evaluarlo es porque informa a la Institución de Educación Superior, sobre la eficacia del trabajo desarrollado, reconociendo cuales son las fortalezas y debilidades. Los datos obtenidos a través del instrumento, permiten además conocer lo que se requiere en los colegios y en las diferentes realidades educativas, así como los resultados de la implementación de nuevas políticas o reformas educativas y cómo impactan en el desarrollo profesional docente.

El monitoreo permanente sobre la coherencia del perfil, la estructura curricular, la vinculación con el medio, los resultados de formación, la integridad y autoevaluación son imprescindibles en los acuerdos de acreditación. Este seguimiento a través de un instrumento, brinda la oportunidad de revisar exhaustivamente cada uno de los criterios involucrados, potenciando las fortalezas y corrigiendo eventuales nudos críticos.

6.4.2. Vinculación con los actores

El sistema de aseguramiento de la calidad a través de los procesos de acreditación, señala la importancia de incorporar a todos los actores del proceso formativo en la evaluación de la formación profesional. El instrumento utilizado en esta investigación convoca a la participación de esos actores, lo que concuerda por lo planteado por Marchesi y Martín (1998) cuando señala que son esas personas los indicadores más valiosos para medir el grado de calidad de la enseñanza.

Los acuerdos analizados en este objetivo señalan la importancia de la opinión de egresados, estudiantes, académicos y empleadores respecto a la participación, y de forma transversal aparecen en los criterios de acreditación (categorías en el análisis de contenido), para la vinculación con el medio, socialización e inserción laboral de estos actores. Para la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP, 2007), ese reconocimiento y valoración del desempeño de los egresados da cuenta de los buenos resultados formativos que han sido obtenidos por la carrera. Ahora bien, hacer partícipe a los empleadores no es tarea fácil, porque la vinculación con la institución se fortalece según los vínculos que se han desarrollado a través del tiempo, sin embargo ellos son fuente importante de información, lo que concuerda con lo señalado por Gil, García y Santos (2009) para conocer la inserción y desempeño de los titulados, así como evaluar y retroalimentar los programas educativos que presenta la institución formadora.

Esta investigación incorpora a tres actores que permiten tener una mirada más integral y colaborativa de la formación docente, reafirmando lo señalado por Lemaitre (2017) ante la importancia de contar con ellos para identificar si lo declarado en el perfil es coherente con las características académicas, laborales y con las necesidades sociales del contexto. Esto corrobora la relevancia de analizar los acuerdos de acreditación y poder identificar el aporte de este estudio para poder cumplir dos enfoques: garantizar que el egresado tiene las competencias para desarrollarse en ese contexto y que el mejoramiento de la calidad tiene relación con la participación de personas externas que mejoran el proceso formativo (González y Espinoza, 2008).

La experticia de los académicos formadores de profesores, como criterio de acreditación, da también cuenta de la calidad de la formación docente, lo que se ve representado en su participación en encuestas de opinión o cuestionarios de satisfacción. Son ellos quienes a la luz del perfil de egreso, no sólo dictan una clase, sino que también son los encargados de elaborar el programa de estudio y quienes a través de la propia satisfacción con la formación docente, se hacen parte de la mejora continua.

Como conclusión, se debe reconocer que la acreditación de carreras está enmarcadas en procesos que aseguren la calidad de la educación. Se puede discutir las formas de llevarla a cabo, bajo qué circunstancias y contexto se realiza, pero la verdad es que configura el escenario en el cual se debe convivir. Para la mayoría de quienes participan en ella, significa una situación estresante porque se pone en juego no sólo la calidad de un plan formativo, sino que también recursos

materiales, postulación a becas por parte de los estudiantes y la imagen de la carrera, que puede ver imposibilitada la matrícula de nuevos alumnos y alumnas.

Elaborar un instrumento que mida la satisfacción de actores claves respecto al perfil de egreso de la carrera, conlleva a evaluar también su plan formativo, el currículo oculto y hasta la identidad con la profesión docente, esto es, dar respuesta a los criterios de acreditación considerados como categorías en el análisis de este objetivo. Es la posibilidad de monitorear el proceso, conocer la mirada de colaboradores tanto internos como externos y a la vez ser una oportunidad que de cuenta de manera objetiva de las fortalezas y debilidades de la formación de profesores. Lo anterior, fortalece no sólo a la carrera sino que también a la universidad. Por consiguiente, surgen planes de mejora continua, y la calidad de la formación comienza a tener asidero.

6.5. Aportaciones, limitaciones y proyecciones.

Esta investigación presenta una aportación teórica puesto que demanda la búsqueda de referentes sobre una temática, que si bien es cierto es recurrente como la formación docente, no está planteada bajo la mirada de los perfiles de egreso, de actores y en menor grado de la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales. Aporta un instrumento, que se elabora para medir la satisfacción de la formación recibida pero bajo la mirada del perfil de egreso. La mayoría de las investigaciones arrojan datos de la formación desde los recursos materiales, humanos, condiciones de operación, remuneración etc, pero no evalúan esa formación docente a través de un instrumento que considere las dimensiones del perfil de egreso. Esta metodología actúa como un mecanismo de monitoreo tan necesaria, pero tan escasa y vaga al interior de las instituciones (Riquelme et al, 2017). Es de tipo evaluativa porque valora la opinión de actores clave sobre la formación docente y lo hace además en relación a indicadores que fortalecen dicha formación, como son los núcleos curriculares y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza. Finalmente es de tipo formativa porque permite que los resultados obtenidos tributen a la mejora continua de dicho proceso. Por tal motivo y de acuerdo a los resultados esperados en esta investigación, ha permitido la vinculación entre los titulados y la universidad a través de su participación en el cuestionario, haciéndolos parte de una evaluación que permitirá considerar su opinión para la formación de futuros profesionales de la educación. Estos datos permitirán a las autoridades de la carrera considerar medidas remediales o propuestas de mejora en el actual plan de estudios, respecto a temáticas que arrojan menores grados de satisfacción. Lo anterior puede materializarse a

través de talleres, univelación, replanteamiento de algunos módulos o programas, trabajo colaborativo interdisciplinar, seminarios con directivos docentes, vinculación con la carrera de educación diferencial, con el Centro de Estudios Avanzados de la universidad (CEA), prácticas reflexivas e investigativas y mayor acompañamiento y vinculación en el proceso de la práctica al interior del colegio a través del profesor guía. En lo que concierne al plan formativo propiamente tal, éste presentará una actualización curricular para el año 2020, por tal motivo los resultados de esta investigación serán presentados a la comisión curricular de la carrera, como aporte actualizado y confiable, tanto para la toma de decisiones como referente evaluativo de los procesos.

Una de las limitaciones de este trabajo fue no contar con la participación de todos los titulados y empleadores para responder el instrumento. Además, a pesar del seguimiento a cada uno de los actores, estos tomaron más tiempo del que estaba propuesto en el cronograma del informe de tesis.

Otra de las limitaciones es la escasa literatura relacionada con temáticas específicas como la relación existente entre satisfacción y dependencia administrativa en el cual se desempeña el trabajo profesional y estudios sobre satisfacción con el perfil de egreso por parte de empleadores y académicos.

Respecto a las proyecciones y desde un punto de vista metodológico, se debería elaborar un instrumento con el perfil de egreso de la malla innovada que dé cuenta de la satisfacción con la formación recibida por parte de las nuevas cohortes. Además debiese aplicarse un instrumento que considerase el grado de satisfacción con la formación docente y el nivel de importancia que le otorga para su desempeño laboral.

Al finalizar este trabajo se puede visibilizar a través de la satisfacción manifestada por los empleadores, el desempeño que nuestros titulados tienen en sus diferentes lugares de trabajo. Cuando un profesional de la educación ha transitado durante cinco años por las aulas de la universidad para luego manifestarse sobre la calidad de ella, no queda más que agradecer la disposición para tomarse el tiempo y colaborar con esta investigación. De igual manera a los empleadores y académicos que son actores fundamentales en esta formación. Por tal motivo queda el desafío de considerar sus apreciaciones, para que los perfiles de egreso, independiente del modelo educativo, incorpore todo aquello que se encuentra como debilidad y potencie las fortalezas en las mallas curriculares vigentes. En consecuencia, permite la reflexión sobre la formación profesional ofrecida, para ser capaces de evaluar lo que por años no se investigó, reconociendo que la

riqueza está en identificar los nudos críticos a través de la satisfacción con la formación docente, para que se replique en la misma carrera o en otras.

Los resultados de esta investigación se convierten en una evidencia que la mejora continua no es un slogan, es más que una frase que se ocupa después de una reforma o para darle significado a la calidad en la educación. Es una prioridad que se construye a partir de la formación docente, que no tiene un final, sino más bien se reconstruye, se reinventa cada día en las aulas con niños, niñas, docentes, apoderados y directivos para tomar decisiones que vayan en beneficio de la comunidad educativa en general.

RESUMEN CAPÍTULO 6

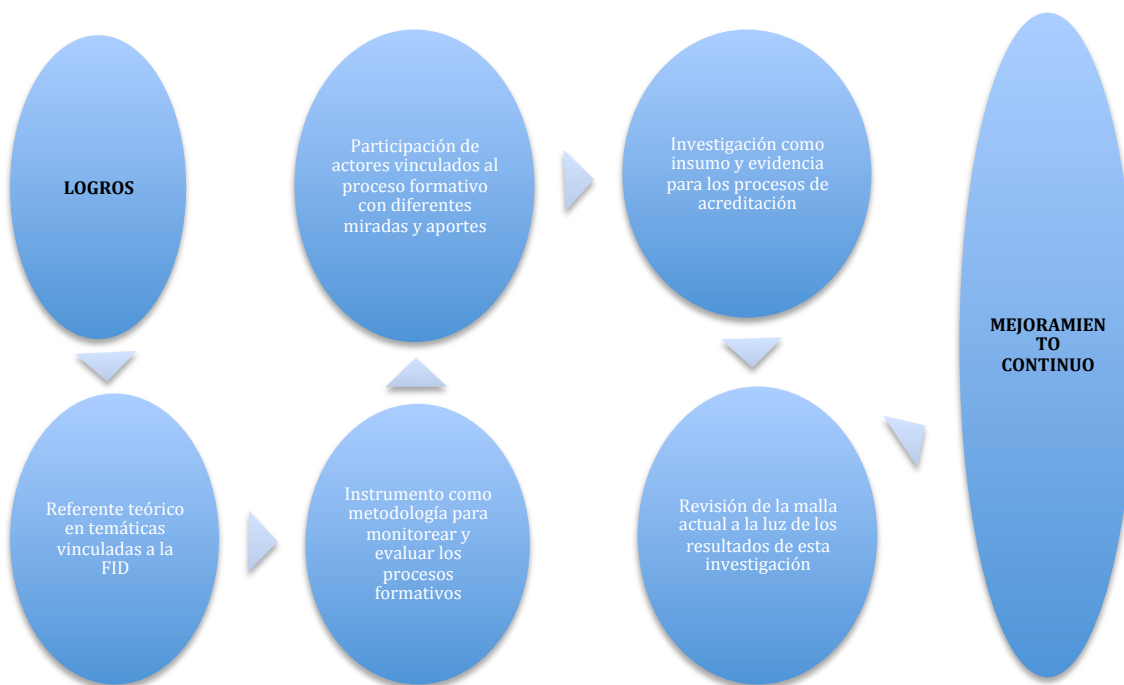


Figura 52. Principales aportes de la investigación

Fuente:Elaboración propia, 2018

La formación docente debe estar enfocada hacia la comprensión de la realidad, de los procesos y contextos en los cuales se desarrolla la profesión docente. Por tal motivo se requieren constantemente de mecanismos que permitan evaluar y monitorear este proceso debido al poder transformador que tiene una educación de calidad.

De lo analizado anteriormente, se puede destacar la importancia de esta investigación por el aporte de elementos que constituirían una evidencia del proceso de formación inicial docente y del desafío que significa para la carrera e institución considerarlo en sus planes de mejora, además de la socialización de los resultados a la comunidad educativa con una mirada constructiva y no autocomplaciente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Acreditadora de Educación. (AKREDITA). (2011). *Acuerdo número 2011-168. Universidad de Playa Ancha, carrera de Pedagogía en Educación Básica*. Valparaíso. Chile: AKREDITA.
- Agencia de Académicos (AESPIGAR). (2016). *Acuerdo N° 2016-018. Carrera de Pedagogía en Educación Básica con mención en Matemática o Lengua Castellana y Comunicación, con Licenciatura en Educación*. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso. Chile: AESPIGAR.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Estudios sobre Formación Inicial Docente (FID) en Chile*. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Formacion_inicial_docente_en_Chile.pdf
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2013). *Guía de apoyo para la redacción puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje*. Madrid: Cyan Proyectos, ANECA.
- Akhyar, Muhammad (2010). *A model of vocational competency assesment of industrial engineering students of vocational highschoools*. Recuperado de www.journal.uny.ac.id/index.php/joe/article/view/193/94
- Álvarez, L. (2001). *Procedimiento de diseño de sistemas de estimulación*. Tesis para optar al título de Máster en dirección. Holguín. Cuba
- Alves, A., Raposo, M. (2005, jun.). La medición de la satisfacción en la Enseñanza Universitaria: El ejemplo de la Universidad da Beira Interior. *Revista Internacional de Marketing Público y No Lucrativo*, 1(1), 73-88.
- Alvunger, D. & Wahlström, N. (2018) Research-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education, *Teachers and Teaching*, 24:4, 332-349, DOI: [10.1080/13540602.2017.1403315](https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1403315)
- Anaya, D., y Suárez, J. M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 541-556. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/97181/93311>
- Anaya, D., y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_09.html

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (AQU). (2015). *Ocupabilitat i competències dels nous docents: L'opinió dels centres educatius d'educació infantil, primària i secundària*. Barcelona: AQU.
- Aizencang, N. Y Bendersky, B. (2013). Escuela y prácticas inclusivas: intervenciones psicoeducativas que posibilitan. Manantial . Buenos Aires
- Arellano, J. P. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista de la CEPAL*, (73), 83-94.
- Arnaz, J. (1991). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Arndt, O. (1996). La relación entre teoría y práctica en la formación de los profesores primarios alemanes. *Revista Pensamiento Educativo*, 19(2), 79-113.
- Arriaga, E., De la Torre Fernández-Trujillo J., Alberdi, R., Artigas, B., Moreno, J. y García, J. (2003). *La participación en la gestión como elemento de satisfacción de los profesionales: Un análisis de experiencia andaluza*. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/23949/1/627-2897-2-PB.pdf>
- Aspfors, J. & Eklund, G. (2017) . Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers' experiences in Finland, *Journal of Education for Teaching*, 43:4,400-413, DOI: [10.1080/02607476.2017.1297042](https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1297042)
- Ávalos, B. (2002). Ministerio de Educación. Profesores para Chile. Historia de un proyecto. Santiago, Chile: Colorama.
- Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva educacional*, 51(1), 57-86.
- Ávalos, B. (Ed.). (2013). *Héroes o villanos? : La profesión docente en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria de Chile.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe *PREAL*, (41) 3-48.

- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción pedagógica*, 18(1), 42-51.
- Batanaz, L. (2007). Perspectiva general sobre interculturalidad y educación. En J.L. Álvarez Castillo y L. Batanaz. (Eds). *Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica* (pp. 339-377). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Beijaard, D., Verloop, N. y Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749-764.
- Bejarano, M. y Mateo, A. (2014). Género y sexualidad, en la formación inicial de maestros y maestras ¿Por qué no un curriculum sexual? *Exedra Revista Científica Escola Superior de Educação de Coimbra, ESEC*, (Sup. 14), 127-146.
- Bereta, C., Rossato, L. y de Oliveira, N. A. S. (2014). La formación docente en historia-Igualdad de género y diversidad. *Retratos da Escola*, 7(13), 453-465.
- Bonatto, P. (2014). *Satisfacción de los empleadores con los egresados de la licenciatura en administración de la FCE de la UNLP* (Doctoral dissertation), Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.
- Brownlee, J. y Berthelsen, D. (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years*, 26(1), 17-29.
- Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslähti, H. & Kansanen, P. (2009) Educating inquiry-oriented teachers: students' attitudes and experiences towards research-based teacher education, *Educational Research and Evaluation*, 15:1, 79-92, DOI: [10.1080/13803610802591808](https://doi.org/10.1080/13803610802591808)
- Caballero, A. Cárdenas, J y Valle, J. (2016). La educación para la ciudadanía en la Unión Europea: perspectivas supranacional y comparada. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 173-197.
- Cabello, V. Silva, G. y Ocampo, A. (2015). El seguimiento de egresados como una forma de evaluar a una licenciatura a distancia. *VI Congreso virtual de calidad en educación virtual y a distancia*. Universidad Autónoma de México, México.

- Calvo, G., Camargo, M. y Gutiérrez, M. (2006). *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá: D´vinni.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35.
- Camero, Mercedes. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere: Revista venezolana de Educación*, (43), 805-814.
- Cancino C, V. y Schmal S, R. (2014). Sistema de acreditación universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios pedagógicos*, 40(1), 41-60.
- Cano, E. Fernández, M. (2016). Competencias de los egresados del espacio Europeo de educación superior: relatos de vida de los nuevos estudiantes universitarios frente a los antiguos licenciados. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 187-203.
- Carilli, V (2000). *Student satisfaction at southern Illinois University Carbondale. Illinois University At Carbondale*. (Doctoral Dissertation Southern). United States of America: Southern Illinois, University at Carbondale.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior*. (Vol. II). Madrid: Mc Graw Hill.
- Castro Rubilar, F. I. C. (2005). Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes educacionales*, 10(1), 13-25.
- Centro de Formación y Desarrollo Profesional (2015). *Evaluación del plan de formación corporativa*. España: Universidad de Murcia. Recuperado de http://www.um.es/documents/316845/1949127/Evaluacion_PFC-2015.pdf/1fb4ac2d-acb4-4dce-a478-6c0f8aedb970
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2017). *Informe estadístico*. Recuperado de www.cinda.cl
- Cifuentes Férez, P. (2017). Las diez competencias fundamentales para la empleabilidad según egresados, profesorado y profesionales de la traducción y la interpretación. *Quaderns: revista de traducció*, (24), 0197-216.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, (35), 131-164.

- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2007). *Acuerdo Acreditación N° 405. Pedagogía en Educación Básica. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso*. Santiago, Chile: CNA.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2016). *Cuenta Pública, 2017*. Santiago, Chile: CNA.
- Comisión Nacional de Acreditación. (CNA). (2017). *Resolución de Acreditación de pregrado N° 230. Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha Valparaíso*. Santiago, Chile: CNA.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe final*. Santiago, Chile.
- Consejo Europeo (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes.
- Contreras, P. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 61-81.
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago, Chile: CIDE.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2011). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 205-245.
- Cruz-Díaz, R. y Baquedano, N. C. (2018). Análisis del desempeño laboral de los graduados universitarios desde su propia perspectiva. Estudios en Lengua y Literatura Hispánicas de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua. *Revista Torreón Universitario*, 6(15), 59-74.
- Da Silva, C. B., Rossato, L. y Silva, N. (2014). La formación docente en historia-Igualdad de género y diversidad. *Retratos da Escola*, 7(13), 453-465.
- Damián Simón, J., Montes Pauda, E. y Arellano Mont, L. J. (2010). Los estudios de opinión de empleadores. Estrategia para elevar la calidad de la educación superior no universitaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 180-203.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8 (1) ,1-44. doi: <http://sci-hub.tw/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana- Ediciones UNESCO.

- Del Rey, A. y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. (15), 234-246.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente. I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- De Lella, C. (2003). *Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional*. Argentina: Instituto de Estudios y acción Social. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/saber3.pdf>
- Del Pozo. (Noviembre de 2014). Opinión. Incluir para educar, educar para incluir. *El País*.
- De Miguel, M., (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior: exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- Díaz Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativo*, 28 (111), 7-36.
- Díaz Barriga, Frida (2001). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México. Trillas.
- Doherty, G. (2008). On quality in education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 255-265.
- Donald, J. G. y Denison, D. B. (1996). Evaluating undergraduate education: The use of broad indicators. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(1), 23-39.
- Durán Gisbert, D. y Giné, C. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. Recuperado de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- Educación 2020 (2014). *Opinión de Educación 2020 sobre resultados de prueba Inicia 2014*. Recuperado de <http://educacion2020.cl/noticias/opinion-de-educacion-2020-sobre-resultados-de-prueba-inicia-2014/>
- Elige Educar (2018). *¿Son felices los profesores?: radiografía de la felicidad docente en Chile*. Recuperado de <http://www.eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2018/06/Estudio-de-felicidad.pdf>
- Elizondo, A., Arbona, A. N. y Silvestre, M. (2010). *Igualdad de las mujeres en las universidades españolas*. España: Instituto de la Mujer.

- Escarbajal, A. y Leiva, J. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela, *Educatio siglo XXI*, 29 (2), 386-416.
- Eurobarometer, F. (2010). *Employers' perception of graduate employability, analytical report*. Hungary: European Commission.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher's preparation: structural and conceptual alternatives. En W. R. Houston (Ed). *Handbook for Research on Teacher Education* (pp.212-223). New York: Macmillan.
- Fernández Pérez JA, Alarcón Pérez LM, Fernández Barajas DA.y Maestros en Educación Superior. (2013). Perspectiva de egresados y empleadores. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa /16. Sujetos de la Educación*. México: Facultad Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/PonenciasCOLMEE205.pdf>
- Filmus, D. (1995). *Las condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Flores Barboza, J. (2003). La satisfacción estudiantil como indicador de la calidad de la educación superior. *Investigación Educativa*, 7(12), 77-85.
- Forner, A. (2000). Investigación y formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 35-40.
- Flores, R., Muñoz, M. Mora, L. (2017).La investigación-acción en el marco de la formación continua y el perfeccionamiento docente ICEC-UPLA. *Revista de Orientación Educativa*, 31(59), 23-38, 2017. ISSN 0716-5714 ISSN (e) 0719-5117
- Freidin, B., (2017). El uso de despliegues visuales en el análisis de datos cualitativos: ¿Para qué y cómo los diseñamos? En P. Borda, V. Dabenigno, B. Freidin y M. Güelman. *Herramientas para la Investigación Social. Serie. Cuadernos de métodos y técnicas de la investigación social: ¿Cómo se hace? N° 2*, (72-108). Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Gaete, A., Gómez, V. y Bascopé, M. (2016). Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile. *Centro de Políticas Públicas*, 11(86), 1-18.
- Gallardo, A. (2017). *Las competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía en la Universidad de Playa Ancha*. (Tesis doctoral). Universidad de Girona. España.

- Garcés, R. R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 2(6), 115-123.
- García Roca, J. y Mondaza Canal, G. (2002). *Jóvenes, universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria*. Madrid: Narcea.
- García, F. Y De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales: Vol XII, N° 270* (122)
- García-Huidobro, J. E. y Cox, C. (1999). Visión de conjunto. La reforma educacional chilena 1990-1998. *La reforma educacional chilena*. (Cap. 1., 7-46). Madrid: Popular.
- Generalitat de Catalunya (2004). *Síntesi de resultats de les proves d'avaluació de les competències bàsiques de ls cursos 2003-2004*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat Valenciana. (2013). *La empleabilidad de los titulados universitarios de la Generalitat Valenciana: el reto de la empleabilidad como indicador de la calidad universitaria*. Valencia: Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva (AVAP).
- Gento, S. y Vivas, M. (2003). El SEUE un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*, 12 (2), 16-27.
- Gil, J., García, E. y Santos, C. (2009). Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 371-393.
- Gimeno, S. (1993). *La escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- Ginés Mora, J. (2003). Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios. *Revista de educación*, (330), 157-170.
- Gobierno de España (2007, mayo 7). *V Cumbre Ministerial del Proceso de Bolonia. Comunicado de la Cumbre*. Londres, Recuperado de <http://www.mec.es/universidades/ees/files/2007-comunicadolondres.pdf>.
- Gonczy, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. En SEP. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- González, L.E. y Espinoza, O. (2008, jul.). Calidad de la educación superior: Consejo y modelos. *Revista calidad en la educación*, (28), 247-276.

- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2006). *Tuning educational structures in Europe: informe final. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Fase dos*. España: Universidad de Deusto.
- González Puentes, J. (2013). Dificultades para educar en la participación ciudadana: Visión desde el profesorado. XIX Congreso Institucional de Investigaciones. Universidad El Bosque
- González, J., & Subaldo, L. (2015). Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores. *Educación*, 90-114.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo en español*. Madrid: Morata.
- Hawes, G. y Corvalán, O. (2005). *Competencias fundamentales en programas de formación profesional de pregrado de la Universidad de Talca*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional/Programa Mecesp Tal0101. Talca, Chile: Universidad de Talca.
- Hegarty, S (1988). *Aprender juntos*. Madrid: Morata.
- Hénard, F. (2010). Aprendamos la lección. Un repaso a la calidad de la enseñanza en la educación superior. *Perfiles educativos*, 32 (129), 164-173.
- Hermosillo-Richart, H., Banda-Hernández, S. y Hernández-Bartoluche, F. (2011). Pensar en políticas educativas emergentes con base en dos indicadores: el seguimiento de egresados y la opinión de empleadores. *CienciaUAT*, 6 (2), 38-47.
- Hernández Álvarez, J. L., Velázquez Buendía, R., Martínez Gorroño, E. y Díaz del Cueto, M. (2010, junio). Creencias y perspectivas docentes sobre objetivos curriculares y factores determinantes de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 10 (38), 336- 355. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcreencias160b.pdf>
- Herrera Castro, A. I., Segura Esquivel, S., Ruiz Guevara, L. S., Hernández Segura, A. M., León Arce, H. y Chaves Álvarez, A. L. (2013). Miradas de un perfil profesional docente en educación especial en el marco de la complejidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (1), 56-72.
- Ibarra, O. (2009). Saber pedagógico y saber disciplinar ¿convergencia o divergencia? *Revista Paideia Surcolombiana*, (15), 90-98.

- Ibarrola-García, S. (2014). El conocimiento práctico del profesor: ¿cuándo empieza todo? *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 219-238.
- Instituto Internacional de Planeamiento, Buenos Aires (IIPE, Bs. As.). (2001, oct.). *Formación docente inicial. Informes periódicos para su publicación*. Buenos Aires, Argentina: IIPE.
- Illesca, M. y Cabezas, M. (2006). Satisfacción de los estudiantes en relación con la docencia y administración carrera de enfermería Universidad de La Frontera. *Educación en Ciencias de la Salud*, 3(2), 82-88.
- Imbernón, F. (1993). *Proyecto Docente de acceso a cátedra*. España: Universidad de Barcelona.
- Imbernón, F (2001a). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed.) *La función docente*. (pp. 27- 45). Madrid: Síntesis.
- Imbernón, F (2001b). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 43, 57-66.
- Imbernón F. Alonso, M. Arandia, M. Cases, I. Cordero, G. Fernández, I. Revenfa, A. & Ruiz, P. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: GRA.
- Imbernón, F (2007). La investigación educativa y la formación del profesorado. En F. Imbernón (coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Reflexión y experiencias de investigación educativa, (pp. 11-68). Barcelona: Grao.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2), 1-9. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>
- Imbernón, F. y Colen, M.T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre acabada. *Tendencias pedagógicas*, (25), 57-75.
- Ingvarson, L. y Kleinhenz, E (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. Consejo Australiano de Investigación Educativa. *Revista de Educación*, 340, 265-295. Recuperado de <http://www.revistaeducación>.
- Jaramillo, A. (2002). *Impacto social de los programas de posgrados*, Medellín, Colombia: Universidad EAFIT.

- Jiménez González, A., Terriquez Carrillo, B. y Robles Zepeda, F.J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, 2(6), 46-56.
- Khampirat, B. (2008). Evaluations of Employer Satisfaction and Competencies of Graduates: A Second-Order Factor Analysis. In *European Conference on Educational Research* (pp. 8-12). Sweden: Department of Education, University of Gothenburg.
- Krokkfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. (2011) Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education, *Teaching Education*, 22:1, 1-13, DOI: [10.1080/10476210.2010.542559](https://doi.org/10.1080/10476210.2010.542559)
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-32. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>
- Lara, B., Pérez, I. S., Ortega, P. y Salazar, J. G. (2004). Contrastación del perfil de egreso y los ejes de formación del plan de estudios de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1, 57-69.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Le Boterf, G. (2000). *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- Leistyna, P. (2002). *Defining and designing multiculturalism: One school system's efforts*. New York: State University of New York Press.
- Leiva, J. (2012, oct.). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (Número monográfico), 8-31.
- Lemaitre, M. J. (2017). *Perfiles de egreso*. Recuperado de www.cinda.cl/wp-content/uploads/2017/01/03-Perfiles-de-egreso.pdf
- Lessard, C. y Bourdoncle, R. (1998). *La formación profesional universitaria. Lugar de los practicantes y foco de conocimiento práctico: utilidad y límites. Enseñanza de comercio y*

formación inicial. Cambios en los informes de formación a la enseñanza. (pp. 11-33). Paris, Bruxelles: De Boeck Université.

Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. USA: Education Schools Project.

Linn, R. L. y Herman, J.L (1997). Standards-led assessment: Technical and policy issues in measuring school and student progress. CSE Technical Report 426. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). Center for the Study of Evaluation Graduate School of Education and Information Studies, University of California, Los Ángeles.

Lipsky, D. y Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-797.

López, F. (1996). *La gestión de Calidad en Educación*. Madrid: La Muralla.

López, M. (1997). *La formación del maestro y la atención de las necesidades educativas especiales en una escuela para todos*. Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/175726.pdf>

López, V. (1994) . Las dimensiones esenciales de la motivación, *Revista UPIICSA*, México.

Lorenzo Moledo, M. (2012). La función social de la universidad y la formación del profesorado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (42), 25-38.

Louzano, P. y Moriconi, G. M. (2015). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. *Cadernos Cenpec Nova série*, 4(2) ,30-53.

Mahias, P. M., Portigliati, C., González, M., Rodríguez, B. y Cabezas, H. (2016). *La mirada de los profesores: debilidades que reconocen en su práctica y cómo proponen superarlas. Un estudio de la reflexión pedagógica en docentes postulantes al Programa AEP. Informe Técnico*. Santiago, Chile: MIDE UC. Recuperado de <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2016/04/IT1601-AEP.pdf>.

Fernández Cruz, M. F. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-20.

Manzi Astudillo, J., Secundarios, I., Román, P. L., Gerard, L. M., Moore, I. R., Sandoval, P. P. y Gutiérrez, E. S. M. (2011). *¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinares?* Santiago,

Chile: Proyecto FONIDE N°: F511015 Institución Adjudicataria. Pontificia Universidad Católica de Chile

Manzi, J. (2010). *Programa INICIA: fundamentos y primeros avances. Ecos de la revolución pingüina*. (pp. 285-308). *Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago, Chile: Mide UC.

Manzi, J., González, R y Sun, Y. (editores) (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago: Editorial MIDE-UC.

Manzo, J. y Ramírez, E. (2011). *Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes. Foro de Educación*, (13), 71-89.

Marcelo García, C. (2001). *La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. Didáctica y Organización Escolar*. Madrid: DOE. Síntesis Educación.

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Marqués, P. (2008). *Calidad e innovación educativa en los centros*. Recuperado de <http://www.ouvirtual.com.mx/moodle/lecturas/caliedu/9/9.pdf>

Martínez Clares, P., Rubio, M., Garvía, C. y Martínez, M. (2003, nov.). Desarrollo de competencias y calidad universitaria. In *Trabajo presentado en V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de formación para el trabajo: necesidades de formación y diseño curricular por competencias*. Santiago de Compostela, España.

Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 85-102.

Martínez Martín, M. (2010). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En *Educación, Valores y Ciudadanía*. Bernardo Toro y Alicia Tallone. Coordinadores.

Martínez, L. (2013). Evaluación del perfil de egreso: primer paso para la reformulación del currículum. Universidad Veracruzana. México *Revista de Investigación educativa*, 21, 211-221.

- Mata, P. y Gil-Jaurena, I. 2015. Aprendizaje de la ciudadanía activa. Discursos, experiencias y estrategias educativas. Madrid UNED.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid. Cincel.
- Mejías, A. y Martínez, D. (2009). Desarrollo de un instrumento para medir la satisfacción estudiantil en educación superior. *Docencia Universitaria*, 10(2), 29-47.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. (No. 4, LC1031, M4.). Montevideo: Cinterfor.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2001). *Programa de fortalecimiento de formación inicial docente (FFID)*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (MINEDUC). (2001). *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes*. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/estandares_formacion_docentes.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2009). *Ley general de educación. No. 20.370*. Publicada el 12 de septiembre 2009. Diario Oficial de la República de Chile.
- Ministerio de Educación. (MINEDUC). (2010a). *Evaluación diagnóstica de la formación inicial*. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/evaluacion-diagnostica-de-la-formacion-inicial/>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2010b). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana, ICCS, Chile*.
- Ministerio de Educación. (MINEDUC). (2011). *Evaluación diagnóstica de la formación inicial*. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/evaluacion-diagnostica-de-la-formacion-inicial>.
- Ministerio de Educación. (MINEDUC). (2012). *Centro de Estudios. Ingreso al mercado laboral y resultados de evaluación docente de los titulados de pedagogía: 2007-2010*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2014). *Resultados-Inicia-2014*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2015/11/Presentación-Resultados-INICIA-2014.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2018). *Inicia*. Recuperado de <http://www.cpeip.cl>

- Modonesi, M. (2012, mayo). Generación espontánea: los estudiantes chilenos y latinoamericanos. *Revista Observatorio social de América Latina*, 13 (3), 9-277.
- Möller, I. y Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la educación*, (41), 17-49.
- Mönckeberg, M. O. (2013). *Con fines de lucro: la escandalosa historia de las universidades privadas en Chile*. Santiago, Chile: Random House Mondadoro.
- Monereo, C. (2005). Aprender a aprender a través de Internet. En A Badia, C. Monereo, F Tirado, J. Rodríguez, M. Fuentes y M. Doménech. *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. (pp. 51-71). Barcelona.
- 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. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 285-301.
- Monroy Hernández, F. (2013). *Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria. Approaches to teaching and approaches to learning of initial teacher training students at the University of Murcia* (Doctoral dissertation). Universidad de Murcia, España.
- Mora, J.G., García Aracil, A. y Vila, L. (2007). Satisfacción laboral entre los jóvenes graduados europeos de educación superior. *Higher Education*, 53, 29.-59. doi. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-2377-4>.
- Moral Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Colección Monografías. España: FORCE.
- Mourshed, M., Farrell, D. y Barton, D. (2012). *Education to employment: Designing a system that works*. USA.: McKinsey Center for Government.
- Muntaner, J. (1997). La formación del profesorado y los alumnos con NEE. *Educació i cultura. Revista Mallorquina de Pedagogía*, 10, 73-88.
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(1), 27-46.
- Murillo, F.J. (2006). Panorámica general de las aportaciones innovadoras. *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una apuesta por el cambio*. Chile: OREALC, UNESCO.

- Naciones Unidas, (NNUU). (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Documento del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago, Chile: PIIE.
- Núñez, M. (2011). *Experiencias internacionales de formación inicial docente consideradas en el primer taller de trabajo interno Comisión de Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile*. Recuperado de http://www.uchile.cl/documentos/analisis-presentados-al-taller-de-enero-2011_80261_4_4506.pdf.
- Núñez Rojas, M. y Cubillos Silva, L. (2012). Saber disciplinario y saber pedagógico. Tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo”. *Revista Docencia Chile*, (47), 83-89.
- Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPE). (2012). *Perfil del sistema educativo*. Chile: OLPE.
- Olivos Pérez, M. E., Voisin, S. y Fernández Díaz, J. A. (2015). Evaluación del perfil de egreso de profesores de francés de parte de los empleadores: Propuestas de mejora y desarrollo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-16.
- Olivo, M. G. (2017). Educación para la ciudadanía en Chile. *Información tecnológica*, 28 (5), 151-164
- Organización de Estados Iberoamericanos. (OEI). (2005). *Informe comisión sobre formación inicial*. Chile.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (OEI). (2007). *Educación para la ciudadanía democrática en América Latina*. Madrid
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (OCDE). (2004a). *Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y solución de problemas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, INECSE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2004b) *Reviews of national policies for education: Chile*, Paris: OECD Publishing.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998a). *Declaración mundial sobre la educación superior. Naciones Unidas*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998b). *Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005a). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. El imperativo de la calidad*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005b). *EFA Global monitoring report*. (pp. 30-37). Paris: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Superar la desigualdad: porque es importante la gobernanza. Resumen*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525S.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2011). *Toda persona tiene derecho a la educación*. Recuperado de Edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/descripción/127
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016 mar.). *Qué hace un currículo de calidad. Reflexiones en progreso (Nº2). Sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo y aprendizaje*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe Agenda Mundial Educación 2030*. Recuperado de www.unesco.org/santiago
- Orozco, J. (2000). *Las concepciones de investigación en la formación de docentes*. Recopilación. Santa Fe de Bogotá, Colombia.

- Ortega Iglesias, J. (2017). Conocimiento escolar y conocimiento disciplinar del profesor: algunas reflexiones sobre la participación del profesor en la construcción y enseñanza del contenido asociado a las disciplinas escolares. *Folios*, (45), 87-102.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. España: CINCEL.
- Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de Lengua Castellana y Comunicación en Chile: aportaciones a la formación inicial*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. España.
- Pedraja-Rejas, Liliana M, Araneda-Guirriman, Carmen A, Rodríguez-Ponce, Emilio R. y Rodríguez-Ponce, Juan J (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las Universidades Chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26.
- Pereira, M. P. (2011). Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados (con modelos de ecuaciones estructurales). *Aula abierta*, 39(3), 73-84.
- Pereira, M. (2014). *Educación superior universitaria: calidad percibida y satisfacción de los egresados*. (Tesis doctoral). A Coruña, Universidad da Coruña, España.
- Pérez-Cabaní, M. I., Juandó, J. y Palma, Montserrat. (2014). La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. *Enseñando a enseñar en la Universidad*. (pp. 15-38). Barcelona: Octaedro.
- Pérez-Cabaní, M. L., Juandó, J. y Argelagós, E. (2015). Análisis de un modelo de gestión de la docencia basado en competencias en la universidad: la perspectiva del profesor. *Infancia y Aprendizaje*, 38(4), 872-908.
- Pérez Gómez, Á. (2002). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata
- Pérez Gómez, Á. (2010a). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-177.
- Pérez Gómez, Á. (2010b). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 37-60.

- Pérez Gómez, Á. (2010c). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, (68), 17-36.
- Pérez Gómez A. y Alfaro, I. (1997). La evaluación de la docencia en la Universidad de Valencia, España. *Congreso Pedagogía 97*. La Habana, Cuba.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68 (24) 103-122.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Phillippi, R. y Banta, T.W. (1994). Assessing Employer Satisfaction: A test of Several survey techniques. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19 (2), 123-134.
- Pike, G.R. (1994). The relationship between alumni satisfaction and work experiences. *Research in Higher Education*, 35b (1), 105-124.
- Portera, A. (2009). Educación intercultural en Europa: aspectos epistemológicos y semánticos. En A. Garcia y A. Escarbajal de Haro (Coords.). *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. (pp.243-265) Badajoz, España: Abecedario
- Portilla Rendón, A. (2002). *La formación del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. (Tesis doctoral). Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Prades Nebot, A. y Edo Ros, C. (2014). *El estudio de empleadores: una herramienta más para la mejora del sistema. Sistema de información del sistema universitario catalán*. España.
- Raczynski, D., Salinas, D., de la Fuente, L., Hernández, M. y Lattz, M. (2010). *Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias*. Santiago, Chile: FONIDE.
- Ramos, María (2017). *Las competencias de los universitarios y las demandas del mercado laboral. Documento de trabajo. Fundación Europea Sociedad y Educación (EFSE)*. España.

- Reino Unido (2014). *UK Commission for employment and skills: (UKCES). Employer perspectives survey 2014*. UK: Results Evidence Report 88 November.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción y la construcción del saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.
- Reyes J, Leonora, Campos M, Javier, Osandón M, Luis, & Muñoz L, Carlos. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 217-237. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Riquelme, P., Ugueño, A., Del Valle, R., Jara, E. y Del Pino (2017). *Desafíos para la evaluación del perfil de egreso, aproximaciones conceptuales*. Chile: CINDA. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322644510_DESAFIOS_PARA_LA_EVALUACION_DEL_PERFIL_DE_EGRESO_APROXIMACIONES_CONCEPTUALES
- Rodríguez-Conde, M. J. (2017). *Proyecto docente e investigador. Catedrático de universidad. Metodología de evaluación e investigación en Educación. Área de métodos de investigación y diagnóstico en educación (MIDE)*. Chile.
- Romero Díaz, A. y Abril Morales, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP*, 11 (3), 43-51. Recuperado de <http://www.aufop.com/>
- Romo, G., J., Mendoza, M., G. y Flores, K., E. (2012). *Relaciones conceptuales entre calidad educativa y satisfacción estudiantil, evaluadas con ecuaciones estructurales: El caso de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. Recuperado de http://cie.uach.mx/cd/docs/area_04/a4p11.pdf
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, 39, 118-154.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios pedagógicos*, 40(1), 229-242.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111.
- Ruffinelli, A. y Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de Pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación*, (31), 20-44.

- Saenz, O., y Lorenzo, M. (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada: Granada.
- Salinas, A y Martínez, P. (2007). Principales factores de satisfacción entre los estudiantes universitarios. La unidad académica multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias de la UAT. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XVII (1)*, 163-192.
- Sánchez, A. P. y De Haro Rodríguez, R. (1997). *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. España.
- Santana Cárdenas, S., Lira, E. R., Espinoza, M. P. R., Vázquez, V. H. P., Chávez, E. M. R., López, Y. T. y Telles, F. S. (2014). *El mercado laboral, capital humano y competitividad: una mirada a través de egresados y empleadores en el Sur de Jalisco*. México: Universitaria Libros UDG.
- Santos Guerra, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 370-392.
- Schomburg, H. (2007). The professional success of higher education graduates. *European Journal of Education*, 42 (1), 35-57.
- Scott, J., Conwa, J., Bourque, S. (2003). El concepto del género. En M. Lamas. (Comp.). *El Género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa.
- Shah, M., Grebennikov, L. y Nair, C. S. (2015). A decade of study on employer feedback on the quality of university graduates. *Quality Assurance in Education*, 23(3), 262-278.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1987a) Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Education Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. (1987b). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Education Review, Massachusetts*, 57 (1), 1-22.

- Shury, J., Vivian, D., Spreadbury, K. James, A., Tweddle, M and Jones, R. (2014). *Employer Perspective Survey 2014*. Londres: UK Results.
- Sotomayor, C., Coloma, C. J., Sweis, G. P., Orellana, R. I., Hrepich, P. C. y Caselli, J. G. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 375-392.
- Stabback, P. (2016, mar.). *¿Qué hace a un currículo de calidad? Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje* (No. 2). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>
- Suárez Zozaya, M. H. (2013). Los estudiantes como consumidores: Acercamiento a la mercantilización de la educación superior a través de las respuestas a la Encuesta Nacional de Alumnos de Educación Superior (ENAES). *Perfiles educativos*, 35(139), 171-187.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Taylor, S., Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teaching and Learning International Survey (TALIS). (2013). *Contextualización de la enseñanza en Chile: resultados de la encuesta internacional TALIS 2013*. Santiago, Chile: CDE. Centro de Estudios MINEDUC.
- Teaching and Learning International Survey (TALIS). (2013). *Encuesta internacional de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado de http://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- Tejedor, F. J. T. (2002). La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción. In *La universidad, evaluación educativa e innovación curricular* (pp. 3-40). España: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 249-265.
- Tiana Ferrer, A. (2002). *¿Qué variables explican los mejores resultados en los estudios internacionales?* Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE).
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata

- Torres, J. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos*, 13, 27-41.
- Torres González, J. y Grupo D.I.E.A., E (2013). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(13), 27-42.
- Universidad de Playa Ancha (UPLA). (2011). *Informe de autoevaluación*. Carrera Pedagogía en Educación Básica. Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha (UPLA).
- Universidad Diego Portales. (UDP). (2014). *La voz de los profesores*. Recuperado de <http://www.educacion2.udp.cl/2018/03/31/escuchar-la-voz-de-los-directores/>
- Universidad Estatal de Carolina del Norte (NC StateUniversity). (1995). Employer satisfaction with alumni professional preparation. Recuperado de <http://www2.acs.ncsu.edu/UPA/archives/survey/reports/alumni95/employ.htm>
- Universidad Politécnica de Madrid. (2009). *Estudio de evaluación de satisfacción de profesores. Curso 2008- 2009*. Informe global UPM. España: Observatorio Académico Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica, UPM.
- Vallejo Ocampo, M. (2001) Diseño curricular para la formación integral. *UNIPLURIVERSIDAD*, 1 (2) ,53-58.
- Valliant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago, Chile: PREAL.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional* (Vol. 15). España: Octaedro.
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, Vol VIII, Nº 1: 15-39.
- Vaillant, D. (2009). *Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay*. Informe final. Madrid: OEI.
- Varas, M.L. (2011). *Experiencias internacionales de formación inicial docente consideradas en el primer taller de trabajo interno Comisión de Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, A (Coords.) (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Santillana-OEI.
- Ventura Blanco, J. V. Y Martínez, F. (2004). *Estudio sobre la inserción laboral de los graduados en pedagogía en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vergara Díaz, C. y Cofré Mardones, H. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios pedagógicos*, 40(No. Especial), 323-338.
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14
- Weinstein, J. y Hernández, M. (2014). *La voz de los directores. Primera encuesta Nacional. Facultad de Educación*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Wilson, S., Floden, R. y Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research: an insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 190-204.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.
- Zabalza, M. A. (2003). Curriculum universitario innovador. ¿Nuevos planes de estudio en moldes y costumbres viejas? *III Jornada de Formación de Coordinadores*. España.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). España: Narcea.
- Zabalza, M. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47(1), 181-197.
- Zas, B. (2002). La satisfacción como indicador de excelencia en la calidad de los servicios de salud. *Revista Psicología Científica*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-80-1-la-satisfaccion-como-indicador-de-excelenciaen-la-calidad-d.html> 2002

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), 123-150.

Zeichner, K, y Liston, D. (1990). *Formación del profesorado y condiciones sociales en la escolarización*. Madrid: Morata

Zuluaga, G. (2003). *Una lectura de la práctica pedagógica*. Colección pedagogía e historia. Colombia: Magisterio.

ANEXOS.

ANEXO N°1 : PERFIL DE EGRESO



CARRERA DE PEDAGOGIA EN EDUCACION BASICA PERFIL DE EGRESO DEL EDUCADOR

Agente de desarrollo personal,
social y cultural

- * Profesional de la educación que cree en la persona humana y promueve su potencial de desarrollo.
- * Profesional de la educación que orienta el proceso educativo hacia la práctica de los valores universales.
- * Profesional de la educación capaz de compatibilizar el desarrollo local con una visión global.

Profesor autónomo, comprometido
y efectivo.

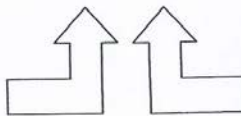
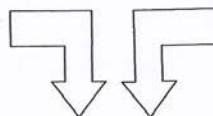
- * Profesional de la educación de carácter generalista que domina e integra saberes de la cultura y los relaciona con los aprendizajes y acciones didácticas.
- * Profesional de la educación capaz de asumir su liderazgo en el proceso educativo.
- * Comunicador efectivo que facilita el aprendizaje y el uso apropiado del lenguaje y la comunicación de acuerdo con el nivel de sus alumnos y alumnas.

Integrador de saberes con la
experiencia cotidiana

- * Profesional de la educación capaz de promover la reflexión y relación de la experiencia cotidiana con la educación.
- * Profesional de la educación capaz de problematizar el hecho educativo.

Diseñador y facilitador de
ambientes de aprendizaje.

- * Creador de oportunidades de aprendizaje atendiendo a las diferencias de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.
- * Creador de oportunidades para favorecer la creatividad y autonomía de sus alumnos y alumnas.



ANEXO N° 2: NÚCLEOS CURRICULARES



OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL PLAN DE ESTUDIO

Objetivos Generales

- Establecer coherencia entre el perfil del profesor de Educación Básica con los núcleos curriculares y asignaturas del plan de estudios.
- Definir criterios para la secuencia y organización de la malla curricular.

Objetivos Específicos

- Secuenciar las asignaturas de la malla curricular.
- Estructurar semestres académicos.

NÚCLEOS CURRICULARES PRESENTES EN EL PLAN DE ESTUDIO

Formación profesional y disciplinaria:

- Disciplinas pedagógicas
- Disciplinas de especialidad
- Asignaturas optativas

Desarrollo personal y valórico

- Taller de desarrollo personal
- Desarrollo valórico en el medio
- Actividades artísticas y / o deportivas

Desarrollo de Destrezas Académicas

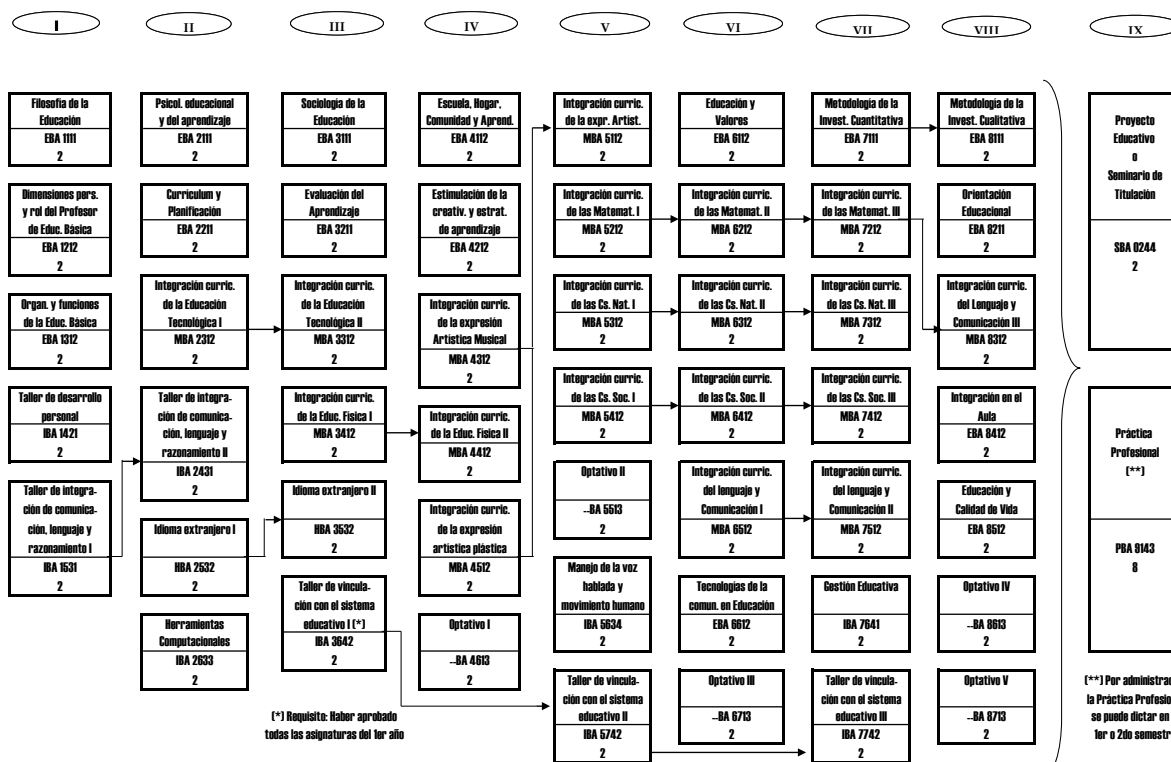
- Taller integrado de comunicación, lenguaje y razonamiento.
- Idioma extranjero.
- Herramientas computacionales
- Manejo de la voz hablada y del movimiento humano

Desarrollo e Integración con el Medio

- Gestión educativa
- Vinculación con el sistema educativo
- Práctica profesional
- Proyecto de mejoramiento educativo o seminario de titulación

ANEXO N° 3: MALLA CURRICULAR

FORMACIÓN BÁSICA



ANEXO N° 4: MARCO DE LA BUENA ENSEÑANZA (MBE)

Estructura del Marco para la Buena Enseñanza Criterios por Dominios

CRITERIOS POR DOMINIOS



ANEXO N° 5. PROTOCOLO VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR PARTE DE EXPERTOS (2015/2016)

PROTOCOLO PARA LA VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS

Datos Identificación del Experto:

Nombre completo:	
Título:	
Grado académico:	
Correo electrónico:	
Institución:	
Departamento/ Facultad:	

ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Título: *FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS TITULADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA: AUTOEVALUACION PARA UNA MEJORA CONTINUA DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE*

Breve descripción de la investigación

. El estudio se trata de hacer un seguimiento de los titulados, cohorte 2007-2011, de la carrera de pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso-Chile. Específicamente, la investigación se hará a través de la recopilación y análisis de información sobre la formación profesional proporcionada por los titulados de educación básica de la UPLA. Se pretende como objetivo: analizar la valoración que hace cada uno de los colectivos implicados, directamente, en el proceso de formación de los titulados de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, respecto de su grado de satisfacción con la formación profesional recibida y ofrecida, como también, con los escenarios laborales ; calidad de su desempeño en la función docente; congruencia de los conocimientos, habilidades y destrezas y el grado de cumplimiento y pertinencia de los perfiles de egreso fijados, entre otros.

Particularmente, se diseñarán tres encuestas, las cuales serán administradas a: los titulados de la carrera de Pedagogía en Educación básica, los docentes que imparten clases en la carrera y los directores de las unidades educativas donde trabajan los titulados de básica de la Universidad de Playa Ancha. La entrevista personal se aplicará a informantes claves de los colectivos considerados en el estudio, autoridades académicas de la Universidad vinculadas con la carrera de básica y autoridades educacionales del sistema educativo de Valparaíso.

Se espera, como resultado: recopilar datos para renovar, fomentar y fortalecer los vínculos entre los titulados y la universidad, orientar con información suficiente, actualizada y confiable para la toma de decisiones de las autoridades competentes con el propósito de

incorporar mejoras en los procesos curriculares de formación y, proponer alternativas para resolver las debilidades estructurales de la formación de los profesores de pedagogía básica, en la Universidad de Playa Ancha.

Objetivo General:

Determinar la valoración de cada uno de los colectivos implicados directamente, en el proceso de formación de los titulados de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, cohortes 2007-2011, respecto de su grado de satisfacción con la formación profesional recibida y ofrecida; calidad de su desempeño en la Función docente; congruencia de los conocimientos, habilidades y destrezas y el grado de cumplimiento y pertinencia con el perfil de egreso de la carrera



Objetivo Específico 1:

Determinar el grado de satisfacción con la formación profesional recibida por el titulado de Pedagogía en Educación Básica y su relación con el nivel de satisfacción de la formación entregada por el docente en el proceso de formación en dicha carrera

Instrucciones

Este documento pretende recoger sus valoraciones sobre el cuestionario dirigido a titulados de las cohortes 2007 a 2011 en los siguientes aspectos:

- Pertinencia :
 - a.- Relación entre el objetivo de la investigación y la dimensión del perfil de egreso
 - b.- Relación entre la dimensión del perfil de egreso y los indicadores
 - c.- Relación entre los indicadores y los ítems
- Redacción
- Observaciones y sugerencias

Para ello indique para cada relación una  o  según su opinión

En una escala de 1 a 7 (1, valor más bajo; 7 valor más alto) valore globalmente el instrumento e incorpore los comentarios que considere necesarios.

Utilice el cuestionario original para realizar en él las anotaciones y sugerencias que estime necesarias.

Valore globalmente los siguientes aspectos en el cuestionario:

Diseño formal global del cuestionario	1	2	3	4	5	6	7
Extensión del cuestionario	1	2	3	4	5	6	7
Claridad del lenguaje utilizado en general	1	2	3	4	5	6	7

Comentarios Generales:

Gracias por su colaboración

Variable	Objetivo de Investigaci	Dimension del perfil	Indicador	Ítemes	Criterios de Evaluación																					
					Pertinencia				Redacción		Observaciones y sugerencias															
					Relación entre el objetivo de la investigación y la dimensión	Relación entre la dimensión y el indicador	Relación entre el indicador y el ítem	La redacción del ítem es clara, precisa y comprensiva	SI	NO																
GRADO DE SATISFACCION	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCION CON LA FORMACION PROFESIONAL RECIBIDA POR EL TITULADO DE PEDAGOGIA EN EDUCACION BASICA Y SU RELACION CON EL NIVEL DE SATISFACCION DE LA FORMACION ENTREGADA POR EL DOCENTE EN EL PROCESO DE DICHA CARRERA	1.-AGENTE DE DESARROLLO PERSONAL, SOCIAL Y CULTURAL	1.1.-PROFESIONAL DE LA EDUCACION QUE CREE EN LA PERSONA HUMANA Y PROMUEVE SU POTENCIAL DE DESARROLLO	1.1.1.- Dar posibilidades y oportunidades para que los niños y niñas reciban la acción educativa. 1.1.2 Permitir relacionarse empíricamente con sus alumnos durante sus prácticas	1.1.3 Crear espacios para que los alumnos y alumnas expresen sus pensamientos e ideas	1.2.1 Crear instancias que permitan el desarrollo de valores universales como el respeto, la tolerancia, la autonomía, etc.	1.2.2.- Desarrollar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma para la generación de un autoconocimiento	1.3.1.- Promover en los alumnos y alumnas las responsabilidades que debemos asumir en la comunidad en la cual vivimos	1.3.2.- Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes de la propia	1.3.3.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	Relación entre el objetivo de la investigación y la dimensión	Dejar	Mejorar	Eliminar	Relación entre la dimensión y el indicador	Dejar	Mejorar	Eliminar	Relación entre el indicador y el ítem	Dejar	Mejorar	Eliminar	La redacción del ítem es clara, precisa y comprensiva	SI	NO	Observaciones y sugerencias
											Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO					
											Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO					
											Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO					
											Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO					
											Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO					
											Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO					
											Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO					
											Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO					
											Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO					
											Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO					

Variable	Objetivo de Investigación	Dimensión del perfil	Indicador	Ítemes	Criterios de Evaluación																			
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL RECIBIDA POR EL TITULADO DE BÁSICA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA FORMACIÓN ENTREGADA POR DICHA CARRERA	2.-PROFESOR AUTÓNOMO, COMPROMETIDO Y EFECTIVO	2.1.-PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN DE CARÁCTER GENERALISTA QUE DOMINA E INTEGRSA SABERES DE LA CULTURA Y LOS RELACIONA CON LOS APRENDIZAJES Y ACCIONES DIDÁCTICAS	2.1.1.-Conocer las teorías, principios, conceptos y estructura de la Educación Básica																				
				2.1.2.-Conocer la progresión de los contenidos y la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas																				
				2.1.3.- Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum de Educación Básica																				
				2.1.4.-Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnos integrar los saberes culturales																				
				2.2.1.- Orientar y Gestionar la convivencia escolar en su grupo curso																				
				2.2.2.-Asumir un rol de liderazgo, para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización																				
				2.2.3.-Favilitaria formación de líderes positivos dentro del aula																				
				2.3.- COMUNICADOR EFECTIVO QUE FACILITA EL APRENDIZAJE Y EL USO APROPIADO DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN DE ACUERDO AL NIVEL DE SUS ALUMNOS																				

Variable	Objetivo de Investigación	Dimensión del perfil	Indicador	Ítems	Criterios de Evaluación														
GRADO DE SATISFACCIÓN BÁSICA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA FORMACIÓN ENTREGADA POR EL DOCENTE EN EL PROCESO DE DICHA CARRERA	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL RECIBIDA POR EL TITULADO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA FORMACIÓN ENTREGADA POR EL DOCENTE EN EL PROCESO DE DICHA CARRERA	3.- INTEGRADOR DE SABERES CON EXPERIENCIA COTIDIANA	3.1.- PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN CAPAZ DE PROMOVER LA REFLEXIÓN Y LA RELACIÓN DE LA EXPERIENCIA COTIDIANA CON LA EDUCACIÓN	3.1.1.- Promover la reflexión activa en su unidad educativa para mejorar la labor docente															
			3.2.- PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN CAPAZ DE PROBLEMATIZAR EL HECHO EDUCATIVO	3.1.2.- Adaptar situaciones del diario vivir, como estrategias de enseñanza de aprendizaje.															
			3.2.1.- Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos orientados a favorecer logros escolares																
			3.2.2.- Autoregular sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas																

Variable	Objetivo de investigación	Dimensión del perfil	Indicador	Ítemes	Criterios de Evaluación															
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL RECIBIDA POR EL TITULADO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA FORMACIÓN ENTREGADA POR EL DOCENTE EN EL PROCESO DE DICHA CARRERA		4.1.- CREADOR DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE ATENDIENDO A LAS DIFERENCIAS DE APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS Y ALUMNAS	4.1.1.-Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas																
				4.1.2.-Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso enseñanza-aprendizaje																
			4.1.3.-Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales																	
			4.2.-CREADOR DE OPORTUNIDADES PARA FAVORECER LA CREATIVIDAD Y AUTONOMÍA DE SUS ALUMNOS Y ALUMNAS	4.2.1 Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad																
				4.2.2.- Incentivar el trabajo colaborativo y constructivista en sus alumnos																
				4.2.3.-Incentivar la autonomía y separación de la diversidad entre sus estudiantes																

PROTOCOLO PARA LA VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Datos Identificación del Experto:

Nombre completo:	Mauricio A. Villanueva.
Título profesional:	Profesor de Biología y Ciencias
Grado académico:	Licenciado / Master / Doctor.
Correo electrónico:	mvillan@upla.edu.ec
Institución:	Universidad de Playa Ancha.
Departamento/ Facultad:	Fac. de Ciencias Naturales y Exactas Depto de Biología.

ANTECEDENTES DEL ESTUDIO:

TÍTULO : FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS TITULADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA:
AUTOEVALUACION PARA UNA MEJORA CONTINUA DEL PROCESO ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE

DESCRIPTOR DEL ESTUDIO: El propósito de esta investigación, es la recopilación y análisis de información sobre la formación profesional proporcionada a los titulados de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, en el contexto de seguimiento y monitoreo del titulado, y los efectos de la formación en su desempeño laboral

OBJETIVO GENERAL:

Determinar la valoración de cada uno de los colectivos implicados directamente, en el proceso de formación de los titulados de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, cohortes 2007-2011, respecto de su grado de satisfacción con la formación profesional recibida y ofrecida; calidad de su desempeño en la Función docente; congruencia de los conocimientos, habilidades y destrezas y el grado de cumplimiento y pertinencia con el perfil de egreso de la carrera

OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN RELACIONADO CON EL INSTRUMENTO:

1.- Determinar el grado de satisfacción con la formación recibida por el titulado de Pedagogía en Educación Básica y su relación con el nivel de satisfacción de la formación entregada por el docente en el proceso de formación en dicha carrera

EVALUACIÓN CUESTIONARIO

INSTRUCCIONES:

Este documento pretende recoger sus valoraciones, de acuerdo a la **PERTINENCIA Y REDACCIÓN** que presenta el cuestionario dirigido a titulados de la carrera de Educación Básica, cohortes 2007-2011. La pertinencia considera los sgtes aspectos:

- **PERTINENCIA:**
Relación entre el objetivo de la investigación y la dimensión
Relación entre la dimensión y el indicador
Relación entre el indicador y los ítems

- **REDACCIÓN:**
Ítem claro, preciso y comprensivo

Para ello señale en cada casillero, su preferencia. Considere observaciones y/o sugerencias

Al finalizar, valore globalmente el cuestionario incorporando sus comentarios

Criterios de Evaluación										
Variable	Objetivo de Investigación	Dimensión del perfil	Indicador	Ítems	Pertinencia			Redacción		Observaciones y sugerencias
					Relación entre el objetivo de la investigación y el indicador	Relación entre el indicador y el ítem	Relación del ítem en sí mismo y con el ítem	SI	NO	
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL, LA RELACIÓN DE LA BARRERA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA DOCENCIA EN EL PROCESO DE DICHAS CARRERAS	1. ASPECTO DE DESARROLLO PERSONAL, SOCIAL Y CULTURAL	1.1.- PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN QUE CUMPLE CON SU MISMA Y PROMUEVE SU POTENCIAL DE DESARROLLO	1.1.1.- Ser proclives y comprometidos con los valores y valores educativos	X	X	X	X	X	Poca concreción del ítem. muy general
				1.1.2.- Relacionarse adecuadamente con los alumnos durante sus prácticas	X	X	X	X	X	
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL, LA RELACIÓN DE LA BARRERA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA DOCENCIA EN EL PROCESO DE DICHAS CARRERAS	2. ASPECTO DE DESARROLLO PERSONAL, SOCIAL Y CULTURAL	1.2.- PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN QUE CUMPLE CON SU MISMA Y PROMUEVE SU POTENCIAL DE DESARROLLO	1.2.1.- Crear espacios que permitan el desarrollo de valores educativos como el respeto, los valores éticos y los valores y hábitos	X	X	X	X	X	Poco concreto el ítem.
				1.2.2.- Ser organizados en el aula, promover la autonomía y la participación de los alumnos para la generación de un ambiente de aprendizaje	X	X	X	X	X	
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL, LA RELACIÓN DE LA BARRERA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA DOCENCIA EN EL PROCESO DE DICHAS CARRERAS	3. ASPECTO DE DESARROLLO PERSONAL, SOCIAL Y CULTURAL	1.3.- PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN QUE CUMPLE CON SU MISMA Y PROMUEVE SU POTENCIAL DE DESARROLLO	1.3.1.- Promover el respeto y la tolerancia por las normas culturales e intereses de la propia	X	X	X	X	X	Poco concreto el ítem.
				1.3.2.- Aplicar las habilidades que permitan a alumnos y alumnas integrar la comunidad educativa con otros cursos	X	X	X	X	X	

Criterios de Evaluación										
Variable	Objetivo de Investigación	Dimensión del perfil	Indicador	Ítems	Pertinencia			Redacción		Observaciones y sugerencias
					Relación entre el objetivo de la investigación y el indicador	Relación entre el indicador y el ítem	Relación del ítem en sí mismo y con el ítem	SI	NO	
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL, LA RELACIÓN DE LA BARRERA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA DOCENCIA EN EL PROCESO DE DICHAS CARRERAS	1. ASPECTO DE DESARROLLO PERSONAL, SOCIAL Y CULTURAL	2.1.- PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN QUE CUMPLE CON SU MISMA Y PROMUEVE SU POTENCIAL DE DESARROLLO	2.1.1.- Conocer las normas, procedimientos de la carrera	X	X	X	X	X	Poca concreción del ítem. muy general
				2.1.2.- Conocer la progresión de la carrera y los requisitos de ingreso a los cursos de la carrera	X	X	X	X	X	
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL, LA RELACIÓN DE LA BARRERA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA DOCENCIA EN EL PROCESO DE DICHAS CARRERAS	2. ASPECTO DE DESARROLLO PERSONAL, SOCIAL Y CULTURAL	2.2.- PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN QUE CUMPLE CON SU MISMA Y PROMUEVE SU POTENCIAL DE DESARROLLO	2.2.1.- Orientar a personal docente y discente en el desarrollo de la carrera	X	X	X	X	X	Poca concreción del ítem. muy general
				2.2.2.- Guiar en el desarrollo de la carrera a los alumnos y alumnas	X	X	X	X	X	
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL, LA RELACIÓN DE LA BARRERA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA DOCENCIA EN EL PROCESO DE DICHAS CARRERAS	3. ASPECTO DE DESARROLLO PERSONAL, SOCIAL Y CULTURAL	2.3.- PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN QUE CUMPLE CON SU MISMA Y PROMUEVE SU POTENCIAL DE DESARROLLO	2.3.1.- Orientar a personal docente y discente en el desarrollo de la carrera	X	X	X	X	X	Poca concreción del ítem. muy general
				2.3.2.- Orientar a personal docente y discente en el desarrollo de la carrera	X	X	X	X	X	

Criterios de Evaluación										
Variable	Objetivo de Investigación	Dimensión del perfil	Indicador	Ítems	Pertinencia		Relevancia	Opciones y sugerencias		
					Relación entre el objetivo de la investigación y la dimensión	Relación entre el indicador y el ítem			La relación del ítem a clarificar, precisa y completa	
					Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO	
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL RECIBIDA POR EL TITULAR DE PSICOLOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA FORMACIÓN OTORGADA POR E DICHA CARRERA.	1. INTEGRACIÓN DE SABERES CON EXPERIENCIA COTIDIANA	3.1. PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN CAPAZ DE PROMOVER LA RELACIÓN Y LA RELACIÓN DE LA EXPERIENCIA COTIDIANA CON LA EDUCACIÓN	3.1.1. Promover la relación entre la escuela educativa para mejorar la labor docente	✓	✓	✓	✓	✓	
				3.1.2. Adoptar situaciones del diario vivir, como estrategias de enseñanza-aprendizaje	✓	✓	✓	✓	✓	
	FORMACIÓN OTORGADA POR E DICHA CARRERA.	3.2. PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN CAPAZ DE MONITOREAR EL PROCESO EDUCATIVO	3.1. Definir, elaborar y aplicar proyectos educativos orientados a fortalecer logros escolares	3.1.1. Definir, elaborar y aplicar proyectos educativos orientados a fortalecer logros escolares	✓	✓	✓	✓	✓	
				3.1.2. Actualizar sus estrategias de enseñanza y evaluación para generar aprendizaje significativo en los alumnos y alumnas	✓	✓	✓	✓	✓	

Poco concuerdo
 Puntuación con e
 Investigadores

Criterios de Evaluación

Objetivo de Investigación	Dimensión del perfil	Indicador	Ítems	Pertinencia			Redacción		Observaciones y sugerencias	
				Relación entre el objetivo de la investigación y la dimensión del indicador			Relación entre el ítem y el indicador			La redacción del ítem es clara, precisa y comprensiva
				Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar		
DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL RECIBIDA POR EL TITULAR DE PROFESORA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA FORMACIÓN ENTREGADA POR EL DOCENTE EN EL PROCESO DE DOCENCIA BÁSICA	4.1- CALIDAD DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE ATENDIENDO LAS DIFERENCIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS	4.1.1- Grado de motivación, actividad o actitud, participaciones de otros, avances, tiempos, de acuerdo a división, horarios y divisiones, horarios por asignatura	4.1.1- Alcanzar la atención individual para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
	4.2- CALIDAD DE OPORTUNIDADES PARA FORTALECER LA AUTONOMÍA DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS	4.2.1- Grado de integración en los procesos, ambientes pedagógicos, facilitadores para la integración, creatividad	4.2.1- Implementar en los procesos, ambientes pedagógicos, facilitadores para la integración, creatividad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
	4.3- CALIDAD DE OPORTUNIDADES PARA FORTALECER LA AUTONOMÍA DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS	4.3.1- Grado de autonomía y aplicación de la diversidad entre los estudiantes	4.3.1- Promover el trabajo colaborativo y constructivista en los procesos y formas de enseñanza y aprendizaje de la diversidad entre los estudiantes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		

Debe decirse que existen múltiples actividades que puede atenderse de acuerdo al grado de

PROTOCOLO PARA LA VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Datos Identificación del Experto:

Nombre completo:	Maria Isabel Muñoz Ryo
Título:	Profesora Educación Básica
Grado académico:	Doctor
Correo electrónico:	mmun@upla.cl
Institución:	Universidad de Playa Ancha
Departamento/ Facultad:	Facultad Educación Básica

ANTECEDENTES DEL ESTUDIO:

TÍTULO: FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS TITULADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA: AUTOEVALUACIÓN PARA UNA MEJORA CONTINUA DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

DESCRIPTOR DEL ESTUDIO: El propósito de esta investigación, es la recopilación y análisis de información sobre la formación profesional proporcionada a los titulados de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, en el contexto de seguimiento y monitoreo del titulado, y los efectos de la formación en su desempeño laboral

OBJETIVO GENERAL:

Determinar la valoración de cada uno de los colectivos implicados directamente, en el proceso de formación de los titulados de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, cohortes 2007-2011, respecto de su grado de satisfacción con la formación profesional recibida y ofrecida; calidad de su desempeño en la Función docente; congruencia de los conocimientos, habilidades y destrezas y el grado de cumplimiento y pertinencia con el perfil de egreso de la carrera

OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN RELACIONADO CON EL INSTRUMENTO:

1.- Determinar el grado de satisfacción con la formación recibida por el titulado de Pedagogía en Educación Básica y su relación con el nivel de satisfacción de la formación entregada por el docente en el proceso de formación en dicha carrera

Variable	Objetivo de Investigación	Dimensión del perfil	Indicador	Ítems	Criterios de Evaluación			Observaciones y sugerencias					
					Pertinencia	Relación con el objetivo de la investigación y la formación	Redacción						
					Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE Satisfacción POR EL TITULADO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SU RELACIÓN CON EL COMPLETAMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA	2. PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA	2.1. PROFESIONALIDAD	2.1.1. Conocer y comprender la estructura de la Educación Básica	2.1.1.1. Ser proclives y participativos en los procesos de aprendizaje								
					2.1.1.2. Participar en los procesos de aprendizaje								
					2.1.1.3. Desarrollar habilidades y destrezas para el desempeño profesional								
GRADO DE Satisfacción	DETERMINAR EL GRADO DE Satisfacción POR EL TITULADO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SU RELACIÓN CON EL COMPLETAMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA	2. PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA	2.2. COMUNICACIÓN	2.2.1. Comunicar efectivamente en los contextos de la enseñanza	2.2.1.1. Comunicar efectivamente en los contextos de la enseñanza								
					2.2.1.2. Comunicar efectivamente en los contextos de la enseñanza								
					2.2.1.3. Comunicar efectivamente en los contextos de la enseñanza								
GRADO DE Satisfacción	DETERMINAR EL GRADO DE Satisfacción POR EL TITULADO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SU RELACIÓN CON EL COMPLETAMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA	2. PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA	2.3. ACTITUDES Y VALORES	2.3.1. Actuar con ética y responsabilidad en el desempeño profesional	2.3.1.1. Actuar con ética y responsabilidad en el desempeño profesional								
					2.3.1.2. Actuar con ética y responsabilidad en el desempeño profesional								
					2.3.1.3. Actuar con ética y responsabilidad en el desempeño profesional								

Variable	Objetivo de Investigación	Dimensión del perfil	Indicador	Ítems	Criterios de Evaluación			Observaciones y sugerencias					
					Pertinencia	Relación con el objetivo de la investigación y la formación	Redacción						
					Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar
GRADO DE Satisfacción	DETERMINAR EL GRADO DE Satisfacción POR EL TITULADO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SU RELACIÓN CON EL COMPLETAMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA	2. PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA	2.1. PROFESIONALIDAD	2.1.1. Conocer y comprender la estructura de la Educación Básica	2.1.1.1. Ser proclives y participativos en los procesos de aprendizaje								
					2.1.1.2. Participar en los procesos de aprendizaje								
					2.1.1.3. Desarrollar habilidades y destrezas para el desempeño profesional								
GRADO DE Satisfacción	DETERMINAR EL GRADO DE Satisfacción POR EL TITULADO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SU RELACIÓN CON EL COMPLETAMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA	2. PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA	2.2. COMUNICACIÓN	2.2.1. Comunicar efectivamente en los contextos de la enseñanza	2.2.1.1. Comunicar efectivamente en los contextos de la enseñanza								
					2.2.1.2. Comunicar efectivamente en los contextos de la enseñanza								
					2.2.1.3. Comunicar efectivamente en los contextos de la enseñanza								
GRADO DE Satisfacción	DETERMINAR EL GRADO DE Satisfacción POR EL TITULADO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SU RELACIÓN CON EL COMPLETAMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA	2. PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA	2.3. ACTITUDES Y VALORES	2.3.1. Actuar con ética y responsabilidad en el desempeño profesional	2.3.1.1. Actuar con ética y responsabilidad en el desempeño profesional								
					2.3.1.2. Actuar con ética y responsabilidad en el desempeño profesional								
					2.3.1.3. Actuar con ética y responsabilidad en el desempeño profesional								

Criterios de Evaluación

Objetivo de Investigación	Dimensión del perfil	Indicador	Ítems	Pertinencia					Redacción	Observaciones y sugerencias	
				Relación entre el objeto de la investigación y la dimensión		Relación entre el indicador y el ítem					
				Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar			Eliminar
ESTIMAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEBIDA POR EL TITULAR DE EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA MUESTRA INVESTIGADA POR EL DISEÑO DEL PROCESO DE SU CALIDAD.	I. INTEGRADOR DE SABERES CON EXPERIENCIA COTIDIANA	1.1.- PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN CAPAZ DE PROMOVER LA REFLEXIÓN Y LA RELACIÓN DE LA EXPERIENCIA COTIDIANA CON LA EDUCACIÓN	1.1.1.- Promover la reflexión activa en su unidad educativa para mejorar a los docentes	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
			1.1.2.- Mejorar situaciones del diario vivir, como estrategias de enseñanza aprendizaje	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Mejorar selección de cuestionarios utilizar cuestionarios
		1.2.- Profesional de la Educación capaz de formular el proceso educativo	1.2.1.- Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos orientados a fortalecer logros escolares	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
			1.2.2.- Adecuar las estrategias de enseñanza y aprendizaje significativas en los diversos ámbitos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Variable	Objetivo de investigación	Dimensión del perfil	Indicador	Ítems	Criterios de Evaluación					Observaciones y sugerencias		
					Pertinencia							
					Relación entre el objetivo de la investigación y la dimensión	Relación entre la dimensión y el indicador	Relación entre el indicador y el ítem	Redacción				
Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	Si	NO		
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL SEGUN POR EL TITULADO DE PROMOCIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA PROMOCIÓN EN EL PROCESO DE SU DOCENTE EN EL PROCESO DE SU CARRERA	4. DISEÑO Y FACILITACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE	4.1.- CREAÇÃO DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE ATENDIENDO A LAS DIFERENCIAS DE APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS Y ALUMNAS	4.1.1.- Chear de mere individual o colectivo (preferencias de diseño, alcance temporal, de recorre o sitios) variadas por migración	✓							
			4.1.2.- Chear (o drer) la elaboración de material didáctico para el proceso de aprendizaje									
				4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales								
				4.2.1.- Implementar en la práctica, ambientes pedagógicos, tecnológicos y de aprendizaje con diversidad								
			4.2.- CREAÇÃO DE OPORTUNIDADES PARA FORTALECER LA CREATIVIDAD Y AUTONOMÍA DE SUS ALUMNOS Y ALUMNAS	4.2.1.- "transferir el trabajo colaborativo a la construcción de la autonomía y respeto de la diversidad entre los estudiantes"								
				4.2.2.- "transferir el trabajo colaborativo a la construcción de la autonomía y respeto de la diversidad entre los estudiantes"								
				4.2.3.- "transferir el trabajo colaborativo a la construcción de la autonomía y respeto de la diversidad entre los estudiantes"								

Apreciación global: es un instrumento que responde a los objetivos planteados, quizás al p extenso, tanto para el que responde, como para procesar la información sugiero cambiar algunos tiempos verbales a primera persona



PROTOKOLO PARA LA VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Datos Identificación del Experto:

Nombre completo:	Reith Juan Carlos de
Título:	Educación Primaria
Grado académico:	Maestría
Correo electrónico:	reithj@upla.edu.ec
Institución:	Universidad Playa Ancha
Departamento/ Facultad:	Centro de la Educación

ANTECEDENTES DEL ESTUDIO:

TÍTULO: FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS TITULADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA:
AUTOEVALUACIÓN PARA UNA MEJORA CONTINUA DEL PROCESO ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE

DESCRIPTOR DEL ESTUDIO: El propósito de esta investigación, es la recopilación y análisis de información sobre la formación profesional proporcionada a los titulados de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, en el contexto de seguimiento y monitoreo del titulado, y los efectos de la formación en su desempeño laboral.

OBJETIVO GENERAL:

Determinar la valoración de cada uno de los colectivos implicados directamente, en el proceso de formación de los titulados de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, cohortes 2007-2011, respecto de su grado de satisfacción con la formación profesional recibida y ofrecida; calidad de su desempeño en la Función docente; congruencia de los conocimientos, habilidades y destrezas y el grado de cumplimiento y pertinencia con el perfil de egreso de la carrera.

OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN RELACIONADO CON EL INSTRUMENTO:

1.- Determinar el grado de satisfacción con la formación recibida por el titulado de Pedagogía en Educación Básica y su relación con el nivel de satisfacción de la formación entregada por el docente en el proceso de formación en dicha carrera.

Variable	Objetivo de investigación	Descripción del perfil	Competencia de Educación		Evaluación		Observaciones y sugerencias	
			Indicador	Ítem	Medida de cumplimiento de	Medida de cumplimiento de	SI	NO
<p>FORMACIÓN DE GRUPOS DE INVESTIGACIÓN DE ALUMNOS DE GRADUACIÓN EN INGENIERÍA DE SISTEMAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS</p> <p>PROCESOS DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS</p> <p>PROCESOS DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS</p>	1.1.1. Compete en técnicas de investigación de la literatura	1.1.1.1. Compete en técnicas de investigación de la literatura	✓	✓	✓	✓	Se maneja de manera correcta...	
	1.1.2. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.2.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	Requiere otros tipos de sistemas...	
	1.1.3. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.3.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	del uso de...	
	1.1.4. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.4.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	del uso de...	
	1.1.5. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.5.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	del uso de...	
	1.1.6. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.6.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	del uso de...	
	1.1.7. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.7.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	del uso de...	
	1.1.8. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.8.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	del uso de...	
	1.1.9. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.9.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	del uso de...	
	1.1.10. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.10.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	del uso de...	

Variable	Objetivo de investigación	Descripción del perfil	Indicador	Ítem	Evaluación		Observaciones y sugerencias	
					Medida de cumplimiento de	Medida de cumplimiento de	SI	NO
<p>INTERVENIR EN EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE ALUMNOS DE GRADUACIÓN EN INGENIERÍA DE SISTEMAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS</p> <p>PROCESOS DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS</p> <p>PROCESOS DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS</p>	1.1.1. Compete en técnicas de investigación de la literatura	1.1.1.1. Compete en técnicas de investigación de la literatura	✓	✓	✓	✓	Se maneja de manera correcta...	
	1.1.2. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.2.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	Requiere otros tipos de sistemas...	
	1.1.3. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.3.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	del uso de...	
	1.1.4. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.4.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	del uso de...	
	1.1.5. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.5.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	del uso de...	
	1.1.6. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.6.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	del uso de...	
	1.1.7. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.7.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	del uso de...	
	1.1.8. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.8.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	del uso de...	
	1.1.9. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.9.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	del uso de...	
	1.1.10. Compete en el uso de herramientas de investigación	1.1.10.1. Compete en el uso de herramientas de investigación	✓	✓	✓	✓	del uso de...	

Variable	Objetivo de Investigación	Dimensión del perfil	Indicador	Ítems	Perfistencia					Redacción	Observaciones y sugerencias	
					Relación entre el objetivo de la investigación y el indicador							Redacción
					Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar			
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL RECIBIDA POR EL TITULAR DE TÉCNICO EN EDUCACIÓN TECNOLÓGICA EN RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA FORMACIÓN TECNOLÓGICA DEL PRODUCTO DE SU LABOR.	3. INTERACCIÓN DE SABERES CON EXPERIENCIA	3.1. PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA PROMUEVA LA RELACIÓN DE LA EXPERIENCIA CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL	3.1.1. Promover la relación entre los conocimientos académicos para mejorar el nivel docente	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Muy buena y específica.	
				3.1.2. Aportar soluciones de los conocimientos de los docentes de enseñanza profesional	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL RECIBIDA POR EL TITULAR DE TÉCNICO EN EDUCACIÓN TECNOLÓGICA EN RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA FORMACIÓN TECNOLÓGICA DEL PRODUCTO DE SU LABOR.	3. INTERACCIÓN DE SABERES CON EXPERIENCIA	3.2. PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA PROMUEVA LA RELACIÓN DE LA EXPERIENCIA CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL	3.2.1. Darle, alabar y valorar proyectos tecnológicos de los docentes de enseñanza profesional	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Cambiar el lenguaje local (no es necesario que se	
				3.2.2. Mantener los contenidos de enseñanza profesional para generar estrategias, aplicaciones de los docentes y alumnos	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

ninguna acción

Variable	Objetivo de Investigación	Dimensión del perfil	Indicador	Ítems	Perfistencia					Redacción	Observaciones y sugerencias	
					Relación entre el objetivo de la investigación y el indicador							Redacción
					Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar			
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL RECIBIDA POR EL TITULAR DE TÉCNICO EN EDUCACIÓN TECNOLÓGICA EN RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA FORMACIÓN TECNOLÓGICA DEL PRODUCTO DE SU LABOR.	3. INTERACCIÓN DE SABERES CON EXPERIENCIA	3.1. PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA PROMUEVA LA RELACIÓN DE LA EXPERIENCIA CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL	3.1.1. Promover la relación entre los conocimientos académicos para mejorar el nivel docente	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Buena. Buena con incluir este enunciado al texto. Buen uso de la autonomía y aspectos de los aspectos de los aspectos.	
				3.1.2. Aportar soluciones de los conocimientos de los docentes de enseñanza profesional	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL RECIBIDA POR EL TITULAR DE TÉCNICO EN EDUCACIÓN TECNOLÓGICA EN RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA FORMACIÓN TECNOLÓGICA DEL PRODUCTO DE SU LABOR.	3. INTERACCIÓN DE SABERES CON EXPERIENCIA	3.2. PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA PROMUEVA LA RELACIÓN DE LA EXPERIENCIA CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL	3.2.1. Darle, alabar y valorar proyectos tecnológicos de los docentes de enseñanza profesional	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Cambiar el lenguaje local (no es necesario que se	
				3.2.2. Mantener los contenidos de enseñanza profesional para generar estrategias, aplicaciones de los docentes y alumnos	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

Obs: Se puede incluir también el diagnóstico de los conocimientos de los docentes de enseñanza profesional, según su experiencia. Se puede incluir también en la experiencia que se puede incluir en la experiencia, etc.

Variable	Objetivo de Investigación	Dimensión del perfil	Indicador	Ítemes	Perfistencia			Redacción	Observaciones y sugerencias				
					Medición entre el indicador y el ítem	Medición entre el indicador y el ítem	Medición entre el indicador y el ítem						
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN RELACIÓN CON EL COMPROMISO Y EL DESARROLLO DE SUS HABILIDADES EN EL ENTORNO LABORAL.	2. EFECTIVIDAD	2.1. CONOCIMIENTO DE LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL ENTORNO LABORAL.	2.1.1. Conocer las normas de comportamiento de la formación profesional.	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO	
				2.1.2. Conocer la importancia de la formación profesional en el entorno laboral.	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO	
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN RELACIÓN CON EL COMPROMISO Y EL DESARROLLO DE SUS HABILIDADES EN EL ENTORNO LABORAL.	2. EFECTIVIDAD	2.2. PROFESIONALIDAD LABORAL DEL ALUMNO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL.	2.2.1. Conocer y aplicar los conocimientos adquiridos en la formación profesional.	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO	
				2.2.2. Aplicar en el entorno laboral los conocimientos adquiridos en la formación profesional.	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO	
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN RELACIÓN CON EL COMPROMISO Y EL DESARROLLO DE SUS HABILIDADES EN EL ENTORNO LABORAL.	2. EFECTIVIDAD	2.3. COMUNICACIÓN LABORAL DEL ALUMNO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL.	2.3.1. Comunicar los conocimientos adquiridos en la formación profesional.	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO	
				2.3.2. Aplicar los conocimientos adquiridos en la formación profesional en el entorno laboral.	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO	

Variable	Objetivo de Investigación	Dimensión del perfil	Indicador	Ítemes	Perfistencia			Redacción	Observaciones y sugerencias				
					Medición entre el indicador y el ítem	Medición entre el indicador y el ítem	Medición entre el indicador y el ítem						
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN RELACIÓN CON EL COMPROMISO Y EL DESARROLLO DE SUS HABILIDADES EN EL ENTORNO LABORAL.	4. CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL	4.1. CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN RELACIÓN CON EL COMPROMISO Y EL DESARROLLO DE SUS HABILIDADES EN EL ENTORNO LABORAL.	4.1.1. Valorar la calidad de la formación profesional en relación con el entorno laboral.	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO	
				4.1.2. Valorar la calidad de la formación profesional en relación con el entorno laboral.	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO	
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN RELACIÓN CON EL COMPROMISO Y EL DESARROLLO DE SUS HABILIDADES EN EL ENTORNO LABORAL.	4. CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL	4.2. CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN RELACIÓN CON EL COMPROMISO Y EL DESARROLLO DE SUS HABILIDADES EN EL ENTORNO LABORAL.	4.2.1. Valorar la calidad de la formación profesional en relación con el entorno laboral.	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO	
				4.2.2. Valorar la calidad de la formación profesional en relación con el entorno laboral.	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO	

Criterios de Evaluación													
Variable	Objetivo de Investigación	Dimensión del perfil	Indicador	Ítems	Pertinencia		Retación	Observaciones y sugerencias					
					Relación entre el objetivo de la investigación y la dimensión	Relación entre el indicador y el ítem							
					Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar	SI	NO	
GRADO DE SATISFACCIÓN	DETERMINAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL RECIBIDA POR EL TITULADO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA FORMACIÓN ENTREGADA POR EL DOCENTE EN EL PROCESO DE DICHA CARRERA	4.-DISEÑADOR Y FACULTADOR DE AMBIENTES DE APRENDIZAJES	4.1.- CREADOR DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE ATENDIENDO A LAS DIFERENCIAS DE APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS Y ALUMNAS	4.1.1.-Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar			
				4.1.2.-Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso enseñanza-aprendizaje									
				4.1.3.-Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar			
			4.2.-CREADOR DE OPORTUNIDADES PARA FAVORECER LA CREATIVIDAD Y AUTONOMÍA DE SUS ALUMNOS Y ALUMNAS	4.2.1 Implementar en las prácticas ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad 4.2.2.- Incentivar el trabajo colaborativo y constructivista en sus alumnos y alumnas 4.2.3.-Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes	Dejar	Mejorar	Eliminar	Dejar	Mejorar	Eliminar			

ANEXO N° 6: PAUTA DE VALIDACIÓN DEL ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS POR PARTE DE EXPERTOS.

Fecha: _____

PAUTA DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS TESIS FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE MARCELA SEPÚLVEDA

Estimado/a

Considerando su experticia en Educación, Evaluación y/o Investigación en Pedagogía, se le solicita validar y responder sobre la propuesta de análisis e interpretación de resultados dentro de un análisis de los indicadores y dimensiones que componen el perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha.

La investigación se ha centrado en la valoración de los actores claves implicados en el proceso de formación de los titulados de la carrera, cohortes 2007-2011 respecto a su grado de satisfacción con la formación profesional recibida y ofrecida; calidad de su desempeño en la función docente y el grado de cumplimiento de los saberes profesionales con el perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Educación Básica. En base a estas dimensiones y los indicadores que las componen, se aplicó un instrumento de 26 ítems a egresados de la carrera, a directivos docentes de los establecimientos donde se desempeñan y a académicos de la carrera que trabajaron mientras la malla estuvo vigente.

Sus respuestas como experto serán trabajadas de forma anónima y los resultados que se obtengan permitirán evaluar, retroalimentar y optimizar el proceso formativo.

Se le pide que evalúe la interpretación de los datos recogidos en base a tres aspectos de los objetivos específicos. Esto corresponde al análisis de indicadores y dimensiones, además de la distribución de ítems para analizar los dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y los núcleos curriculares del perfil de egreso de la malla curricular de 1999.

Agradeciendo desde ya su valiosa cooperación, se le solicita responder el siguiente formulario acerca de las principales decisiones que se han tomado en la construcción metodológica del proyecto.

Nombres y Apellidos: _____

Título/ Grado académico: _____

Puesto/ Cargo actual: _____

Área de experticia y años de experiencia: _____

Firma: _____

INSTRUCCIONES

Por favor, señale con una X el porcentaje del grado en que usted concuerda con los criterios definidos y expuestos en cada uno de los puntos. En caso de que el criterio acerca del cual se pregunta no esté dentro de su área de experticia, por favor seleccione dicha opción.

Criterios de validación	100%	75%	50%	25%	0%	No Aplica a mi área de experticia
1. Adecuada pregunta general del estudio						
2. Claridad del objetivo general de investigación						
3. Claridad de los objetivos específicos						
4. Coherencia entre el objetivo general y los objetivos específicos						
5. Diseño de análisis estadístico general adecuado para los objetivos						
6. Adecuado método de análisis estadístico propuesto para indicadores y dimensiones						
7. Correcta distribución de ítems para los núcleos del Perfil Curricular						
8. Correcta distribución de ítems para los dominios del Marco para la Buena Enseñanza						

Observaciones y Comentarios

I. PREGUNTA GENERAL DEL ESTUDIO

¿Cuál es el grado de satisfacción de los actores claves implicados directamente en el proceso de formación de los titulados de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, cohortes 2007-2011, respecto al perfil de egreso de la carrera y sus cuatro dimensiones, la calidad de su desempeño en la función docente, la pertinencia de los saberes profesionales considerados en el Marco de la Buena Enseñanza y los núcleos curriculares del Plan de Estudios?

II. OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO

Analizar el grado de satisfacción de titulados, académicos y empleadores, como actores clave implicados directamente en el proceso de formación del profesorado.

Más específicamente, en este objetivo se pretende analizar la formación de las cohortes 2007 a 2011, respecto a las cuatro dimensiones del perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha: agente de desarrollo personal, social y cultural; profesor autónomo, comprometido y efectivo; integrador de saberes con experiencia cotidiana y diseñador y facilitador de ambiente de aprendizaje. Además, en base al perfil, se pretende describir la satisfacción de los actores respecto a los saberes profesionales considerados en el Marco para la Buena Enseñanza de 2008 y los núcleos curriculares del Plan de Estudios del Proyecto de Formación Inicial Docente (PFID) de la carrera, así como interpretar los resultados de los procesos de mejora continua de la carrera.

III. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.-Describir los niveles de satisfacción según el grupo de los actores clave, respecto a las dimensiones del perfil de egreso, los núcleos curriculares del PFID y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza del año 2008.

2.-Analizar el grado de satisfacción de empleadores y titulados según la dependencia del establecimiento respecto a las cuatro dimensiones del perfil de egreso, los núcleos curriculares del PFID y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza del año 2008.

3.-Correlacionar el grado de satisfacción de los tres grupos de actores clave, con respecto a las cuatro dimensiones del perfil de egreso, los núcleos curriculares y los dominios del Marco para la Buena Enseñanza.

4.-Analizar interpretativamente los acuerdos de acreditación de Pedagogía en Educación Básica promulgados en los años 2007, 2011 y 2016, según los resultados relevantes del análisis descriptivo y correlacional del Perfil de Egreso.

IV. DISEÑO METODOLÓGICO

Para analizar el grado de satisfacción, se trabajó con un diseño cuantitativo de carácter descriptivo que permite desarrollar un análisis correlacional, dado que el nivel de medición de las variables es de intervalo. Se trabajó con una muestra intencionada que se describe más adelante en mayor detalle.

Se elaboró un instrumento con 26 ítems que presentaban cinco opciones de respuesta, basado en los indicadores que componen cada una de las cuatro dimensiones del perfil de egreso. El instrumento pedía que los individuos respondieran si su satisfacción era “Muy Alta”, “Alta”, “Regular”, “Baja” y “Muy Baja”. Este instrumento fue validado por expertos, quienes realizaron algunas observaciones que fueron aplicadas al instrumento.

El instrumento en total, con las cuatro dimensiones, contenía 10 indicadores y 26 ítems. El instrumento fue validado por expertos a través de una pauta de validación, en la cual se recogieron algunas observaciones y se realizaron modificaciones a los ítems. Se obtuvo un nivel de confiabilidad de 0,96, con una muestra piloto compuesta por 28 individuos. Después de la aplicación con la muestra final, se obtuvo un alpha de Cronbach de 0,949. Tanto el análisis de confiabilidad previo, como el posterior a la aplicación, indicaron que se debía mantener los 26 ítems dentro del instrumento para alcanzar el valor de confiabilidad máximo.

El análisis se ha realizado utilizando el programa Microsoft Excel y el paquete de análisis estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) v.20. Se han realizado análisis de frecuencias, de descriptivos y de correlaciones. Dado que se trabajó con una muestra intenciona-

da, en el análisis e interpretación de los resultados se utilizan los intervalos de confianza a 95% para determinar si las diferencias entre los grupos son estadísticamente significativas.

El motivo para utilizar una muestra intencional, fue la necesidad de asegurar que los encuestados hubieran estudiado bajo la malla curricular de 1999, o que hubieran realizado actividad docente con esta malla, en el caso de los académicos. El acceso a los directivos también representó un desafío. El contacto con los encuestados de los tres grupos se realizó en forma directa, a través de correo electrónico y visitas a los establecimientos, para asegurar que las respuestas fueran enviadas. En el caso de los académicos de la Universidad de Playa Ancha, se encuestó a todos aquéllos que continúan trabajando en la Carrera de Pedagogía Básica. A continuación se presenta la distribución de la muestra entre los tres grupos de actores clave:

	Frecuencia	Porcentaje
Académicos UPLA	25	13,1
Titulados EBA	133	69,6
Directivos Docentes	33	17,3
Total	191	100

Fuente: elaboración propia 2017.

V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE INDICADORES Y DIMENSIONES

En un proceso metodológico anterior, se validaron los ítems que componían cada uno de los indicadores y dimensiones. El resultado, por lo tanto, fue un instrumento en que los 26 ítems componen los indicadores de cada una de las cuatro dimensiones del perfil de egreso, el cual ya fue aplicado a la muestra intencionada:

Dimensión	Indicador	Ítems	
1.- Agente de desarrollo personal, social y cultural	1.1.- Profesional de la educación que cree en la persona humana y promueve su potencial de desarrollo	1.1.1.- Relacionarse empáticamente con sus alumnos durante sus prácticas	
		1.1.2.- Crear espacios para que los alumnos y alumnas expresen sus pensamientos e ideas	
	1.2.- Profesional de la educación que orienta el proceso educativo hacia la práctica de los valores universales	1.2.1.- Crear instancias que permitan el desarrollo de valores universales como el respeto, la tolerancia, en los alumnos y alumnas	
		1.2.2.- Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma para la generación de un autoconocimiento	
	1.3.- Profesional de la educación capaz de compatibilizar el desarrollo local con una visión global	1.3.1.- Promover en los alumnos y alumnas las responsabilidades que debemos asumir en la comunidad en la cual vivimos	
		1.3.2.- Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes de la propia	
		1.3.3.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	
	Dimensión 2.- Pro-	Indicador 2.1.- Profe-	2.1.1.- Conocer las teorías , principios , conceptos y estruc-

fesor autónomo, comprometido y efectivo	sional de la educación de carácter generalista que domina e integra saberes de la cultura y los relaciona con los aprendizajes y acciones didácticas	tura de la Educación Básica
		2.1.2.- Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas
		2.1.3.- Dominar los contenidos de cada asignatura del currículo vigente
		2.1.4.- Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales
	Indicador 2.2.- Profesional de la educación capaz de asumir su liderazgo en el proceso de formación	2.2.1.- Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso
		2.2.2.- Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización
		2.2.3.- Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula
	Indicador 2.3.- Comunicador efectivo que facilita el aprendizaje y el uso apropiado del lenguaje y la comunicación de acuerdo al nivel de sus alumnos	2.3.1.- Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos
		2.3.2.- Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula
Dimensión 3.- Integrador de saberes con experiencia cotidiana	Indicador 3.1.- Profesional de la educación capaz de promover la reflexión y la relación de la experiencia cotidiana con la educación	3.1.1.- Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente
		3.1.2.- Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje
	Indicador 3.2.- Profesional de la educación capaz de problematizar el hecho educativo	3.2.1.- Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos
		3.2.2.- Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas
Dimensión 4.- Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizajes	Indicador 4.1.- Creador de oportunidades de aprendizaje atendiendo a las diferencias de aprendizaje de sus alumnos y alumnas	4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas
		4.1.2.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje
		4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales
	Indicador 4.2.- Creador de oportunidades para favorecer la creatividad y autonomía de sus alumnos y alumnas	4.2.1.- Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad
		4.2.2.- Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas
		4.2.3.- Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes

Fuente: Malla curricular 1999 y elaboración propia 2016-2017.

Dado que el instrumento que se aplicó comprendía sólo los ítems, para analizar los indicadores y las dimensiones, se propone calcular los promedios de los componentes de cada uno y realizar dos análisis estadísticos que permitan dar cuenta de los resultados de manera adecuada y exhaustiva.

El primer análisis propuesto corresponde a describir los promedios de cada indicador y dimensión, determinando la significancia de las diferencias en base a los intervalos de confianza fija-

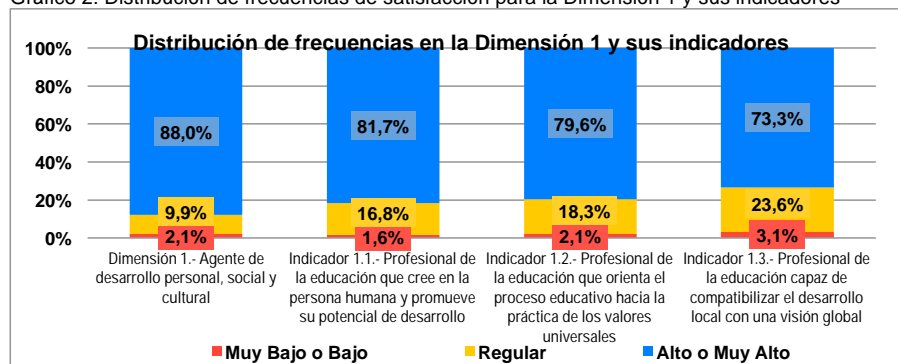
dos al 95%. Con este análisis, se obtienen resultados como el que se presenta en el gráfico a continuación, que permite observar las diferencias por promedio y establecer si estas diferencias son estadísticamente significativas o no.

El segundo análisis estadístico para los indicadores y las dimensiones, se refiere a agruparlos en las mismas categorías que fueron utilizadas en los ítems. Este análisis se ha realizado de acuerdo a la observación de los profesores que guían la tesis de doctorado. Por lo tanto, después de calcular los promedios de los ítems que componen cada indicador, se proponen los siguientes intervalos para categorizar cada caso y poder realizar un análisis de frecuencias:

Rango	Categoría ordinal a asignar
Igual o mayor a 1 hasta menor o igual a 1,5	Muy Bajo
Mayor a 1,5 hasta menor o igual a 2,5	Bajo
Mayor a 2,5 hasta menor o igual a 3,5	Regular
Mayor a 3,5 hasta menor o igual a 4,5	Alto
Mayor a 4,5 hasta menor o igual a 5	Muy Alto

A través de la aplicación de estas categorías a los valores obtenidos por cada dimensión e indicador, se pueden obtener resultados como el que se presenta a continuación.

Gráfico 2: Distribución de frecuencias de satisfacción para la Dimensión 1 y sus indicadores



Fuente: Elaboración propia 2017.

VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE NÚCLEOS CURRICULARES

A continuación se presenta la distribución de los 26 ítems que componían el instrumento utilizado, pero esta vez distribuidos para los cuatro núcleos curriculares de la carrera de Pedagogía en Educación Básica. Este análisis se sustenta en el objetivo específico 3, el cual se refiere a:

Analizar el grado de correspondencia entre los núcleos curriculares del plan de estudio y las dimensiones del perfil de egreso 1999 Pedagogía en Educación Básica.

Para el análisis estadístico de los núcleos, se propone realizar los mismos dos análisis estadísticos que fueron propuestos para los indicadores y dimensiones. Es decir, la propuesta consiste en analizar las diferencias significativas entre los promedios de cada núcleo, para cada grupo de personas consultadas y en aplicar los intervalos para interpretar los promedios con las categorías ordinales señaladas más arriba.

Como se puede observar, en algunos casos se asignó un ítem a más de un núcleo.

NÚCLEO	ITEMS
NÚCLEO I Formación Profesional y Disciplinaria: comprende las disciplinas pedagógicas, de especialidad y asignaturas optativas	<ul style="list-style-type: none"> 1.1.1.- Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje 1.3.1.- Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica 1.3.2.- Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia 1.3.3.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas 2.1.1.- Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica 2.1.2.- Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas 2.1.3.- Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente 2.1.4.- Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales 3.1.2.- Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje 3.2.2.- Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas 4.1.1.- Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas 4.1.2.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje 4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales 4.2.3.-Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes
NÚCLEO II Desarrollo Personal y Valórico: comprende el Taller de Desarrollo Personal, Desarrollo Valórico en el Medio (ambiental, social o cultural) y las actividades Artísticas y/o	<ul style="list-style-type: none"> 1.1.1.- Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje 1.1.2.- Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas 1.2.1.- Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia 1.2.2.- Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma 1.3.1.- Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica 1.3.2.- Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia 1.3.3.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas 4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades

Deportivas	educativas especiales 4.2.3.-Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes
NÚCLEO III Desarrollo de Destrezas Académicas: comprende el Taller Integrado de Comunicación, Lenguaje y Razonamiento, Idioma Extranjero, Herramientas Computacionales, y Manejo de la Voz Hablada y Movimiento Humano	2.3.1.- Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos 1.3.3.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas 4.2.2.- Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas 1.1.2.- Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas 2.1.4.- Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales 4.1.2.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje
NÚCLEO IV Desarrollo e Integración con el Medio: comprende la Gestión Educativa, Vinculación con el Sistema Educativo (Prácticas Tempranas e Integración Disciplinarias), Práctica Profesional, Proyecto de Mejoramiento Educativo o Seminario de Titulación.	1.2.2.- Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma 2.1.4.- Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales 2.2.1.- Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso 2.2.2.- Asumir un rol de liderazgo, para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización 2.2.3.- Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula 2.3.2.- Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula 3.1.1.- Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente 3.1.2.- Adaptar situaciones del diario vivir, como estrategias de enseñanza-aprendizaje 3.2.2.- Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas 4.1.1.- Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas 4.1.2.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje 4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales 4.2.3.- Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes

VII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DOMINIOS DEL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA

En esta última sección de la pauta de validación, se encuentra la distribución de los 26 ítems que componían el instrumento utilizado, pero distribuidos para los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008)¹. De manera similar a la distribución hecha para los núcleos curriculares, en los casos en que correspondía, se asignó un ítem a más de un dominio.

Para el análisis de los dominios del Marco para la Buena Enseñanza, al igual que para los núcleos curriculares, se propone realizar los mismos dos análisis estadísticos que fueron propuestos para los indicadores y dimensiones. Es decir, la propuesta consiste en analizar las diferencias significativas entre los promedios de cada núcleo, para cada grupo de personas consulta-

¹ Obtenido desde <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>

das y, posteriormente, aplicar los intervalos para presentar los resultados en base a las categorías ordinales.

El dominio A **“Preparación de la Enseñanza”** se compone de los siguientes criterios:

- A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.
- A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.
- A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.
- A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.
- A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

DOMINIO	ITEM DEL INSTRUMENTO	Criterios relacionados al ítem
DOMINIO A: PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA	2.1.1.- Conocer las teorías, principios , conceptos y estructura de la Educación Básica	A1
	2.1.2.- Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	A4
	2.1.3.- Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	A1
	2.1.4.- Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	A3
	3.2.1.- Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	A5
	3.2.2.- Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas	A5
	4.1.1.- Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	A4

El dominio B **“Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”** considera:

- B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
- B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.
- B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
- B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

DOMINIO	ITEM DEL INSTRUMENTO	Criterios relacionados al ítem
DOMINIO B: CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE	1.1.1.- Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	B1
	1.1.2.- Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	B1
	1.2.1.- Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	B1
	1.2.2.- Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	B4
	1.3.1.- Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	B3

	1.3.2.- Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	B3
	1.3.3.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	
	2.2.1.- Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	B3
	4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	B2
	4.2.3.- Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes	B3

El Dominio C **“Responsabilidades Profesionales”** se compone por los criterios:

C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.

C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.

C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.

C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.

C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

DOMINIO	ITEM DEL INSTRUMENTO	Criterios relacionados al ítem
DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES	1.2.2.- Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	C5
	2.3.1.- Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	C1
	3.1.2.- Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	C2
	4.1.1.- Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	C4
	4.1.2.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	C2
	4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	C6
	4.2.1.- Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	C2
	4.2.2.- Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas	C6

Finalmente, el Dominio D **“Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”** está compuesto por los criterios:

D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes

DOMINIO	ITEM DEL INSTRUMENTO	Criterios relacionados al ítem
DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES	1.2.2.- Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	D3
	2.2.2.- Asumir un rol de liderazgo, para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	D2
	2.2.3.- Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	D3
	2.3.2.- Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula	D1
	3.1.1.- Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	D2

ANEXO N° 7: INSTRUMENTO CUANTITATIVO: VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA

Estudio de fiabilidad

Opinión sobre formación recibida

07/01/2015



Camila González



Arturo Lara



Magaly Miranda



Víctor Trigo



Dr. José A. González

Estudio de fiabilidad:

El estudio de fiabilidad es necesario para garantizar la validez y precisión del análisis estadístico a realizar con el instrumento de medición. Se relaciona con la capacidad que tiene el instrumento de resumir una realidad y obtener similitud cada vez que se aplique en el mismo contexto esto es reproducir los resultados tantas veces como sea necesario. La fiabilidad es esencial, ya que genera confianza en el estudio estadístico de los datos y en los resultados obtenidos. La fiabilidad puede ser medida y cuantificada en estos casos por medio del coeficiente Alfa de Cronbach, este aporta una medida de fiabilidad o consistencia interna del instrumento. Debemos indicar que consistencia no es equivalente a correlaciones fuertes entre los ítems, son conceptos totalmente opuestos. La interpretación del coeficiente Alfa de Cronbach, cuya interpretación es basada en la proximidad de este a 1, esto significa, que mientras más próximo de 1 mejor es el instrumento en cuanto a su fiabilidad.

Desde el punto de vista de la interpretación, el coeficiente alfa de Cronbach cuantifica la consistencia interna del instrumento, evitando así sobreposiciones de cada ítem.

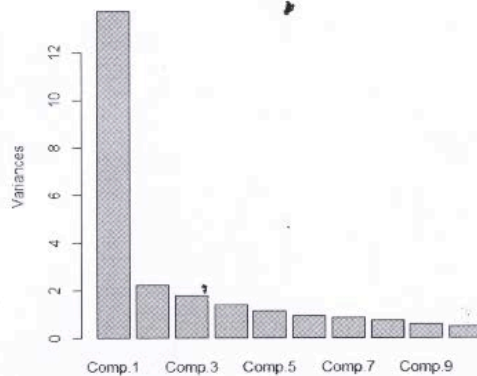
El coeficiente Alfa de Cronbach obtenido en el estudio fue de 0.9626 evidenciando una alta fiabilidad del instrumento. Se debe indicar la existencia de un ítem que afecta de manera negativa la fiabilidad particularmente el ítem 11, sin embargo cabe señalar que su efecto es del 0.01% por lo que se recomienda no considerar o revisar su planteamiento.

Análisis factorial:

El análisis factorial es una técnica de análisis multivariante que se utiliza para el estudio e interpretación de las correlaciones entre un grupo de variables. Parte de la idea de que dichas correlaciones no son aleatorias sino que se deben a la existencia de factores comunes entre ellas. El objetivo del análisis factorial es la identificación y cuantificación de dichos factores comunes.

Para efectos de establecer si el instrumento utilizado es válido, esto quiere decir si mide aquello para lo que fue hecho, utilizamos la técnica de análisis factorial, logrando evidenciar que la totalidad de los ítems caracterizan a un único factor.

Esto se observa en el siguiente gráfico:



Concluyendo que la encuesta realizada "opinión sobre formación recibida" es válida.

Fiabilidad basada en formas paralelas

Con el fin de consolidar las conclusiones anteriores y poder realizar una triangulación del proceso de calibración del instrumento, este fue dividido en dos formas paralelas obteniéndose como índice en cada una de ellas 0.93 y 0.936, evidenciando la consistencia de sus partes con el todo.


Finalmente concluimos que el instrumento "opinión sobre la formación recibida" posee las características métricas deseables para su aplicación y para dar consistencia a las conclusiones emanadas a partir de los datos recogidos por esta.




Camila González



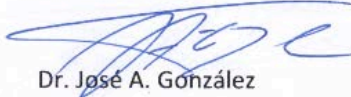
Arturo Lara



Magaly Miranda



Víctor Trigo



Dr. José A. González

ANEXO N° 8: CORREO A ACTORES CLAVES



Solicitarles un gran favor



Marcela Sepúlveda Riveros <marcela.sepulveda@upla.cl>

mar., 19 abr. 2016 10:27

para Ariela, Ana, DANIELA.AMPUERO, CAMILA.BELOO, CAROLINACASTRO1786, Victoria, Vanee, Nicol, NO_

Estimadas ex alumnas y colegas

Junto con saludarlas y esperando que se encuentren muy bien, les escribo para solicitar de parte de ustedes colaboración y apoyo en mi tesis de trabajo doctoral. Esta consiste en determinar el grado de satisfacción de los titulados con la formación recibida y para ello necesito que respondan un cuestionario de 26 preguntas

El objetivo es conocer la opinión que tienen de su formación en la carrera y de que manera les ha permitido desarrollar cada uno de los ítemes que aparecen en el cuestionario

Al responderlo, por favor envíenme un correo para llevar un registro, puesto que necesito la mayor cantidad de encuestados

Les envío un abrazo grande a cada una de ustedes

Muy agradecida

https://docs.google.com/forms/d/1KCO7i1G21lqQvx_SgblqNmRQ87bFx2M0JDwC0RuyJR/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link



Mail Delivery Subsystem <mailer-daemon@googlemail.com>

mar., 19 abr. 2016 10:27

saludos y un favor Recibidos x



marcela.sepulveda <investigacion.doctoradomsr@gmail.com>
para paula.pxrc5 ▾

mar., 18 oct. 2016 11:55



Estimada Paula

Junto con saludarte y esperando que te encuentres muy bien , te escribo este correo solicitando tu colaboración una investigación que realizo para conocer el desempeño profesional de nuestros titulados de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Para ello necesito tu opinión respecto del titulado (a) que en tu establecimiento educacional

En el link tendrás acceso al instrumento que busca conocer tu grado de satisfacción con los titulados de nuestra carrera y posteriormente una pregunta que permite ahondar las competencias aún por lograr.

Si tienes mas de un docente titulado de Educación Básica, por favor responde el cuestionario considerando el menos años de experiencia .

Un abrazo y agradecida por tu ayuda

https://docs.google.com/a/upla.cl/forms/d/e/1FAIpQLSeSbGOOBQ-PsPnjixkZXRLMvujMVcZliPFNnyzLPS7jD1Hn_w/viewform?c=0&w=1



colaboración Recibidos x



marcela.sepulveda <investigacion.doctoradomsr@gmail.com>
para chernand ▾

vie., 30 sept. 2016 11:00



Estimado Carlitos

Junto con saludarte y esperando que te encuentres muy bien , te escribo este mail solicitando tu colaboración para una investigación que realizo en el marco de mis estudios de post grado

En el link, tendrás acceso al instrumento que busca conocer tu grado de satisfacción con la formación profesional otorgada a los titulados de nuestra carrera respecto a la expectativas de desempeño que ellos tendrían en el escolar

Los titulados corresponden a la malla antigua N°1641 AÑO 1999 DE LAS PROMOCIONES 2007,2008,2009,2010,2011

Te aseguro que no demandará mucho de tu valioso tiempo, y para mi estudio conocer tu opinión es de valiosa importancia.

Un abrazo muy grande y agradecida por tu ayuda

LINK:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd9LH99OYs2u0XzeCmMd6wr_MMIW2xI9VaFU072pLpZ2yvDag/viewform?c=0&w=1

ANEXO N° 9: FORMATO GOOGLE DOCS ENVIADO A ACADÉMICOS, TITULADOS Y EMPLEADORES.

Estimado (a) académico (a):

El propósito de este cuestionario es conocer su grado de satisfacción con la formación profesional otorgada a los titulados de la malla N° 1641 del año 1999 de las promociones 2007, 2008, 2009, 2010 y 2011 de la carrera Pedagogía en Educación Básica, para así evaluar, retroalimentar y optimizar el proceso formativo.

Para responder agradeceremos completar la información solicitada, y posteriormente seleccionar la opción que mejor represente su grado de satisfacción respecto a los ítemes que se presentan en el cuestionario.

***Obligatorio**

I PARTE: ANTECEDENTES GENERALES

1. 1.- Años de docencia universitaria

Marca solo un óvalo.

1

2. 2.- Jerarquía

Marca solo un óvalo.

- Titular
 Asociado
 Asistente
 Instructor

3. 3.- Grado académico

Marca solo un óvalo.

- Licenciado
 Magister
 Doctor (a)
 Post Doctorado

4. 4.- Especialidad de postgrado

Marca solo un óvalo.

- Didáctica
- Evaluación
- Curriculum
- Disciplinar
- Gestión
- Otro: _____

5. 5.- Núcleo Curricular donde ejerció su docencia.(puede responder más de una opción)

Selecciona todos los que correspondan.

- Formación profesional y disciplinaria (disciplinas pedagógicas, de especialidad, asignaturas optativas)
- Desarrollo Personal y Valórico (Taller de desarrollo personal, actividades artísticas y/o deportivas)
- Desarrollo de destrezas académicas (Taller Integrado de comunicación, lenguaje y razonamiento, Idioma extranjero, Herramientas computacionales, manejo de la voz hablada y movimiento humano)
- Desarrollo e Integración con el Medio (Gestión Educativa, VISES, Práctica Profesional, Seminario de Titulación)

6. 6.-Tipo de contrato

Marca solo un óvalo.

- PLANTA
- CONTRATA
- HONORARIO

II PARTE: OPINIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

¿CUAL ES SU GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL OTORGADA POR USTED, A LOS TITULADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA RESPECTO A LAS EXPECTATIVAS DE DESEMPEÑO QUE ELLOS TENDRÍAN EN EL SISTEMA ESCOLAR?

NOTA: CONSIDERAR COMO TITULADOS MALLA N°1641 AÑO 1999 DE LAS PROMOCIONES 2007,2008,2009,2010 Y 2011

7. **1.- Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

8. **2.- Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

9. **3.- Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

10. **4.- Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

11. **5.- Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

12. **6.- Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

13. **7.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

14. **8.- Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

15. **9.- Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
 Alto
 Regular
 Bajo
 Muy Bajo

16. **10.- Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
 Alto
 Regular
 Bajo
 Muy Bajo

17. **11.- Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
 Alto
 Regular
 Bajo
 Muy Bajo

18. **12.- Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
 Alto
 Regular
 Bajo
 Muy Bajo

19. **13.- Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
 Alto
 Regular
 Bajo
 Muy Bajo

20. **14.- Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
 Alto
 Regular
 Bajo
 Muy Bajo

21. **15.- Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
 Alto
 Regular
 Bajo
 Muy Bajo

22. **16.- Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
 Alto
 Regular
 Bajo
 Muy Bajo

23. **17.- Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

24. **18.- Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

25. **19.- Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

26. **20.- Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

27. **21.- Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
 Alto
 Regular
 Bajo
 Muy Bajo

28. **22.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
 Alto
 Regular
 Bajo
 Muy Bajo

29. **23.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
 Alto
 Regular
 Bajo
 Muy Bajo

30. **24.- Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
 Alto
 Regular
 Bajo
 Muy Bajo

31. **25.- Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

32. **26.- Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes ***

Marca solo un óvalo.

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

Gracias por el tiempo dedicado a responder este cuestionario

INSTRUMENTO PARA TITULADOS

Pedagogía en Educación Básica

En este formulario usted encontrará un conjunto de ítemes vinculados con la formación profesional de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, respecto de las cuales podrá expresar su grado de satisfacción con la formación recibida.

*Obligatorio

I PARTE: OPINIÓN SOBRE FORMACIÓN RECIBIDA, ENCUESTA Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Datos de identificación:

Edad *

Sexo *

Femenino

Masculino

Cohorte *

Promoción, año de ingreso a la carrera

2007

2008

2009

2010

2011

Tipo de establecimiento en el cual se encuentra trabajando *

- Municipal
- Subvencionado
- Particular
- No trabaja

Ciudad en la cual trabaja *

Tiempo de demora en encontrar su primer trabajo *

- Inmediatamente
- De 3 a 6 meses
- De 6 a 9 meses
- De 9 a 12 meses
- Más de 1 año
- No he encontrado trabajo

Rol que cumple en su lugar de trabajo *

Instrucciones

- Por favor lea cada descriptor y seleccione lo que usted considera como nivel de satisfacción que ha logrado. Esto es, una auto percepción del nivel de satisfacción

¿Cuál es su grado de satisfacción con la formación profesional recibida en la carrera que le otorgó el título profesional, respecto a los siguientes ítemes?

- 1.-Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

2.- Crear espacios para que los alumnos y alumnas expresen sus pensamientos e ideas. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

3.- Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia en los alumnos y alumnas. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

4.- Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

5.- Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

6.- Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

7.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

8.- Conocer las teorías, principios, conceptos y estructura de la Educación Básica. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

9.- Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

10.- Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo

Muy Bajo

11.- Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales. *

Muy Alto

Alto

Regular

Bajo

Muy Bajo

12.- Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso. *

Muy Alto

Alto

Regular

Bajo

Muy Bajo

13.- Asumir un rol de liderazgo, para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización. *

Muy Alto

Alto

Regular

Bajo

Muy Bajo

14.-Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula. *

Muy Alto

Alto

Regular

Bajo

Muy Bajo

15.- Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos. *

Muy Alto

Alto

Regular

- Bajo
- Muy Bajo

16.- Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

17.- Promover la reflexión-acción en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

18.- Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

19.- Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

20.-Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas. *

- Muy Alto

- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

21.- Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

22.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

23.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

24.- Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

25.- Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

26.- Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes. *

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Muy Bajo

Gracias por el tiempo dedicado a responder este cuestionario. Sus respuestas son muy importantes para conocer su opinión sobre la formación recibida y el grado de satisfacción con la carrera que le otorgó el título profesional.

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.



100%: has terminado.

Con la tecnología de
 Google Forms

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.
[Notificar uso inadecuado](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

ANEXO N° 10: TABLAS OBJETIVO 1

FRECUENCIAS DE RESULTADOS DE LOS ÍTEMES DE LA DIMENSIÓN 1

Tabla I-1: Frecuencias para cada indicador de la dimensión 1

Ítemes	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.1.1.- Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	0	0,0%	2	1,0%	19	9,9%	77	40,3%	93	48,7%	191	100,0%
1.1.2.- Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	0	0,0%	3	1,6%	24	12,6%	96	50,3%	68	35,6%	191	100,0%
1.2.1.- Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	1	,5%	4	2,1%	19	9,9%	82	42,9%	85	44,5%	191	100,0%
1.2.2.- Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	0	0,0%	3	1,6%	31	16,2%	102	53,4%	55	28,8%	191	100,0%
1.3.1.- Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	2	1,0%	6	3,1%	55	28,8%	81	42,4%	47	24,6%	191	100,0%
1.3.2.- Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	2	1,0%	3	1,6%	26	13,6%	85	44,5%	75	39,3%	191	100,0%
1.3.3.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	3	1,6%	15	7,9%	75	39,3%	72	37,7%	26	13,6%	191	100,0%

Fuente: Elaboración propia 2017.

FRECUENCIAS DE RESULTADOS DE LOS ÍTEMES DE LA DIMENSIÓN 1 PARA CADA GRUPO

Tabla II-1: Frecuencias para cada indicador de la dimensión 1 de los Académicos UPLA

	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.1.1.- Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	0	0,0%	0	0,0%	1	4,0%	16	64,0%	8	32,0%	25	100,0%
1.1.2.- Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	0	0,0%	0	0,0%	1	4,0%	20	80,0%	4	16,0%	25	100,0%
1.2.1.- Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	0	0,0%	0	0,0%	1	4,0%	13	52,0%	11	44,0%	25	100,0%
1.2.2.- Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	0	0,0%	0	0,0%	4	16,0%	13	52,0%	8	32,0%	25	100,0%
1.3.1.- Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	0	0,0%	1	4,0%	7	28,0%	12	48,0%	5	20,0%	25	100,0%
1.3.2.- Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	0	0,0%	0	0,0%	4	16,0%	13	52,0%	8	32,0%	25	100,0%
1.3.3.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	0	0,0%	1	4,0%	17	68,0%	6	24,0%	1	4,0%	25	100,0%

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla II.2: Frecuencias para cada indicador de la dimensión 1 de los Titulados EBA

	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.1.1.- Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	0	0,0%	2	1,5%	15	11,3%	50	37,6%	66	49,6%	133	100,0%
1.1.2.- Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	0	0,0%	3	2,3%	19	14,3%	58	43,6%	53	39,8%	133	100,0%
1.2.1.- Crear instancias que permitan el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	1	,8%	4	3,0%	15	11,3%	56	42,1%	57	42,9%	133	100,0%
1.2.2.- Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	0	0,0%	3	2,3%	24	18,0%	74	55,6%	32	24,1%	133	100,0%
1.3.1.- Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	2	1,5%	5	3,8%	41	30,8%	54	40,6%	31	23,3%	133	100,0%
1.3.2.- Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	2	1,5%	3	2,3%	19	14,3%	59	44,4%	50	37,6%	133	100,0%
1.3.3.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	3	2,3%	13	9,8%	50	37,6%	50	37,6%	17	12,8%	133	100,0%

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla II.3: Frecuencias para cada indicador de la dimensión 1 de los Directivos Docentes

	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.1.1.- Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	0	0,0%	0	0,0%	3	9,1%	11	33,3%	19	57,6%	33	100,0%
1.1.2.- Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	0	0,0%	0	0,0%	4	12,1%	18	54,5%	11	33,3%	33	100,0%
1.2.1.- Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	0	0,0%	0	0,0%	3	9,1%	13	39,4%	17	51,5%	33	100,0%
1.2.2.- Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	0	0,0%	0	0,0%	3	9,1%	15	45,5%	15	45,5%	33	100,0%
1.3.1.- Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	0	0,0%	0	0,0%	7	21,2%	15	45,5%	11	33,3%	33	100,0%
1.3.2.- Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	0	0,0%	0	0,0%	3	9,1%	13	39,4%	17	51,5%	33	100,0%
1.3.3.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	0	0,0%	1	3,0%	8	24,2%	16	48,5%	8	24,2%	33	100,0%

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

DESCRIPTIVOS DE LOS ÍTEMES DE LA DIMENSIÓN 1

Tabla III-1: Descriptivos de resultados de ítems de la Dimensión 1

Ítems	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
1.1.1.- Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	4,37	5,00	2,00	4,00	5,00	,70
1.1.2.- Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	4,20	5,00	2,00	4,00	4,00	,71
1.2.1.- Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	4,29	5,00	1,00	4,00	5,00	,77
1.2.2.- Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	4,09	5,00	2,00	4,00	4,00	,71
1.3.1.- Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	3,86	5,00	1,00	4,00	4,00	,86
1.3.2.- Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	4,19	5,00	1,00	4,00	4,00	,81
1.3.3.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	3,54	5,00	1,00	4,00	3,00	,88

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

DESCRIPTIVOS DE LOS ÍTEMES DE LA DIMENSIÓN 1 PARA CADA GRUPO

Tabla IV-1: Descriptivos de resultados de ítems de la Dimensión 1 de los Académicos UPLA

Ítemes	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
1.1.1.- Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	4,28	5,00	3,00	4,00	4,00	,54
1.1.2.- Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	4,12	5,00	3,00	4,00	4,00	,44
1.2.1.- Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	4,40	5,00	3,00	4,00	4,00	,58
1.2.2.- Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	4,16	5,00	3,00	4,00	4,00	,69
1.3.1.- Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	3,84	5,00	2,00	4,00	4,00	,80
1.3.2.- Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	4,16	5,00	3,00	4,00	4,00	,69
1.3.3.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	3,28	5,00	2,00	3,00	3,00	,61

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

Tabla IV-2: Descriptivos de resultados de ítemes de la Dimensión 1 de los Titulados EBA

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
1.1.1.- Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	4,35	5,00	2,00	4,00	5,00	,74
1.1.2.- Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	4,21	5,00	2,00	4,00	4,00	,77
1.2.1.- Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	4,23	5,00	1,00	4,00	5,00	,82
1.2.2.- Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	4,02	5,00	2,00	4,00	4,00	,72
1.3.1.- Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	3,80	5,00	1,00	4,00	4,00	,89
1.3.2.- Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	4,14	5,00	1,00	4,00	4,00	,85
1.3.3.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	3,49	5,00	1,00	4,00	3,00	,92

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

Tabla IV-3: Descriptivos de resultados de ítemes de la Dimensión 1 de los Directivos Docentes

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
1.1.1.- Relacionarse empáticamente con sus alumnos en ámbitos de aprendizaje	4,48	5,00	3,00	5,00	5,00	,67
1.1.2.- Crear espacios para que expresen sus pensamientos e ideas	4,21	5,00	3,00	4,00	4,00	,65
1.2.1.- Crear instancias que permiten el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia	4,42	5,00	3,00	5,00	5,00	,66
1.2.2.- Dar oportunidades para que los alumnos y alumnas actúen de manera autónoma	4,36	5,00	3,00	4,00	4,00	,65
1.3.1.- Promover en los alumnos y alumnas la responsabilidad cívica	4,12	5,00	3,00	4,00	4,00	,74
1.3.2.- Promover el respeto y valoración hacia otras formas culturales diferentes a la propia	4,42	5,00	3,00	5,00	5,00	,66
1.3.3.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	3,94	5,00	2,00	4,00	4,00	,79

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

DESCRIPTIVOS DE DIMENSIÓN 1 Y SUS INDICADORES

Tabla V-1: Descriptivos de Resultados para la Dimensión 1 y los indicadores que la componen

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
Dimensión 1.- Agente de desarrollo personal, social y cultural	4,11	5,00	1,78	4,17	3,89	,56
Indicador 1.1.- Profesional de la educación que cree en la persona humana y promueve su potencial de desarrollo	4,28	5,00	2,00	4,50	5,00	,63
Indicador 1.2.- Profesional de la educación que orienta el proceso educativo hacia la práctica de los valores universales	4,19	5,00	2,00	4,00	4,00	,64
Indicador 1.3.- Profesional de la educación capaz de compatibilizar el desarrollo local con una visión global	3,87	5,00	1,33	4,00	3,67	,69

Fuente: Elaboración propia 2017.

DESCRIPTIVOS DE DIMENSIÓN 1 Y SUS INDICADORES POR GRUPO

Tabla VI-1: Descriptivos de Resultados para la Dimensión 1 y los indicadores que la componen de los Académicos UPLA

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
Dimensión 1.- Agente de desarrollo personal, social y cultural	4,08	4,78	3,28	4,11	3,89	,37
Indicador 1.1.- Profesional de la educación que cree en la persona humana y promueve su potencial de desarrollo	4,20	5,00	3,50	4,00	4,00	,41
Indicador 1.2.- Profesional de la educación que orienta el proceso educativo hacia la práctica de los valores universales	4,28	5,00	3,00	4,00	4,00	,56
Indicador 1.3.- Profesional de la educación capaz de compatibilizar el desarrollo local con una visión global	3,76	5,00	2,33	3,67	3,67	,59

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla VI-1: Descriptivos de Resultados para la Dimensión 1 y los indicadores que la componen de los Titulados EBA

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
Dimensión 1.- Agente de desarrollo personal, social y cultural	4,07	5,00	1,78	4,11	3,89	,59
Indicador 1.1.- Profesional de la educación que cree en la persona humana y promueve su potencial de desarrollo	4,28	5,00	2,00	4,50	5,00	,68
Indicador 1.2.- Profesional de la educación que orienta el proceso educativo hacia la práctica de los valores universales	4,12	5,00	2,00	4,00	4,00	,67
Indicador 1.3.- Profesional de la educación capaz de compatibilizar el desarrollo local con una visión global	3,81	5,00	1,33	4,00	4,00	,71

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla VI-1: Descriptivos de Resultados para la Dimensión 1 y los indicadores que la componen de los Directivos Docentes

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
Dimensión 1.- Agente de desarrollo personal, social y cultural	4,30	5,00	3,33	4,33	4,33	,50
Indicador 1.1.- Profesional de la educación que cree en la persona humana y promueve su potencial de desarrollo	4,35	5,00	3,00	4,50	4,50	,58
Indicador 1.2.- Profesional de la educación que orienta el proceso educativo hacia la práctica de los valores universales	4,39	5,00	3,00	4,50	4,00	,53
Indicador 1.3.- Profesional de la educación capaz de compatibilizar el desarrollo local con una visión global	4,16	5,00	2,67	4,00	4,00	,60

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

FRECUENCIAS DE RESULTADOS DE LOS ÍTEMES DE LA DIMENSIÓN 2

Tabla I-1: Frecuencias para cada indicador de la dimensión 2

Ítems	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2.1.1.- Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica	1	0,5%	6	3,1%	47	24,6%	95	49,7%	42	22,0%	191	100,0%
2.1.2.- Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	3	1,6%	10	5,2%	55	28,8%	89	46,6%	34	17,8%	191	100,0%
2.1.3.- Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	4	2,1%	7	3,7%	66	34,6%	85	44,5%	29	15,2%	191	100,0%
2.1.4.- Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	1	0,5%	7	3,7%	40	20,9%	99	51,8%	44	23,0%	191	100,0%
2.2.1.- Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	3	1,6%	7	3,7%	32	16,8%	84	44,0%	65	34,0%	191	100,0%
2.2.2.- Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	2	1,0%	3	1,6%	40	20,9%	88	46,1%	58	30,4%	191	100,0%
2.2.3.- Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	2	1,0%	6	3,1%	36	18,8%	100	52,4%	47	24,6%	191	100,0%
2.3.1.- Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	0	0,0%	4	2,1%	28	14,7%	98	51,3%	61	31,9%	191	100,0%
2.3.2.- Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula	0	0,0%	5	2,6%	30	15,7%	94	49,2%	62	32,5%	191	100,0%

Fuente: Elaboración propia 2017.

ANEXO II: FRECUENCIAS DE RESULTADOS DE LOS ÍTEMES DE LA DIMENSIÓN 2 PARA CADA GRUPO

Tabla II-1: Frecuencias para cada indicador de la dimensión 2 de los Académicos UPLA

	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2.1.1.- Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica	0	0,0%	0	0,0%	5	20,0%	14	56,0%	6	24,0%	25	100,0%
2.1.2.- Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	0	0,0%	1	4,0%	4	16,0%	13	52,0%	7	28,0%	25	100,0%
2.1.3.- Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	0	0,0%	1	4,0%	6	24,0%	14	56,0%	4	16,0%	25	100,0%
2.1.4.- Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	0	0,0%	0	0,0%	4	16,0%	15	60,0%	6	24,0%	25	100,0%
2.2.1.- Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	0	0,0%	0	0,0%	4	16,0%	12	48,0%	9	36,0%	25	100,0%
2.2.2.- Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	0	0,0%	0	0,0%	7	28,0%	11	44,0%	7	28,0%	25	100,0%
2.2.3.- Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	0	0,0%	0	0,0%	5	20,0%	15	60,0%	5	20,0%	25	100,0%
2.3.1.- Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	0	0,0%	0	0,0%	2	8,0%	14	56,0%	9	36,0%	25	100,0%
2.3.2.- Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula	0	0,0%	0	0,0%	2	8,0%	12	48,0%	11	44,0%	25	100,0%

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla II.2: Frecuencias para cada indicador de la dimensión 2 de los Titulados EBA

	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	2.1.1.- Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica	1	0,8%	6	4,5%	38	28,6%	59	44,4%	29	21,8%	133
2.1.2.- Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	3	2,3%	9	6,8%	47	35,3%	56	42,1%	18	13,5%	133	100,0%
2.1.3.- Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	4	3,0%	6	4,5%	56	42,1%	53	39,8%	14	10,5%	133	100,0%
2.1.4.- Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	1	0,8%	7	5,3%	32	24,1%	67	50,4%	26	19,5%	133	100,0%
2.2.1.- Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	3	2,3%	7	5,3%	26	19,5%	61	45,9%	36	27,1%	133	100,0%
2.2.2.- Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	2	1,5%	3	2,3%	27	20,3%	64	48,1%	37	27,8%	133	100,0%
2.2.3.- Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	2	1,5%	5	3,8%	29	21,8%	69	51,9%	28	21,1%	133	100,0%
2.3.1.- Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	0	0,0%	4	3,0%	23	17,3%	69	51,9%	37	27,8%	133	100,0%
2.3.2.- Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula	0	0,0%	5	3,8%	24	18,0%	62	46,6%	42	31,6%	133	100,0%

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla II.3: Frecuencias para cada indicador de la dimensión 2 de los Directivos Docentes

	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2.1.1.- Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica	0	0,0%	0	0,0%	4	12,1%	22	66,7%	7	21,2%	33	100,0%
2.1.2.- Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	0	0,0%	0	0,0%	4	12,1%	20	60,6%	9	27,3%	33	100,0%
2.1.3.- Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	0	0,0%	0	0,0%	4	12,1%	18	54,5%	11	33,3%	33	100,0%
2.1.4.- Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	0	0,0%	0	0,0%	4	12,1%	17	51,5%	12	36,4%	33	100,0%
2.2.1.- Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	0	0,0%	0	0,0%	2	6,1%	11	33,3%	20	60,6%	33	100,0%
2.2.2.- Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	0	0,0%	0	0,0%	6	18,2%	13	39,4%	14	42,4%	33	100,0%
2.2.3.- Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	0	0,0%	1	3,0%	2	6,1%	16	48,5%	14	42,4%	33	100,0%
2.3.1.- Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	0	0,0%	0	0,0%	3	9,1%	15	45,5%	15	45,5%	33	100,0%
2.3.2.- Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula	0	0,0%	0	0,0%	4	12,1%	20	60,6%	9	27,3%	33	100,0%

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

DESCRIPTIVOS DE LOS ÍTEMES DE LA DIMENSIÓN 2

Tabla III-1: Descriptivos de resultados de ítemes de la Dimensión 2

Ítemes	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
2.1.1.- Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica	3,90	5,00	1,00	4,00	4,00	,79
2.1.2.- Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	3,74	5,00	1,00	4,00	4,00	,87
2.1.3.- Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	3,67	5,00	1,00	4,00	4,00	,85
2.1.4.- Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	3,93	5,00	1,00	4,00	4,00	,80
2.2.1.- Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	4,05	5,00	1,00	4,00	4,00	,89
2.2.2.- Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	4,03	5,00	1,00	4,00	4,00	,82
2.2.3.- Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	3,96	5,00	1,00	4,00	4,00	,81
2.3.1.- Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	4,13	5,00	2,00	4,00	4,00	,73
2.3.2.- Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula	4,12	5,00	2,00	4,00	4,00	,76

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

DESCRIPTIVOS DE LOS ÍTEMES DE LA DIMENSIÓN 2 PARA CADA GRUPO

Tabla IV-1: Descriptivos de resultados de ítems de la Dimensión 2 de los Académicos UPLA

Ítems	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
2.1.1.- Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica	4,04	5,00	3,00	4,00	4,00	,68
2.1.2.- Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	4,04	5,00	2,00	4,00	4,00	,79
2.1.3.- Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	3,84	5,00	2,00	4,00	4,00	,75
2.1.4.- Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	4,08	5,00	3,00	4,00	4,00	,64
2.2.1.- Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	4,20	5,00	3,00	4,00	4,00	,71
2.2.2.- Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	4,00	5,00	3,00	4,00	4,00	,76
2.2.3.- Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	4,00	5,00	3,00	4,00	4,00	,65
2.3.1.- Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	4,28	5,00	3,00	4,00	4,00	,61
2.3.2.- Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula	4,36	5,00	3,00	4,00	4,00	,64

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

Tabla IV-2: Descriptivos de resultados de ítemes de la Dimensión 2 de los Titulados EBA

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
2.1.1.- Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica	3,82	5,00	1,00	4,00	4,00	,85
2.1.2.- Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	3,58	5,00	1,00	4,00	4,00	,89
2.1.3.- Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	3,50	5,00	1,00	4,00	3,00	,86
2.1.4.- Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	3,83	5,00	1,00	4,00	4,00	,83
2.2.1.- Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	3,90	5,00	1,00	4,00	4,00	,94
2.2.2.- Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	3,98	5,00	1,00	4,00	4,00	,84
2.2.3.- Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	3,87	5,00	1,00	4,00	4,00	,84
2.3.1.- Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	4,05	5,00	2,00	4,00	4,00	,76
2.3.2.- Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula	4,06	5,00	2,00	4,00	4,00	,80

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

Tabla IV-3: Descriptivos de resultados de ítemes de la Dimensión 2 de los Directivos Docentes

	Me- dia	Máxi- mo	Míni- mo	Media- na	Mo- da	Desvia- ción
2.1.1.- Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica	4,09	5,00	3,00	4,00	4,00	,58
2.1.2.- Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	4,15	5,00	3,00	4,00	4,00	,62
2.1.3.- Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	4,21	5,00	3,00	4,00	4,00	,65
2.1.4.- Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	4,24	5,00	3,00	4,00	4,00	,66
2.2.1.- Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	4,55	5,00	3,00	5,00	5,00	,62
2.2.2.- Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización	4,24	5,00	3,00	4,00	5,00	,75
2.2.3.- Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	4,30	5,00	2,00	4,00	4,00	,73
2.3.1.- Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	4,36	5,00	3,00	4,00	4,00	,65
2.3.2.- Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula	4,15	5,00	3,00	4,00	4,00	,62

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

DESCRIPTIVOS DE DIMENSIÓN 2 Y SUS INDICADORES

Tabla V-1: Descriptivos de Resultados para la Dimensión 2 y los indicadores que la componen

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
Dimensión 2.- Profesor autónomo, comprometido y efectivo	3,98	5,00	1,67	4,00	4,00	,57
Indicador 2.1.- Profesional de la educación de carácter generalista que domina e integra saberes de la cultura y los relaciona con los aprendizajes y acciones didácticas	3,81	5,00	1,00	3,75	4,00	,65
Indicador 2.2.- Profesional de la educación capaz de asumir su liderazgo en el proceso de formación	4,02	5,00	1,00	4,00	4,00	,72
Indicador 2.3.- Comunicador efectivo que facilita el aprendizaje y el uso apropiado del lenguaje y la comunicación de acuerdo al nivel de sus alumnos	4,12	5,00	2,00	4,00	4,00	,65

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

DESCRIPTIVOS DE DIMENSIÓN 2 Y SUS INDICADORES POR GRUPO

Tabla VI-1: Descriptivos de Resultados para la Dimensión 2 y los indicadores que la componen de los Académicos UPLA

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
Dimensión 2.- Profesor autónomo, comprometido y efectivo	4,13	4,83	3,53	4,00	3,75	,41
Indicador 2.1.- Profesional de la educación de carácter generalista que domina e integra saberes de la cultura y los relaciona con los aprendizajes y acciones didácticas	4,00	5,00	3,00	4,00	4,00	,49
Indicador 2.2.- Profesional de la educación capaz de asumir su liderazgo en el proceso de formación	4,07	5,00	3,00	4,00	4,00	,59
Indicador 2.3.- Comunicador efectivo que facilita el aprendizaje y el uso apropiado del lenguaje y la comunicación de acuerdo al nivel de sus alumnos	4,32	5,00	3,50	4,00	4,00	,52

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla VI-1: Descriptivos de Resultados para la Dimensión 2 y los indicadores que la componen de los Titulados EBA

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
Dimensión 2.- Profesor autónomo, comprometido y efectivo	3,88	5,00	1,67	3,92	4,00	,58
Indicador 2.1.- Profesional de la educación de carácter generalista que domina e integra saberes de la cultura y los relaciona con los aprendizajes y acciones didácticas	3,68	5,00	1,00	3,75	3,25	,67
Indicador 2.2.- Profesional de la educación capaz de asumir su liderazgo en el proceso de formación	3,92	5,00	1,00	4,00	4,00	,75
Indicador 2.3.- Comunicador efectivo que facilita el aprendizaje y el uso apropiado del lenguaje y la comunicación de acuerdo al nivel de sus alumnos	4,05	5,00	2,00	4,00	4,00	,69

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla VI-1: Descriptivos de Resultados para la Dimensión 2 y los indicadores que la componen de los Directivos Docentes

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
Dimensión 2.- Profesor autónomo, comprometido y efectivo	4,27	5,00	3,00	4,22	4,00	,50
Indicador 2.1.- Profesional de la educación de carácter generalista que domina e integra saberes de la cultura y los relaciona con los aprendizajes y acciones didácticas	4,17	5,00	3,00	4,25	4,00	,51
Indicador 2.2.- Profesional de la educación capaz de asumir su liderazgo en el proceso de formación	4,36	5,00	3,00	4,67	5,00	,58
Indicador 2.3.- Comunicador efectivo que facilita el aprendizaje y el uso apropiado del lenguaje y la comunicación de acuerdo al nivel de sus alumnos	4,26	5,00	3,00	4,00	4,00	,53

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

FRECUENCIAS DE RESULTADOS DE LOS ÍTEMES DE LA DIMENSIÓN 3

Tabla I-1: Frecuencias para cada indicador de la dimensión 3

Ítemes	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3.1.1.- Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	1	0,5%	3	1,6%	45	23,6%	94	49,2%	48	25,1%	191	100,0%
3.1.2.- Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	0	0,0%	3	1,6%	15	7,9%	95	49,7%	78	40,8%	191	100,0%
3.2.1.- Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	3	1,6%	15	7,9%	81	42,4%	64	33,5%	28	14,7%	191	100,0%
3.2.2.- Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas	1	0,5%	3	1,6%	51	26,7%	99	51,8%	37	19,4%	191	100,0%

Fuente: Elaboración propia 2017.

FRECUENCIAS DE RESULTADOS DE LOS ÍTEMES DE LA DIMENSIÓN 3 PARA CADA GRUPO

Tabla II-1: Frecuencias para cada indicador de la dimensión 3 de los Académicos UPLA

	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	3.1.1.- Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	0	0,0%	0	0,0%	4	16,0%	14	56,0%	7	28,0%	25
3.1.2.- Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	0	0,0%	0	0,0%	1	4,0%	20	80,0%	4	16,0%	25	100,0%
3.2.1.- Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	0	0,0%	1	4,0%	12	48,0%	10	40,0%	2	8,0%	25	100,0%
3.2.2.- Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas	0	0,0%	0	0,0%	6	24,0%	16	64,0%	3	12,0%	25	100,0%

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla II.2: Frecuencias para cada indicador de la dimensión 3 de los Titulados EBA

	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	3.1.1.- Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	1	0,8%	3	2,3%	35	26,3%	63	47,4%	31	23,3%	133
3.1.2.- Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	0	0,0%	2	1,5%	12	9,0%	60	45,1%	59	44,4%	133	100,0%
3.2.1.- Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	2	1,5%	13	9,8%	63	47,4%	41	30,8%	14	10,5%	133	100,0%
3.2.2.- Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas	1	0,8%	3	2,3%	38	28,6%	68	51,1%	23	17,3%	133	100,0%

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla II.3: Frecuencias para cada indicador de la dimensión 3 de los Directivos Docentes

	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3.1.1.- Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	0	0,0%	0	0,0%	6	18,2%	17	51,5%	10	30,3%	33	100,0%
3.1.2.- Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	0	0,0%	1	3,0%	2	6,1%	15	45,5%	15	45,5%	33	100,0%
3.2.1.- Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	1	3,0%	1	3,0%	6	18,2%	13	39,4%	12	36,4%	33	100,0%
3.2.2.- Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas	0	0,0%	0	0,0%	7	21,2%	15	45,5%	11	33,3%	33	100,0%

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

DESCRIPTIVOS DE LOS ÍTEMES DE LA DIMENSIÓN 3

Tabla III-1: Descriptivos de resultados de ítems de la Dimensión 3

Ítemes	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
3.1.1.- Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	3,97	5,00	1,00	4,00	4,00	,77
3.1.2.- Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	4,30	5,00	2,00	4,00	4,00	,68
3.2.1.- Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	3,52	5,00	1,00	3,00	3,00	,89
3.2.2.- Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas	3,88	5,00	1,00	4,00	4,00	,75

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

DESCRIPTIVOS DE LOS ÍTEMES DE LA DIMENSIÓN 3 PARA CADA GRUPO

Tabla IV-1: Descriptivos de resultados de ítems de la Dimensión 3 de los Académicos UPLA

Ítems	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
3.1.1.- Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	4,12	5,00	3,00	4,00	4,00	,67
3.1.2.- Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	4,12	5,00	3,00	4,00	4,00	,44
3.2.1.- Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	3,52	5,00	2,00	3,00	3,00	,71
3.2.2.- Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas	3,88	5,00	3,00	4,00	4,00	,60

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla IV-2: Descriptivos de resultados de ítems de la Dimensión 3 de los Titulados EBA

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
3.1.1.- Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	3,90	5,00	1,00	4,00	4,00	,81
3.1.2.- Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	4,32	5,00	2,00	4,00	4,00	,70
3.2.1.- Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	3,39	5,00	1,00	3,00	3,00	,86
3.2.2.- Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas	3,82	5,00	1,00	4,00	4,00	,77

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla IV-3: Descriptivos de resultados de ítemes de la Dimensión 3 de los Directivos Docentes

	Me- dia	Máxi- mo	Míni- mo	Media- na	Mo- da	Desvia- ción
3.1.1.- Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	4,12	5,00	3,00	4,00	4,00	,70
3.1.2.- Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	4,33	5,00	2,00	4,00	4,00	,74
3.2.1.- Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	4,03	5,00	1,00	4,00	4,00	,98
3.2.2.- Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas	4,12	5,00	3,00	4,00	4,00	,74

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

DESCRIPTIVOS DE DIMENSIÓN 3 Y SUS INDICADORES

Tabla V-1: Descriptivos de Resultados para la Dimensión 3 y los indicadores que la componen

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
Dimensión 3.- Integrador de saberes con experiencia cotidiana	3,92	5,00	1,50	4,00	4,00	,58
Indicador 3.1.- Profesional de la educación capaz de promover la reflexión y la relación de la experiencia cotidiana con la educación	4,13	5,00	2,00	4,00	4,00	,61
Indicador 3.2.- Profesional de la educación capaz de problematizar el hecho educativo	3,70	5,00	1,00	3,50	3,50	,71

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

DESCRIPTIVOS DE DIMENSIÓN 3 Y SUS INDICADORES POR GRUPO

Tabla VI-1: Descriptivos de Resultados para la Dimensión 3 y los indicadores que la componen de los Académicos UPLA

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
Dimensión 3.- Integrador de saberes con experiencia cotidiana	3,91	4,75	3,25	3,75	3,50	,39
Indicador 3.1.- Profesional de la educación capaz de promover la reflexión y la relación de la experiencia cotidiana con la educación	4,12	5,00	3,50	4,00	4,00	,44
Indicador 3.2.- Profesional de la educación capaz de problematizar el hecho educativo	3,70	4,50	3,00	3,50	3,50	,48

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla VI-1: Descriptivos de Resultados para la Dimensión 3 y los indicadores que la componen de los Titulados EBA

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
Dimensión 3.- Integrador de saberes con experiencia cotidiana	3,86	5,00	1,50	4,00	4,00	,58
Indicador 3.1.- Profesional de la educación capaz de promover la reflexión y la relación de la experiencia cotidiana con la educación	4,11	5,00	2,00	4,00	4,00	,64
Indicador 3.2.- Profesional de la educación capaz de problematizar el hecho educativo	3,61	5,00	1,00	3,50	4,00	,71

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla VI-1: Descriptivos de Resultados para la Dimensión 3 y los indicadores que la componen de los Directivos Docentes

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
Dimensión 3.- Integrador de saberes con experiencia cotidiana	4,15	5,00	3,00	4,25	4,50	,66
Indicador 3.1.- Profesional de la educación capaz de promover la reflexión y la relación de la experiencia cotidiana con la educación	4,23	5,00	2,50	4,50	4,00	,64
Indicador 3.2.- Profesional de la educación capaz de problematizar el hecho educativo	4,08	5,00	2,00	4,00	4,50	,77

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

Tabla I-1: Frecuencias para cada indicador de la dimensión 4

Ítemes	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	6	3,1%	14	7,3%	54	28,3%	80	41,9%	37	19,4%	191	100,0%
4.1.2.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	6	3,1%	5	2,6%	43	22,5%	84	44,0%	53	27,7%	191	100,0%
4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	8	4,2%	17	8,9%	56	29,3%	66	34,6%	44	23,0%	191	100,0%
4.2.1.- Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	2	1,0%	6	3,1%	51	26,7%	84	44,0%	48	25,1%	191	100,0%
4.2.2.- Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas	2	1,0%	0	0,0%	20	10,5%	98	51,3%	71	37,2%	191	100,0%
4.2.3.- Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes	1	,5%	4	2,1%	21	11,0%	92	48,2%	73	38,2%	191	100,0%

Fuente: Elaboración propia 2017.

FRECUENCIAS DE RESULTADOS DE LOS ÍTEMES DE LA DIMENSIÓN 4 PARA CADA GRUPO

Tabla II-1: Frecuencias para cada indicador de la dimensión 4 de los Académicos UPLA

	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	0	0,0%	2	8,0%	7	28,0%	15	60,0%	1	4,0%	25	100,0%
4.1.2.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	1	4,0%	0	0,0%	6	24,0%	15	60,0%	3	12,0%	25	100,0%
4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	0	0,0%	3	12,0%	8	32,0%	9	36,0%	5	20,0%	25	100,0%
4.2.1.- Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	0	0,0%	0	0,0%	7	28,0%	11	44,0%	7	28,0%	25	100,0%

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla II.2: Frecuencias para cada indicador de la dimensión 4 de los Titulados EBA

	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	6	4,5%	10	7,5%	45	33,8%	48	36,1%	24	18,0%	133
4.1.2.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	4	3,0%	4	3,0%	29	21,8%	58	43,6%	38	28,6%	133	100,0%
4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	8	6,0%	14	10,5%	45	33,8%	40	30,1%	26	19,5%	133	100,0%
4.2.1.- Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	2	1,5%	6	4,5%	37	27,8%	58	43,6%	30	22,6%	133	100,0%

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla II.3: Frecuencias para cada indicador de la dimensión 4 de los Directivos Docentes

	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	0	0,0%	2	6,1%	2	6,1%	17	51,5%	12	36,4%	33	100,0%
4.1.2.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	1	3,0%	1	3,0%	8	24,2%	11	33,3%	12	36,4%	33	100,0%
4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	0	0,0%	0	0,0%	3	9,1%	17	51,5%	13	39,4%	33	100,0%
4.2.1.- Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	0	0,0%	0	0,0%	7	21,2%	15	45,5%	11	33,3%	33	100,0%
4.2.2.- Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas	0	0,0%	0	0,0%	1	3,0%	15	45,5%	17	51,5%	33	100,0%
4.2.3.- Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes	0	0,0%	0	0,0%	2	6,1%	14	42,4%	17	51,5%	33	100,0%

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

DESCRIPTIVOS DE LOS ÍTEMES DE LA DIMENSIÓN 4

Tabla III-1: Descriptivos de resultados de ítemes de la Dimensión 4

Ítemes	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	3,67	5,00	1,00	4,00	4,00	,97
4.1.2.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	3,91	5,00	1,00	4,00	4,00	,94
4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	3,63	5,00	1,00	4,00	4,00	1,06
4.2.1.- Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	3,89	5,00	1,00	4,00	4,00	,85
4.2.2.- Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas	4,24	5,00	1,00	4,00	4,00	,72
4.2.3.- Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes	4,21	5,00	1,00	4,00	4,00	,76

Fuente: Elaboración propia 2017.

DESCRIPTIVOS DE LOS ÍTEMES DE LA DIMENSIÓN 4 PARA CADA GRUPO

Tabla IV-1: Descriptivos de resultados de ítems de la Dimensión 4 de los Académicos UPLA

Ítems	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	3,60	5,00	2,00	4,00	4,00	,71
4.1.2.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	3,76	5,00	1,00	4,00	4,00	,83
4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	3,64	5,00	2,00	4,00	4,00	,95
4.2.1.- Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	4,00	5,00	3,00	4,00	4,00	,76
4.2.2.- Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas	4,44	5,00	4,00	4,00	4,00	,51
4.2.3.- Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes	4,28	5,00	3,00	4,00	4,00	,68

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla IV-2: Descriptivos de resultados de ítems de la Dimensión 4 de los Titulados EBA

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	3,56	5,00	1,00	4,00	4,00	1,02
4.1.2.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	3,92	5,00	1,00	4,00	4,00	,95
4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	3,47	5,00	1,00	3,00	3,00	1,10
4.2.1.- Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	3,81	5,00	1,00	4,00	4,00	,89
4.2.2.- Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas	4,14	5,00	1,00	4,00	4,00	,77
4.2.3.- Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes	4,14	5,00	1,00	4,00	4,00	,80

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla IV-3: Descriptivos de resultados de ítemes de la Dimensión 4 de los Directivos Docentes

	Me- dia	Máxi- mo	Míni- mo	Media- na	Mo- da	Desvia- ción
4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	4,18	5,00	2,00	4,00	4,00	,81
4.1.2.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	3,97	5,00	1,00	4,00	5,00	1,02
4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	4,30	5,00	3,00	4,00	4,00	,64
4.2.1.- Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	4,12	5,00	3,00	4,00	4,00	,74
4.2.2.- Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas	4,48	5,00	3,00	5,00	5,00	,57
4.2.3.- Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes	4,45	5,00	3,00	5,00	5,00	,62

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

DESCRIPTIVOS DE DIMENSIÓN 4 Y SUS INDICADORES

Tabla V-1: Descriptivos de Resultados para la Dimensión 4 y los indicadores que la componen

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
Dimensión 4.- Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizajes	3,92	5,00	1,00	4,00	4,00	,69
Indicador 4.1.- Creador de oportunidades de aprendizaje atendiendo a las diferencias de aprendizaje de sus alumnos y alumnas	3,74	5,00	1,00	3,67	4,00	,82
Indicador 4.2.- Creador de oportunidades para favorecer la creatividad y autonomía de sus alumnos y alumnas	4,11	5,00	1,00	4,00	4,00	,69

Fuente: Elaboración propia 2017.

DESCRIPTIVOS DE DIMENSIÓN 4 Y SUS INDICADORES POR GRUPO

Tabla VI-1: Descriptivos de Resultados para la Dimensión 4 y los indicadores que la componen de los Académicos UPLA

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
Dimensión 4.- Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizajes	3,95	4,83	3,17	4,00	4,00	,45
Indicador 4.1.- Creador de oportunidades de aprendizaje atendiendo a las diferencias de aprendizaje de sus alumnos y alumnas	3,67	5,00	2,33	3,67	4,00	,55
Indicador 4.2.- Creador de oportunidades para favorecer la creatividad y autonomía de sus alumnos y alumnas	4,24	5,00	3,33	4,00	4,00	,60

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla VI-1: Descriptivos de Resultados para la Dimensión 4 y los indicadores que la componen de los Titulados EBA

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
Dimensión 4.- Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizajes	3,84	5,00	1,00	3,83	4,00	,72
Indicador 4.1.- Creador de oportunidades de aprendizaje atendiendo a las diferencias de aprendizaje de sus alumnos y alumnas	3,65	5,00	1,00	3,67	4,00	,85
Indicador 4.2.- Creador de oportunidades para favorecer la creatividad y autonomía de sus alumnos y alumnas	4,03	5,00	1,00	4,00	4,00	,71

Fuente: Elaboración propia 2017.

Tabla VI-1: Descriptivos de Resultados para la Dimensión 4 y los indicadores que la componen de los Directivos Docentes

	Media	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desviación
Dimensión 4.- Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizajes	4,25	5,00	2,83	4,17	5,00	,62
Indicador 4.1.- Creador de oportunidades de aprendizaje atendiendo a las diferencias de aprendizaje de sus alumnos y alumnas	4,15	5,00	2,33	4,00	5,00	,72
Indicador 4.2.- Creador de oportunidades para favorecer la creatividad y autonomía de sus alumnos y alumnas	4,35	5,00	3,00	4,33	5,00	,57

Fuente:

Elaboración

propia

2017.

ANEXO N° 11: TABLAS OBJETIVO 2

Dependencia Administrativa del Establecimiento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido Universidad Estatal	25	13,1	13,1
Municipal	54	28,3	28,3
No trabaja	3	1,6	1,6
Particular	22	11,5	11,5
Subvencionado	87	45,5	45,5
Total	191	100,0	100,0

Dependencia Administrativa del Establecimiento	Grupo	Académicos UPLA	Recuento	Dimensión 1.- Agente de desarrollo personal, social y cultural		
				Mediana	95,0% CL inferior para media	95,0% CL superior para media
Dependencia Administrativa del Establecimiento	Universidad Estatal	Académicos UPLA	25	4,08	3,93	4,23
	Municipal	Grupo Titulados EBA	43	4,15	3,97	4,33
		Directivos Docentes	11	4,06	3,74	4,38
	No trabaja	Grupo Titulados EBA	3	3,65	2,05	5,25
	Particular	Grupo Titulados EBA	18	4,09	3,89	4,29
		Directivos Docentes	4	4,74	4,27	5,20
	Subvencionado	Grupo Titulados EBA	69	4,04	3,89	4,19
		Directivos Docentes	18	4,35	4,11	4,59

Dependencia	Administrativa	del	Establecimiento	Grupo	Categoría	Recuento	Dimensión 2.- Profesor autónomo, comprometido y efectivo		
							Mediana	95,0% CL inferior para media	95,0% CL superior para media
Dependencia	Universidad	Estatal	Grupo	Académicos UPLA	25	4,13	3,96	4,30	
				Municipal	Grupo	Titulados EBA	43	3,90	3,72
				Directivos Docentes	11	4,10	3,75	4,44	
	No trabaja	Grupo	Titulados EBA	3	3,60	2,06	5,14		
	Particular	Grupo	Titulados EBA	18	3,94	3,78	4,09		
			Directivos Docentes	4	4,64	3,94	5,34		
	Subvencionado	Grupo	Titulados EBA	69	3,87	3,72	4,03		
			Directivos Docentes	18	4,29	4,05	4,52		

Dependencia	Administrativa	del	Establecimiento	Grupo	Categoría	Recuento	Dimensión 3.- Integrador de saberes con experiencia cotidiana		
							Mediana	95,0% CL inferior para media	95,0% CL superior para media
Dependencia	Universidad	Estatal	Grupo	Académicos UPLA	25	3,91	3,75	4,07	
				Municipal	Grupo	Titulados EBA	43	3,84	3,65
				Directivos Docentes	11	3,86	3,46	4,26	
	No trabaja	Grupo	Titulados EBA	3	3,92	2,97	4,87		
	Particular	Grupo	Titulados EBA	18	3,97	3,80	4,14		
			Directivos Docentes	4	4,81	4,43	5,19		
	Subvencionado	Grupo	Titulados EBA	69	3,84	3,69	3,98		
			Directivos Docentes	18	4,18	3,85	4,51		

				Dimensión 4.- Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizajes			
				Recuento	Mediana	95,0% CL inferior para media	95,0% CL superior para media
Dependencia_Administrativa_del_Establecimiento	Universidad Estatal	Grupo	Académicos UPLA	25	3,95	3,77	4,14
	Municipal	Grupo	Titulados EBA	43	3,86	3,64	4,07
			Directivos Docentes	11	3,95	3,50	4,41
	No trabaja	Grupo	Titulados EBA	3	3,83	2,74	4,93
	Particular	Grupo	Titulados EBA	18	3,94	3,73	4,16
			Directivos Docentes	4	4,75	4,24	5,26
	Subvencionado	Grupo	Titulados EBA	69	3,80	3,61	3,99
			Directivos Docentes	18	4,32	4,05	4,60

ANEXO N° 12: TABLAS OBJETIVO 3

Correlaciones entre dimensiones del perfil

			Dimensión 1.- Agente de desarrollo personal, social y cultural	Dimensión 2.- Profesor autónomo, comprometido y efectivo	Dimensión 3.- Integrador de saberes con experiencia cotidiana	Dimensión 4.- Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizajes
Rho de Spearman	Dimensión 1.- Agente de desarrollo personal, social y cultural	Académicos	1,000	,465	,638	,564
		Titulados	1,000	,763	,638	,608
		Directivos	1,000	,860	,929	,918
	Dimensión 2.- Profesor autónomo, comprometido y efectivo	Académicos	,465	1,000	,780	,693
		Titulados	,763	1,000	,794	,717
		Directivos	,860	1,000	,837	,894
	Dimensión 3.- Integrador de saberes con experiencia cotidiana	Académicos	,638	,780	1,000	,655
		Titulados	,638	,794	1,000	,766
		Directivos	,929	,837	1,000	,921
	Dimensión 4.- Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizajes	Académicos	,564	,693	,655	1,000
		Titulados	,608	,717	,766	1,000
		Directivos	,918	,894	,921	1,000

Correlaciones entre núcleos curriculares

			Correlaciones			
			NÚCLEO I Formación Profesional y Disciplinaria	NÚCLEO II Desarrollo Personal y Valórico	NÚCLEO III Desarrollo de Destrezas Académicas	NÚCLEO IV Desarrollo e Integración con el Medio
Rho de Spearman	NÚCLEO I Formación Profesional y Disciplinaria	Coefficiente de correlación	1,000	,874	,898	,923
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
		N	191	191	191	191
	NÚCLEO II Desarrollo Personal y Valórico	Coefficiente de correlación	,874	1,000	,848	,870
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
		N	191	191	191	191

NÚCLEO III Desarrollo de Destrezas Académicas	Coeficiente de correlación	,898	,848	1,000	,885
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000
	N	191	191	191	191
NÚCLEO IV Desarrollo e Integración con el Medio	Coeficiente de correlación	,923	,870	,885	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.
	N	191	191	191	191

Correlaciones entre núcleos curriculares según actor clave

			NÚCLEO I Formación Profesional y Disciplinaria	NÚCLEO II Desarrollo Personal y Valórico	NÚCLEO III Desarrollo de Destrezas Académicas	NÚCLEO IV Desarrollo e Integración con el Medio
Rho de Spearman	NÚCLEO I Formación Profesional y Disciplinaria	Académicos	1,000	,766	,662	,821
		Titulados	1,000	,868	,909	,916
		Directivos	1,000	,931	,942	,962
	NÚCLEO II Desarrollo Personal y Valórico	Académicos	,766	1,000	,662	,804
		Titulados	,868	1,000	,852	,841
		Directivos	,931	1,000	,901	,971
	NÚCLEO III Desarrollo de Destrezas Académicas	Académicos	,662	,662	1,000	,834
		Titulados	,909	,852	1,000	,873
		Directivos	,942	,901	1,000	,921
	NÚCLEO IV Desarrollo e Integración con el Medio	Académicos	,821	,804	,834	1,000
		Titulados	,916	,841	,873	1,000
		Directivos	,962	,971	,921	1,000

Correlaciones entre dominios del MBE

			DOMINIO A: PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA	DOMINIO B: CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE	DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES	DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES
Rho de Spearman	DOMINIO A: PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA	Coefficiente de correlación	1,000	,787	,912	,807
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
		N	191	191	191	191
	DOMINIO B: CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE	Coefficiente de correlación	,787	1,000	,805	,751
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
		N	191	191	191	191
	DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES	Coefficiente de correlación	,912	,805	1,000	,801
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000
		N	191	191	191	191
	DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES	Coefficiente de correlación	,807	,751	,801	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.
		N	191	191	191	191

Correlaciones entre dominios del MBE, según actor clave

			DOMINIO A: PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA	DOMINIO B: CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE	DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES	DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES
Rho de Spearman	DOMINIO A: PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA	Académicos	1,000	,649	,857	,674
		Titulados	1,000	,764	,898	,813
		Directivos	1,000	,869	,950	,866
	DOMINIO B: CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE	Académicos	,649	1,000	,644	,690
		Titulados	,764	1,000	,783	,717
		Directivos	,869	1,000	,938	,890
	DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES	Académicos	,857	,644	1,000	,723
		Titulados	,898	,783	1,000	,778
		Directivos	,950	,938	1,000	,914
	DOMINIO D: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES	Académicos	,674	,690	,723	1,000
		Titulados	,813	,717	,778	1,000
		Directivos	,866	,890	,914	1,000

ANEXO N° 13: PROTOCOLO DE VALIDACIÓN ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

PROTOCOLO PARA VALIDACIÓN DE TIPO CUALITATIVA

Datos Identificación del Experto:

Nombre completo:	GISELLE FERNANDA ESCARPENTIER FELIU
Título:	PROFESORA EDUCACIÓN BÁSICA
Grado académico:	MAGISTER ADMINISTRACIÓN
Correo electrónico:	gescarpentier@gmail.com
Institución:	UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA
Departamento/ Facultad:	FACULTAD DE EDUCACIÓN

ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Título:

FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS TITULADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA: EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE ACTORES CLAVE PARA UNA MEJORA CONTINUA DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Breve descripción de la investigación

El estudio se trata de hacer un seguimiento de los titulados, cohorte 2007-2011, de la carrera de pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso-Chile. Específicamente, la investigación se hará a través de la recopilación y análisis de información sobre la formación profesional proporcionada por los titulados de educación básica de la UPLA. Se pretende como objetivo: analizar la valoración que hace cada uno de los colectivos implicados, directamente, en el proceso de formación de los titulados de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, respecto de su grado de satisfacción con la formación profesional recibida y ofrecida, como también, analizar interpretativamente los acuerdos de acreditación según los resultados antes señalados

Se espera, como resultado: recopilar datos para renovar, fomentar y fortalecer los vínculos entre los titulados y la universidad, orientar con información suficiente, actualizada y confiable para la toma de decisiones de las autoridades competentes con el propósito de incorporar mejoras en los procesos curriculares de formación y, proponer alternativas para resolver las debilidades estructurales de la formación de los profesores de pedagogía básica, en la Universidad de Playa Ancha.

Objetivo General:

Analizar el grado de satisfacción de titulados, académicos y empleadores, como actores clave implicados directamente en el proceso de formación del profesorado.

Objetivo Específico 4:

Analizar interpretativamente los acuerdos de acreditación de Pedagogía en Educación Básica promulgados en los años 2007, 2011 y 2016, según los resultados relevantes del análisis descriptivo y correlacional del Perfil de Egreso.

Instrucciones

Este documento pretende recoger sus OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS a la matriz de análisis de contenido que usted recibió por parte de la investigadora.

Comentarios Generales:

LOS CRITERIOS DE ACREDITACIÓN SEÑALADOS POR LA CNA VIGENTES AL AÑO 2015 DEBEN CONSIDERARSE EN EL ANÁLISIS DE CONTENIDO COMO CATEGORÍAS.

LA CARRERA DE EDUCACION BASICA , EN LA ÚLTIMA ACREDITACIÓN TUVO QUE ACREDITARSE POR DOS AGENCIAS, SEGÚN PROBLEMAS CON LA NORMATIVA VIGENTE

NO ES NECESARIO CONSIDERAR CRITERIOS QUE NO SE VINCULAN NECESARIAMENTE CON ASPECTOS RELACIONADOS CON EL PERFIL DE EGRESO COMO INFRAESTRUCTURA

NO ES NECESARIO SEÑALAR LA VINCULACIÓN DE LOS ÍTEMES DE MANERA DIRECTA O INDIRECTA EN LA MATRIZ PUESTO QUE EL ANÁLISIS DE CONTENIDO LO EXPLICITA CLARAMENTE.



GISELLE ESCARPENTIER FELIU
ACADEMICA

FACULTAD DE CS. DE LA EDUCACION

PROTOCOLO PARA VALIDACIÓN DE TIPO CUALITATIVA

Datos Identificación del Experto:

Nombre completo:	Ana María Méndez Cowell
Título:	Profesor de Estado en Educación General Básica
Grado académico:	Magister en Magister en Evaluación Educacional, Universidad de Playa Ancha, 2011 Magister en Educación Mención Currículum y Evaluación basada en Competencias, Universidad Miguel de Cervantes, 2015
Correo electrónico:	amendez@upla.cl
Institución:	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Departamento/ Facultad:	Facultad de Ciencias de la Educación

ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Título:

*FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS TITULADOS DE EDUCACIÓN
BÁSICA: EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE ACTORES CLAVE PARA UNA MEJORA
CONTINUA DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE*

Breve descripción de la investigación

El estudio se trata de hacer un seguimiento de los titulados, cohorte 2007-2011, de la carrera de pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso-Chile. Específicamente, la investigación se hará a través de la recopilación y análisis de información sobre la formación profesional proporcionada por los titulados de educación básica de la UPLA. Se pretende como objetivo: analizar la valoración que hace cada uno de los colectivos implicados, directamente, en el proceso de formación de los titulados de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, respecto de su grado de satisfacción con la formación profesional recibida y ofrecida, como también, analizar interpretativamente los acuerdos de acreditación según los resultados antes señalados

Se espera, como resultado: recopilar datos para renovar, fomentar y fortalecer los vínculos entre los titulados y la universidad, orientar con información suficiente, actualizada y confiable para la toma de decisiones de las autoridades competentes con el propósito de incorporar mejoras en los procesos curriculares de formación y, proponer alternativas para resolver las debilidades estructurales de la formación de los profesores de pedagogía básica, en la Universidad de Playa Ancha.

Objetivo General:

Analizar el grado de satisfacción de titulados, académicos y empleadores, como actores clave implicados directamente en el proceso de formación del profesorado.

Objetivo Específico 4:

Analizar interpretativamente los acuerdos de acreditación de Pedagogía en Educación Básica promulgados en los años 2007, 2011 y 2016, según los resultados relevantes del análisis descriptivo y correlacional del Perfil de Egreso.

Instrucciones

Este documento pretende recoger sus OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS a la matriz de análisis de contenido que usted recibió por parte de la investigadora.

Comentarios Generales:

La matriz sometida a validación recoge de manera ordenada la información recabada a partir del corpus conformado por los cuatro informes de acreditación recibidos por la carrera, objeto del estudio.

Dado que la interpretación de la información relaciona la vinculación directa o indirecta de los ítems con las categorías, o el tipo de método (seguimiento o evaluativo), no es necesario incluir estos aspectos en la matriz.

Sugerencia: Adecuar las categorías de análisis. Para mayor facilidad de análisis de la información se sugiere reducir la cantidad de categorías de análisis, optando por un referente marco como los criterios de acreditación de la CNA vigentes para los procesos en los que fueron emitidos los informes que se analizan.



PROTOCOLO PARA VALIDACIÓN DE TIPO CUALITATIVA

Datos Identificación del Experto:

Nombre completo:	Alejandro Gallardo Jaque
Título:	Profesor de Biología
Grado académico:	Doctor en Educación
Correo electrónico:	agallardo@upla.cl
Institución:	UPLA
Departamento/ Facultad:	ciencias de la Educación

ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Título:

FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS TITULADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA: EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE ACTORES CLAVE PARA UNA MEJORA CONTINUA DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Breve descripción de la investigación

. El estudio se trata de hacer un seguimiento de los titulados, cohorte 2007-2011, de la carrera de pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso-Chile. Específicamente, la investigación se hará a través de la recopilación y análisis de información sobre la formación profesional proporcionada por los titulados de educación básica de la UPLA. Se pretende como objetivo: analizar la valoración que hace cada uno de los colectivos implicados, directamente, en el proceso de formación de los titulados de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, respecto de su grado de satisfacción con la formación profesional recibida y ofrecida, como también, analizar interpretativamente los acuerdos de acreditación según los resultados antes señalados

Se espera, como resultado: recopilar datos para renovar, fomentar y fortalecer los vínculos entre los titulados y la universidad, orientar con información suficiente, actualizada y confiable para la toma de decisiones de las autoridades competentes con el propósito de incorporar mejoras en los procesos curriculares de formación y, proponer alternativas para

resolver las debilidades estructurales de la formación de los profesores de pedagogía básica, en la Universidad de Playa Ancha.

Objetivo General:

Analizar el grado de satisfacción de titulados, académicos y empleadores, como actores clave implicados directamente en el proceso de formación del profesorado.

Objetivo Específico 4:

Analizar interpretativamente los acuerdos de acreditación de Pedagogía en Educación Básica promulgados en los años 2007, 2011 y 2016, según los resultados relevantes del análisis descriptivo y correlacional del Perfil de Egreso.

Instrucciones

Este documento pretende recoger sus OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS a la matriz de análisis de contenido que usted recibió por parte de la investigadora.

Comentarios Generales:

Me parece un esfuerzo interesante la compilación de datos, por lo que, para incrementar la relevancia de la contrastación, sería necesario considerar como categorías los criterios de acreditación de CNA-2015.

En relación a lo anterior, aparecen criterios como Infraestructura, que me parece no se relacionan directamente con el Perfil de Egreso. Además, sería conveniente establecer una relación entre los acuerdos como fortaleza o debilidad y los criterios de acreditación considerados como categorías.

ANEXO Nº 14. ANÁLISIS DE CONTENIDO VERSIÓN PRELIMINAR

Institución	A	P	Fragmento	Análisis cualitativo - Comentarios interpretativos	Tipo		Contenido			Actores			Método		Vinculación ítems		Ítems vinculados		
					F	D	Claridad	Pertinencia	Participación	UPLA	Tiempo	Engl	Regimen	Evaluación	Directa	Indirecta			
Akredita	2011	3	La Carrera establece con claridad el perfil de egreso y sus estándares precisando los conocimientos y habilidades vinculadas al grado académico y al título profesional que otorga.	La claridad del perfil de egreso es fundamental para poder evaluar la satisfacción que tienen los alumnos con respecto a él. De esta manera, se puede verificar que en la escala utilizada, se estaba trabajando un ítem que era conocido por los actores involucrados.	x						X	X				X			
Akredita	2011	3	El plan de Estudio es coherente con el perfil de egreso, lo que es reconocido por estudiantes y académicos	La coherencia del perfil de egreso y del plan de estudios no fue un ítem específico, pero sí es parte de los componentes de la satisfacción de ambos grupos de actores que se menciona en esta fortaleza.	x						X	X				X			
Akredita	2011	3	El Plan de Estudios de la Carrera contempla las áreas requeridas para la formación docente e integra adecuadamente actividades teóricas y prácticas	La fortaleza que indica que el "Plan de Estudios de la Carrera contempla las áreas requeridas para la formación docente e integra adecuadamente actividades teóricas y prácticas", se vincula con al menos dos ítems incluidos en el instrumento. Uno de ellos tiene que ver con que el egresado conozca las teorías, principios y estructura de la Educación Básica. Otro ítem se refiere a que éste domine los contenidos de cada asignatura del currículum de Educación Básica. De esta manera se puede observar que los ítems, como subcomponentes del perfil de egreso, sí han sido relevantes para los procesos de acreditación de la carrera.	x													2.1.1.- Conocer las teorías, principios, conceptos y estructura de la Educación Básica. 2.1.3 Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum de Educación Básica	
CNAP	2007	3	Los perfiles de egreso de las carreras de la facultad están formulados de manera clara, se ajustan a la misión institucional y en general abarcan el conjunto de competencias asociadas tanto a la obtención del grado de licenciado como al desempeño profesional de los egresados. No obstante lo anterior, los respectivos perfiles requieren de actualización, especialmente en los aspectos relativos al contenido	El perfil de egreso si bien es cierto abarca las competencias que se requieren para obtener el grado de licenciado requiere además de actualizaciones sobre todo en el aspecto disciplinario, lo que se logra con una evaluación de este mismo por parte de los titulados, así el instrumento da respuesta a esta actualización	x	x	X												2.1.3 XDominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente
CNAP	2007	3	La implementación de líneas de prácticas profesionales, que se articulan temprana y progresivamente con contenidos teóricos del plan de estudios y que favorecen la vinculación de los procesos de formación con el medio social y profesional, constituye una de las principales fortalezas de las carreras de la facultad.	La articulación de las prácticas tempranas y profesionales vinculadas con el medio educativo permite al Profesional desarrollarse de manera empílica con sus alumnos y alumnas (ítem 1.1.1)		X					X	X							1.1.- Profesional de la educación que cree en la persona humana y promueve su potencial de desarrollo; 1.1.1. Relacionarse empíricamente con sus alumnos en las prácticas
CNAP	2007	3	El reconocimiento y valoración del desempeño de los egresados dan cuenta de los buenos resultados formativos que han sido obtenidos por los egresados.	El instrumento al dar a conocer el grado de satisfacción de los egresados como de los empleadores permite ser una evidencia de los resultados formativos obtenido por la carrera de Pedagogía en Educación Básica	X														TODOS LOS ÍTEMES

ANEXO N° 15. ANÁLISIS DE CONTENIDO VERSIÓN DEFINITIVA

Institución	Año	Página	Categorías	Análisis de contenido - Comentarios interpretativos	Tipo		Actores		
					F	D	A	T	E
CNAP	2007	3	Perfil de egreso: están formulados de manera clara, se ajustan a la misión institucional y en general abarcan el conjunto de competencias asociadas tanto a la obtención del grado de licenciado como al desempeño profesional de los egresados. No obstante lo anterior, los respectivos perfiles requieren de actualización, especialmente en los aspectos relativos al contexto disciplinario.	El perfil de egreso si bien es cierto abarca las competencias que se requieren para obtener el grado de licenciado requiere además de actualizaciones sobretodo en el aspecto disciplinario , lo que se logra con una evaluación de este mismo por parte de los titulados. así el instrumento da respuesta a esta actualización	X	X			X
CNAP	2007	3	Estructura curricular: La implementación de líneas de prácticas profesionales, que se articulan temprana y progresivamente con contenidos teóricos del plan de estudios y que favorecen la vinculación de los procesos de formación con el medio social y profesional, constituyen una de las principales fortalezas de las carreras de la facultad.	La articulación de las prácticas tempranas y profesionales vinculadas con el medio educativo permite al Profesional desarrollarse de manera empática con sus alumnos y alumnas (ítem 1.1.1)	X		X		
CNAP	2007	3	Resultados del proceso de formación: El reconocimiento y valoración del desempeño de los egresados dan cuenta de los buenos resultados formativos que han sido obtenidos por las carreras.	El instrumento al dar a conocer el grado de satisfacción de los egresados como de los empleadores permite ser una evidencia de los resultados formativos obtenido por la carrera de Pedagogía en Educación Básica	X				X

CNAP	2007	3	Vinculación con el medio: Las respectivas unidades se destacan por la calidad de los vínculos que mantienen con el medio externo, a nivel disciplinario, profesional y social, los cuales son utilizados desde el inicio de las carreras para apoyar la formación de los estudiantes y a la vez para generar servicios a la comunidad. Sin embargo, las carreras carecen o bien solo han llegado a desarrollar de manera incipiente las estrategias y mecanismos de seguimiento de sus egresados.	El instrumento permite evidenciar la calidad del vínculo con el sistema educativo al contar con empleadores que estén dispuestos a colaborar al responder el cuestionario, como al aceptar a estudiantes en sus prácticas. Por tal motivo se debe aprovechar esa vinculación para hacer más continua el seguimiento de egresados con la opinión de ellos y empleadores como lo manifiesta la investigación.	X	X	X	X	X
CNAP	2007	3	Efectividad del proceso de E-A: Las carreras de la facultad carecen de los estímulos y políticas institucionales apropiadas para fomentar el desarrollo de actividades de investigación por parte de los académicos.	El desarrollo de la investigación como herramienta para tomar conciencia de lo que se está haciendo y cómo se lleva a cabo se encuentra vinculado al profesional de la educación capaz de problematizar el hecho educativo.		X	X		
CNAP	2007	4	Autoevaluación: Los propósitos de las carreras están formulados con claridad y se ajustan a la misión institucional; sin embargo, no existen mecanismos para evaluar en qué medida las acciones emprendidas por las unidades contribuyen a su logro.	El instrumento cumple con un rol evaluativo que permitiría en este caso, dar cuenta si el propósito de la carrera y las acciones emprendidas están contribuyendo al logro de los objetivos planteados desde la universidad hasta sus egresados.	X	X	X	X	
CNAP	2007	4	Perfil de egreso: La carrera exhibe brechas entre sus dos modalidades, las cuales son apreciables en la formulación del perfil de egreso: mientras el perfil para la jornada diurna da cuenta de los resultados esperados y constituye una efectiva guía para el plan de estudios, el caso del perfil en la modalidad vespertina es dema-	El perfil de egreso es el eje orientador del plan de estudios. El instrumento aplicado en la tesis, permite relacionarlos con los núcleos curriculares lo que conlleva a ser esa guía efectiva para orientar las actividades curriculares que se señala en este fragmento de acuerdo de acreditación.	X	X	X	X	

			siado general de modo que no orienta las actividades curriculares, solo las contextualiza						
CNAP	2007	4	Estructura curricular: En ambas modalidades los planes de estudio se ajustan a lo declarado en el perfil de egreso, y existe una estructura específica, la Comisión Curricular, orientada a garantizar esta adecuación. Sin embargo, existen rigideces dentro de las respectivas organizaciones curriculares que pueden dificultar la progresión de los estudiantes.	La progresión curricular de una malla con sus dificultades y aciertos, también puede verse reflejado en el sentido de progresión de los contenidos y secuencia establecida para los niveles de educación básica, en sus respectivas asignaturas como lo demuestra el ítem 2.12	X	X	X		
CNAP	2007	4	La carrera, en sus dos modalidades, cuenta con información respecto de la progresión de sus cohortes, presentando buenas tasas de retención y titulación. Además cuenta con un sistema de seguimiento de las prácticas progresivas.	El instrumento actúa como un sistema de seguimiento si se quiere ir evaluando año a año las prácticas progresivas	X		X		
CNAP	2007	4	Efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje: Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, la unidad no realiza un diagnóstico de las condiciones de entrada de los estudiantes, de modo que no hay noción acerca de la adecuación de los métodos pedagógicos utilizados a los requerimientos de los alumnos. De todas formas, la carrera cuenta con sistemas de apoyo y de orientación a los estudiantes con difi-	Los procesos de enseñanza aprendizaje están presentes en la dimensión 4.1 que crea oportunidades de aprendizajes, diseñando planificaciones y/o material didáctico. Es de gran información el diagnóstico que se debe realizar a estudiantes para conocer las condiciones de entrada. Diagnóstico necesario y presente en la dimensión 4: Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizaje	X	X	X		

			cultades. En general, los resultados, considerados en términos de tasas de retención y titulación, son buenos.						
CNAP	2007	5	Autoevaluación: El proceso de autoevaluación fue llevado a cabo sobre la base de limitados niveles de participación interna y con resultados parciales respecto de la identificación de debilidades.	La autoevaluación debe planificarse a través de instrumentos que arrojen resultados para la identificación de debilidades. El cuestionario aplicado cumple con esa necesidad y además permite reconocer la capacidad de respuesta y compromiso de los actores con este proceso		X	X	X	X
CNAP	2007	5	Autoevaluación: El informe de autoevaluación, aún cuando es completo en la información proporcionada, tiene un sentido relativamente bajo de la auto-crítica. Las propuestas de mejoramiento son diferentes para las modalidades diurna y vespertina, y específicamente menos claras para esta última.	El instrumento puede ser utilizado en el informe de acreditación para obtener resultados que permitan la mejora continua de los procesos al interior de la carrera	X	X	X	X	X
Akredita	2011	3	Perfil de egreso: La Carrera establece con claridad el perfil de egreso y sus estándares, precisando los conocimientos y habilidades vinculadas al grado académico y al título profesional que otorga	La claridad del perfil de egreso es fundamental para poder evaluar la satisfacción que tienen los alumnos con respecto a él. De esta manera, se puede verificar que en la escala utilizada, se estaba trabajando un tema que era conocido por los actores involucrados.	X		X	X	
Akredita	2011	3	Estructura curricular: El plan de Estudio es coherente con el perfil de egreso, lo que es reconocido por estudiantes y académicos	La coherencia del perfil de egreso y del plan de estudios no fue un ítem específico, pero sí es parte de los componentes de la satisfacción de ambos grupos de actores que se menciona en esta fortaleza.	X		X	X	

Akredita	2011	3	Estructura curricular: El Plan de Estudios de la Carrera contempla las áreas requeridas para la formación docente e integra adecuadamente actividades teóricas y prácticas	La fortaleza que indica que el "Plan de Estudios de la Carrera contempla las áreas requeridas para la formación docente e integra adecuadamente actividades teóricas y prácticas", se vincula con al menos dos ítems incluidos en el instrumento. Uno de ellos tiene que ver con que el egresado conozca las teorías, principios y estructura de la Educación Básica. Otro ítem se refiere a que éste domine los contenidos de cada asignatura del currículum de Educación Básica. De esta manera se puede observar que los ítems, como subcomponentes del perfil de egreso, sí han sido relevantes para los procesos de acreditación de la carrera.	X		X	X	X
Akredita	2011	3	Estructura curricular: La línea de prácticas, que se inicia tempranamente, es valorada por académicos, estudiantes y empleadores, por su planificación y desarrollo.	Los procesos de práctica temprana como profesional alimentan todos las dimensiones del perfil de egreso, al ser un escenario que permite demostrar las competencias requeridas para el ejercicio profesional. Esto es valorado por todos los actores	X		X	X	X
Akredita	2011	3	Efectividad del proceso de enseñanza-aprend: Autoridades y académicos evidencian un claro compromiso con la formación que imparten, lo que es reconocido por los estudiantes	El compromiso que adquieren las autoridades y académicos en la formación se ve reflejado en el nivel de participación de estos mismos al ser partícipes del cuestionario que permite conocer el grado de satisfacción de dicha formación docente	X		X		
Akredita	2011	3	Integridad: La Carrera ha participado y/o liderado proyectos MECE-SUP en los últimos años, tanto en lo relativo a renovación curricular como a seguimiento de egresados.	Los proyectos alternos a la formación permite renovación de miradas en torno a lo curricular por parte de otras instituciones educativas, lo que conlleva a la participación de egresados y empleadores a nivel nacional respecto a su formación	X		X	X	X
Akredita	2011	3	Integridad: La Comisión curricular de la Carrera organiza y desarrolla talleres extracurriculares para sus estudiantes ("Educación y algo más"), a partir de los intereses expresados por los representantes estudiantiles.	La integralidad del titulado pasa por las experiencias formativas en su tránsito curricular. Por tal motivo, la dimensión 3 del perfil: Integrador de saberes con la experiencia cotidiana, recoge las relaciones entre otros campos del saber	X		X	X	

Akredita	2011	3	Académicos, estudiantes, egresados y empleadores valoran la formación que imparte la Carrera.	La valoración de académicos, estudiantes egresados y empleadores se puede obtener de instrumentos que recogan información, en este caso a nivel de satisfacción con la formación ofrecida/recibida	X		X	X	X
Akredita	2011	3	Integridad: Los estudiantes tienen un proceso de inducción al ingresar a la Carrera. Además, la institución cuenta con el Servicio de Orientación de la Universidad de Playa Ancha(SOUPA), unidad institucional, que apoya a los estudiantes de pregrado, en los procesos de incorporación, permanencia y egreso de la vida universitaria	Los titulados pueden contar con información por parte de los empleadores respecto a la opinión que tienen tanto de la institución como de la carrera de donde egresan para la mejor inserción laboral	X		X	X	X
Akredita	2011	3	Resultados del proceso de formación: La Carrera cuenta con un sistema de seguimiento y monitoreo del desempeño de sus egresados, SIMEDD, derivado de un proyecto MECESUP en alianza con otras universidades, cuyo propósito es la retroalimentación del currículo.	Los proyectos alternos a la formación permite renovación de miradas en torno a lo curricular por parte de otras instituciones educativas, lo que conlleva a la participación de egresados y empleadores a nivel nacional respecto a su formación	X			X	X
Akredita	2011	4	Integridad: La Carrera cuenta con accesos y señalética para personas discapacitadas.	El trabajo con personas con capacidades diferentes desde la universidad , permite verlo reflejado en el Indicador 4.1.- Creador de oportunidades de aprendizaje atendiendo a las diferencias de aprendizaje de sus alumnos y alumnas	X		X		
Akredita	2011	4	Vinculación con el medio: La Carrera se vincula con el medio a través de convenios con instituciones nacionales y extranjeras.	Los convenios con otras universidades tanto nacionales como extranjeras en el marco de colaboración y pasantías, permite al titulado en su formación desarrollar específicamente la dimensión 3: integrar los saberes con la experiencia cotidiana, puesto que le permite aprender de la cultura local y su entorno	X		X	X	

Akredita	2011	4	Autoevaluación: Se destaca el Informe de Autoevaluación, cuyo proceso de elaboración fue participativo e incluye la comparación con los resultados del proceso anterior, lo que le otorga claridad y precisión.	La participación de los actores en el informe se ve reflejado en la medida que cada uno de ellos se hace presente al responder y/o hacerse parte de procesos de autoevaluación al responder el cuestionario emanado desde la institución. En este caso , el instrumento es parte de ese proceso	X		X	X	X
Akredita	2011	4	Autoevaluación: No se advierten mecanismos sistemáticos que permitan evaluar regularmente los propósitos definidos.	El instrumento que evalúa el grado de satisfacción , es un mecanismo sistemático que permite evaluar estos propósitos definidos. Es la metodología indicada		X	X	X	X
Akredita	2011	4	Integridad: Si bien existe un programa establecido de nivelación de competencias, con instrumentos diagnósticos e instancias de apoyo para los estudiantes que lo requieren, no se da cuenta de los resultados de estos procesos.	El instrumento permite socializar resultados que pueden servir como diagnóstico y /o plan de mejora de la carrera, porque da cuenta de los resultados de los procesos formativos	X	X	X		
Akredita	2011	4	Autoevaluación: El Plan de Mejoramiento 2010-2014, si bien incorpora los aspectos sustantivos a mejorar y/o reforzar en todas las dimensiones, no tiene indicadores específicos ni señala recursos.	El instrumento presenta dimensiones, indicadores e ítems que dada su especificidad hace más eficiente el reconocimiento de los aspectos sustantivos a mejorar	X	X	X		
Aespigar	2016	3	Perfil de egreso: El perfil señala claramente que el estudiante debe evaluar metas de aprendizaje y autoevaluar su eficacia en el logro de resultados.	Esto se ve reflejado de manera clara y precisa en el ítem 3.2.2: evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación para generar aprendizajes significativos en alumnos y alumnas	X		X		
Aespigar	2016	3	Perfil de egreso: El Perfil Profesional de Egreso 2014 es claro, en él se describen las competencias que se alcanzarán para el desempeño profesional.	Un perfil profesional da cuenta de cada una de las dimensiones que lo componen para el desempeño profesional del docente, por lo tanto el logro o la satisfacción debe ser cada una de ellas	X		X	X	
Aespigar	2016	3	Perfil de egreso: El perfil contiene conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.	El instrumento en su totalidad permite reconocer los conocimientos, habilidades y destrezas que son parte del perfil de egreso y que debe desarrollar a través de su formación :	X		X	X	

Aespigar	2016	3	Perfil de egreso: es conocido por los académicos, estudiantes y empleadores.	El instrumento permite la socialización del perfil de egreso con sus resultados de acuerdo a la satisfacción de los diferentes actores	X		X	X	X
Aespigar	2016	3	Estructura curricular: La carrera contempla en su plan de estudio, las cuatro áreas de formación: Formación General, Formación de la Especialidad, Formación Profesional y Formación Práctica.	Estas cuatro áreas de formación que contempla el plan de estudio, son consideradas como núcleos curriculares analizados en el objetivo 1 y que permiten conocer el grado de satisfacción de los actores clave para cada uno de ellos	X			X	
Aespigar	2016	3	Estructura curricular: El plan de estudio es coherente con la misión, la declaración de principios y objetivos de la Facultad de Educación.		X		X		
Aespigar	2016	3	Estructura curricular: Se constata que la estructura curricular presenta una línea de prácticas secuencial, desde prácticas tempranas hasta la práctica profesional, siendo evaluadas cada una de ellas.	los procesos de práctica temprana como profesional alimentan todos las dimensiones del perfil de egreso, al ser un escenario que permite demostrar las competencias requeridas para el ejercicio profesional. Esto es valorado por todos los actores	X		X		
Aespigar	2016	3	Efectividad del proceso de E-A: La carrera cuenta con normas claras relativas a los requisitos de graduación de sus estudiantes.		X		X		
Aespigar	2016	3	Efectividad del proceso de E-A: La unidad cuenta con mecanismos de comunicación con sus estudiantes.	la comunicación es fundamental en todo proceso de enseñanza aprendizaje. Es una fortaleza que también es evaluada en el instrumento a través de ítem 2.3.1.- al ser capaz de comunicar eficazmente las ideas para orientar el aprendizaje de alumnos y alumnas.	X		X	X	
Aespigar	2016	4	Resultados del proceso de formación: No se contó con suficiente información y evidencias de los resultados del proceso de formación	Un instrumento permite medir eficiencias a través de satisfacción y/o logros de la enseñanza	X		X	X	X
Aespigar	2016	4	Resultados del proceso de formación: Se observa que existen procesos de seguimiento de egresados que permiten conocer la forma en que se desempeñan.	El instrumento que mide el grado de satisfacción a los egresados y empleadores permite conocer la forma en la cual se desempeñan en sus contextos laborales, lo que permite obtener información relevante para la carrera	X			X	X

Aespigar	2016	4	Vinculación con el medio: La unidad cuenta con una política explícita para promover la vinculación con el medio disciplinario de sus académicos, indicando las actividades consideradas en dicha política		X	X			
Aespigar	2016	4	Vinculación con el medio: Se constatan vínculos con municipios de la región, que constituyen un importante aporte para las prácticas profesionales.	Los procesos de práctica temprana como profesional alimentan todos las dimensiones del perfil de egreso, al ser un escenario que permite demostrar las competencias requeridas para el ejercicio profesional. Esto es valorado por todos los actores	X	X			X
Aespigar	2016	4	Recursos humanos: El cuerpo directivo posee las calificaciones y experiencia necesarias, que permiten el desempeño de las funciones claramente establecidas para el cumplimiento de los objetivos planteados por la Carrera. La Carrera cuenta con un Cuerpo directivo colegiado (Comisión de Currículo), que le permite decidir sobre mejora de la unidad.	La mejora continua no sólo es un indicador que se puede obtener de egresados y empleadores, sino también de académicos que dan a conocer su opinión y en este caso el instrumento aborda su satisfacción con la formación ofrecida a sus estudiantes	X	X			
Aespigar	2016	5	Recursos humanos: El personal académico posee preparación profesional y experiencia docente en la disciplina, cuenta mayoritariamente con los grados y especializaciones que los hacen idóneos y les permiten atender las necesidades de docencia de la Carrera en jornada diurna y vespertina. Este aspecto es reconocido por estudiantes y egresados y su formación es coherente con lo declarado en el perfil de egreso y propósitos de la Unidad.	La mejora continua no sólo es un indicador que se puede obtener de egresados y empleadores, sino también de académicos que dan a conocer su opinión y en este caso el instrumento aborda su satisfacción con la formación ofrecida a sus estudiantes	X	X	X		

Aespigar	2016	5	Recursos humanos: Las relaciones entre académicos de la Carrera, que se desempeñan en las prácticas docentes, con profesores del sistema escolar favorece la formación de los estudiantes.	Las prácticas docentes que vinculan a académicos y profesores del sistema escolar se vincula con el ítem 3.1.1 al promover la reflexión activa en la unidad educativa para mejorar la labor docente. Esto significa que el titulado pudo observar el diálogo entre estos dos profesionales de la educación lo que favoreció su propia formación.	X		X	X		
Aespigar	2016	5	La misión, propósitos y objetivos de la carrera son coherentes con la misión y el proyecto de la Universidad, los que se manifiestan de manera clara y concisa, y son conocidos y comprendidos por las autoridades académicas y administrativas y por el cuerpo docente de la unidad.	El instrumento permite socializar los resultados para que estos sean conocidos por todo el cuerpo académico. Esto da respuesta a la misión, propósito objetivo de la carrera	X		X			
Aespigar	2016	5	Perfil de Egreso para los Licenciados en Educación y los Profesores de Educación Básica Mención en Lengua Castellana y Comunicación o Mención Matemática, define con claridad las competencias que configuran el perfil de egreso esperado para sus estudiantes.	La formación generalista del titulado con la mención elegida se ve reflejada en la dimensión 2 indicador 2.1.-Profesional de la educación de carácter generalista que domina e integra saberes de la cultura y los relaciona con los aprendizajes y acciones didácticas.	X		X	X		
Aespigar	2016	6	Integridad: La carrera cuenta con una normativa clara, con mecanismos de difusión y transparencia a la que acceden los distintos interesados de la comunidad académica.		X		X			
Aespigar	2016	6	Integridad: Los empleadores emiten opiniones que permiten constatar que la formación de las y los estudiantes es coherente con el perfil de egreso informado	El instrumento recoge la opinión de los empleadores como actor importante en el proceso formativo que da cuenta de la coherencia del perfil de egreso	X					X
Aespigar	2016	6	Autoevaluación: El compromiso de todos los actores de la Carrera con su proyecto educativo y con el proceso de	El instrumento da cuenta del nivel de participación y compromiso de todos los actores de la carrera cuando se trata de evaluar la formación. Más aún cuando se trata de un pro-	X		X	X	X	

			autoevaluación tendiente a conseguir la acreditación.	ceso de autoevaluación					
Aespigar	2016	6	Autoevaluación: La Carrera presenta en forma completa y exhaustiva, el plan de mejoramiento del proceso de autoevaluación que finaliza.	El instrumento posibilita, según sus resultados, el mejoramiento continuo y la revisión de lo que se está haciendo en la carrera	X		X		
Aespigar	2016	7	Autoevaluación: Se percibe carencia de monitoreo y evaluación más sistemática sobre los cambios curriculares que trajo la innovación.	El instrumento que mide la satisfacción de los actores claves se convierte en una herramienta de monitoreo y evaluación sistemática del currículo		X	X	X	X
Aespigar	2016	7	Resultados del proceso de formación: No se observaron claras evidencias para verificar los resultados del proceso de formación.			X	X	X	X
Aespigar	2016	7	Resultados del proceso de formación: No se contó con suficiente información y evidencias de los resultados del proceso de formación referido a las prácticas.	Por ser una malla nueva, las prácticas son numericamente superior a la antigua, lo que impide tener más evidencias de su implementación. Existen más academicos supervisores de estas practicas, muchos de ellos a honorarios lo que dificulta la retroalimentación de las mismas con sus pares		X	X	X	
Aespigar	2016	8	Estructura curricular: La unidad formula adecuadamente sus propósitos de tal manera que éstos establecen las metas y objetivos de la licenciatura, definir prioridades y tomar decisiones. La misión no incluye la identificación de aspectos significativos tales como: declaración de principios.	La malla actual no cuenta de manera uniforme a nivel institucional con la evaluación de la licenciatura. Depende de cada carrera y de lo que determine la comisión curricular	X	X	X		
Aespigar	2016	8	Resultados del proceso de formación: El avance es adecuado en la consolidación del perfil de egreso, la estructura curricular y la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En resultados del proceso se vieron pocas evidencias	El instrumento y los resultados del cuestionario son claras evidencias de cómo se va logrando el perfil de egreso de los núcleos curriculares más fortalecidos y la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede ver vinculado con la dimensión 2: Profesores autónomos, comprometidos y efectivos	X	X	X		

			y en lo relativo a investigación,						
Aespigar	2016	9	Efectividad del proceso de E-A: Se observan avances adecuados en la Carrera en cuanto a: La obtención de Grados Académicos de Doctorado por parte de académicos de la carrera. Evaluación semestral de los docentes los ubican en niveles” muy satisfactorio a excelente” Incorporación de las Tics.		X		X		
Aespigar	2016	9	Implementación de un sistema de acompañamiento a la docencia en la propuesta mediante consejos de académicos por promoción, asumido por la UMD, a través de los planes de habilitación		X				
Aespigar	2016	10	Efectividad del proceso de E-A: Implementación de sistema de monitoreo de los aprendizajes diseñado en Proyecto MECESUP UAP 0807. Se está trabajando en instrumentos que den cuenta de las salidas intermedia: Bachillerato, Licenciatura.		X				
Aespigar	2016	10	Integridad: Diseño, implementación y evaluación de un sistema que permita a los estudiantes que actualmente cursan la carrera obtener una mención disciplinar además de su título profesional. Se otorgó la Mención de Lengua Castellana y Comunicación o Matemática, a todos los alumnos de la promoción 2008, 2009, 2010 y 2011, que la	La formación generalista del titulado con la mención elegida se ve reflejada en la dimensión 2 indicador 2.1.-Profesional de la educación de carácter generalista que domina e integra saberes de la cultura y los relaciona con los aprendizajes y acciones didácticas.	X		X	X	

			quisieran cursar, en forma gratuita.						
Aespigar	2016	10	Autoevaluación: Evaluar docencia considerando la opinión de los estudiantes. A través de Tesis Doctorales se ha recogido información referida a cómo evalúan los docentes y el grado de satisfacción de los estudiantes.	La tesis doctoral propiamente tal, recoge información referida al grado de satisfacción de los titulados . Conocer su opinión es primordial en la mejora continua y como evidencia de monitoreo de los procesos	X		X	X	X

			Perfil de egreso: es coherente con los propósitos institucionales y con el Modelo Educativo de la Universidad. Este asume la formación "generalista" de la educación básica, y además ofrece a los estudiantes la posibilidad de seguir menciones de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas.	La formación generalista del titulado con la mención elegida se ve reflejada en la dimensión 2 indicador 2.1.-Profesional de la educación de carácter generalista que domina e integra saberes de la cultura y los relaciona con los aprendizajes y acciones didácticas.	X		X	X	
CNA	2017	2	Estructura curricular: El plan de estudio y los respectivos módulos/programas que lo conforman son consistentes con la misión, la declaración de principios y objetivos de la Facultad de Ciencias de la Educación como unidad responsable de la Carrera.		X		X	X	
CNA	2017	3	Estructura curricular: El plan de estudio presenta una línea de prácticas, comenzando por unas tempranas hasta culminar con una práctica profesional, evaluada positivamente por todos los actores involucrados en el pro-	Los procesos de práctica temprana como profesional alimentan todos las dimensiones del perfil de egreso, al ser un escenario que permite demostrar las competencias requeridas para el ejercicio profesional. Esto es valorado por todos los actores	X		X	X	X

			ceso.						
CNA	2017	3	Estructura curricular: La Carrera reconoce la necesidad de revisar la actual implementación de la innovación en desarrollo, dado que han asomado algunas dificultades en el logro de las competencias planteadas.	La necesidad de revisar la innovación curricular, requiere de instrumentos que permitan visualizar las dificultades o nudos críticos de la formación, para ellos tanto los empleadores como los titulados tienen mucho que decir, por ejemplo en el nivel de satisfacción	X		X	X	X
CNA	2017	3	Vinculación con el medio: La Carrera sostiene vínculos tanto en el ámbito disciplinario, interdisciplinario como profesional. De ello participan directivos, académicos y estudiantes, facilitando así la participación y el diálogo que hace posible la retroalimentación de planes y programas de estudio.	La valoración de académicos, estudiantes egresados y empleadores se puede obtener de instrumentos que recogan información, en este caso a nivel de satisfacción con la formación ofrecida/recibida . La vinculación dialogante con cada uno de los actores permite la retroalimentación de los planes y programas de estudio	X		X	X	X
CNA	2017	3	Vinculación con el medio: La vinculación con el medio a través de la línea de prácticas está debidamente protocolizada, acompañada y evaluada. La existencia de vínculos con municipios de la Región, constituye un importante aporte para las prácticas profesionales.	Los procesos de práctica temprana como profesional alimentan todos las dimensiones del perfil de egreso, al ser un escenario que permite demostrar las competencias requeridas para el ejercicio profesional. Esto es valorado por todos los actores	X		X		X
CNA	2017	5	Resultados del proceso de formación: La Carrera utiliza indicadores para apoyar el seguimiento de los procesos de formación (titulación, aprobación, retención, niveles de avance), con el propósito de establecer mejoras.	Los indicadores que apoyan los procesos de formación provienen de información emanada de instrumentos que la evalúan, como es el caso de esta tesis	X		X	X	X

CNA	2017	5	<p>Integridad: En el proceso formativo, las y los estudiantes cuentan con el apoyo del programa de UNIVELACIÓN, que considera un proceso previo de diagnóstico para luego desarrollar un proceso tutorial. Además, les apoya ante debilidades detectadas tanto en aspectos propios de su formación disciplinar, como en lo relativo a orientación personal, conocimiento de los estilos de aprendizaje, técnicas de estudio, entre otros.</p>	la metodología planteada en la tesis permite detectar debilidades en la formación respecto a lo disciplinar, valórico etc	X	X			
CNA	2017	6	<p>Integridad: La Carrera cuenta con soporte institucional suficiente y coordinado para su funcionamiento, rige sus procesos por medio de un conjunto de reglamentaciones que sustentan la gestión y seguimiento de los procesos.</p>	La universidad cuenta con una oficina de seguimiento de los egresados que recoge información a través de un instrumento que envía a egresados como empleadores, tanto para el seguimiento de los procesos internos como de acreditación. Es un instrumento genérico para todas las carreras. Contar con uno por carrera otorga información más acotada	X	X			
CNA	2017	6	<p>Autoevaluación: La Carrera llevó a cabo el proceso de autoevaluación en las fechas programadas, independiente de la contingencia emanada de procesos de movilización estudiantil.</p>		X	X	X	X	
CNA	2017	6	<p>Autoevaluación: El plan de mejoramiento surgido del proceso de autoevaluación es completo y posible de realizar.</p>	El mejoramiento continuo es un indicador de los procesos de acreditación, por tal motivo se requiere contar con herramientas que permitan obtener esa información, En el caso de un instrumento como el cuestionario va dando cuenta de los avances de ese mejoramiento	X	X	X	X	
CNA	2017	6	<p>Integridad: La Carrera actualizó su perfil de egreso a través de la adjudicación de un proyecto MECESUP. El nuevo perfil, es coherente con los propósitos institucionales y se basa en competencias.</p>	Los proyectos alternos a la formación permite renovación de miradas en torno a lo curricular por parte de otras instituciones educativas, lo que conlleva a la participación de egresados y empleadores a nivel nacional respecto a su formación	X	X	X	X	

CNA	2017	6	<p>Estructura curricular: Destaca la línea de prácticas progresivas dispuestas en el plan de estudio, las que fueron evaluadas positivamente por todos los actores involucrados. En tal sentido, la existencia de vínculos con municipios de la Región, constituye un importante aporte para el proceso formativo de los y las estudiantes.</p>	<p>Los procesos de práctica temprana como profesional alimentan todos las dimensiones del perfil de egreso, al ser un escenario que permite demostrar las competencias requeridas para el ejercicio profesional. Esto es valorado por todos los actores, de manera particular por los empleadores quienes por su necesidad social y laboral brindan una mirada diferente al académico</p>	X	X	X	X
-----	------	---	--	---	---	---	---	---

ANEXO N° 16. ACUERDOS DE ACREDITACIÓN : 2007- 2011- 2016 Y 2017



ACUERDO DE ACREDITACIÓN N° 405

Pedagogía en Educación Básica Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación

En la 137° sesión de la Comisión Nacional de Acreditación, de fecha 2 de enero de 2007, la Comisión acordó lo siguiente:

VISTOS:

Los criterios de evaluación para carreras de educación sancionados por la Comisión, el informe autoevaluativo presentado por la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, el informe de pares evaluadores emitido por el Comité que visitó la carrera de Pedagogía en Educación Básica por encargo de la Comisión, las observaciones enviadas por la mencionada carrera al informe de pares evaluadores y las observaciones y antecedentes contenidos en el Acta N° 137 de esta Comisión.

TENIENDO PRESENTE:

1. Que la carrera de Pedagogía en Educación Básica se sometió voluntariamente al sistema de acreditación de carreras de Educación administrado por la Comisión.
2. Que dicho sistema cuenta con normas particulares para la acreditación de carreras de Educación, contenidas en el documento de Normas y Procedimientos para la Acreditación de Carreras de Pregrado aprobado en la sesión N° 67 de la CNAP de fecha 6 de mayo de 2003, que fija las bases para el desarrollo de procesos experimentales de acreditación, y en el acuerdo N° 55 de 29 de mayo de 2001, que aprueba los Criterios de Evaluación para Carreras de Educación.

UNA PUERTA ABIERTA A LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Marchant Pereira N°954, Providencia - Santiago - Chile Tel.: (56-2) 2690223, 2690224 - Fax.: 3432549



3. Que con fecha 30 de septiembre de 2005, la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación presentó el informe de auto evaluación realizado por la carrera de Pedagogía en Educación Básica de dicha universidad, de acuerdo a las instrucciones impartidas por la Comisión.
4. Que con fecha 4, 5 y 6 de octubre de 2006 la carrera fue visitada por un comité de pares evaluadores designado por la Comisión.
5. Que con fecha 21 de noviembre de 2006 el comité de pares evaluadores emitió un informe que señala las principales fortalezas y debilidades de la carrera, teniendo como parámetro de evaluación los criterios definidos por la Comisión Nacional de Acreditación y los propósitos declarados por la misma carrera.
6. Que dicho informe fue enviado a la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación para su conocimiento.
7. Que con fecha 14 de diciembre de 2006, la carrera de Pedagogía en Educación Básica comunicó a la Comisión sus comentarios y observaciones respecto del informe elaborado por el comité de pares evaluadores.
8. Que la Comisión Nacional de Acreditación analizó todos los antecedentes anteriormente mencionados en su sesión N° 137 de fecha 2 de enero de 2007.

CONSIDERANDO:

9. Que, a juicio de la Comisión, y considerando la totalidad de los antecedentes recogidos en los procesos de evaluación de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, existen algunos aspectos comunes que es conveniente destacar, pues proporcionan un marco de referencia a las observaciones específicas efectuadas respecto de cada carrera.

Estas carreras presentan las siguientes fortalezas y debilidades, que se señalan a continuación, por dimensiones de evaluación:

UNA PUERTA ABIERTA A LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Marchant Pereira N°954, Providencia - Santiago - Chile Tel.: (56-2) 2690223, 2690224 - Fax.: 3432549



Perfil de egreso y resultados

- Los perfiles de egreso de las carreras de la facultad están formulados de manera clara, se ajustan a la misión institucional y en general abarcan el conjunto de competencias asociadas tanto a la obtención del grado de licenciado como al desempeño profesional de los egresados. No obstante lo anterior, los respectivos perfiles requieren de actualización, especialmente en los aspectos relativos al contexto disciplinario.
- La implementación de líneas de prácticas profesionales, que se articulan temprana y progresivamente con contenidos teóricos del plan de estudios y que favorecen la vinculación de los procesos de formación con el medio social y profesional, constituye una de las principales fortalezas de las carreras de la facultad.
- El reconocimiento y valoración del desempeño de los egresados dan cuenta de los buenos resultados formativos que han sido obtenidos por las carreras.
- Las respectivas unidades se destacan por la calidad de los vínculos que mantienen con el medio externo, a nivel disciplinario, profesional y social, los cuales son utilizados desde el inicio de las carreras para apoyar la formación de los estudiantes y a la vez para generar servicios a la comunidad. Sin embargo, las carreras carecen o bien solo han llegado a desarrollar de manera incipiente las estrategias y mecanismos de seguimiento de sus egresados.
- Las carreras de la facultad carecen de los estímulos y políticas institucionales apropiadas para fomentar el desarrollo de actividades de investigación por parte de los académicos.

Condiciones de operación

- Los docentes y directivos de las distintas unidades cuentan con las calificaciones y experiencia académica necesarias para el ejercicio de sus funciones.
- Las políticas de gestión de los recursos humanos de la facultad constituyen una normativa clara y transparente para los propósitos de contratación, de apoyo y promoción del perfeccionamiento y de jubilación.
- Las dotaciones bibliográficas disponibles para los alumnos son insuficientes, y las colecciones existentes requieren ser actualizadas.

UNA PUERTA ABIERTA A LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Marchant Pereira N°954, Providencia - Santiago - Chile Tel.: (56-2) 2690223, 2690224 - Fax.: 3432549



Capacidad de autorregulación

- Los propósitos de las carreras están formulados con claridad y se ajustan a la misión institucional; sin embargo, no existen mecanismos para evaluar en qué medida las acciones emprendidas por las unidades contribuyen a su logro.

10. La evaluación mostró además aspectos específicos correspondientes a la carrera de Pedagogía en Educación Básica, que se detallan a continuación para cada una de las dimensiones de evaluación:

a) Perfil de egreso y resultados

- La carrera exhibe brechas entre sus dos modalidades, las cuales son apreciables en la formulación del perfil de egreso: mientras el perfil para la jornada diurna da cuenta de los resultados esperados y constituye una efectiva guía para el plan de estudios, el caso del perfil en la modalidad vespertina es demasiado general de modo que no orienta las actividades curriculares, solo las contextualiza.
- En ambas modalidades los planes de estudio se ajustan a lo declarado en el perfil de egreso, y existe una estructura específica, la Comisión Curricular, orientada a garantizar esta adecuación. Sin embargo, existen rigideces dentro de las respectivas organizaciones curriculares que pueden dificultar la progresión de los estudiantes.
- La carrera, en sus dos modalidades, cuenta con información respecto de la progresión de sus cohortes, presentando buenas tasas de retención y titulación. Además cuenta con un sistema de seguimiento de las prácticas progresivas.

b) Condiciones de operación

- La unidad cuenta con mecanismos de participación dentro de su estructura organizacional; no obstante, la injerencia de estas instancias en la toma de decisiones es limitada y los niveles de participación son bajos.
- Aún cuando la unidad cuenta con un número razonablemente alto de académicos con jornada completa, los cuales están bien calificados y cuentan con un claro respaldo institucional para su perfeccionamiento, éstos

UNA PUERTA ABIERTA A LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Marchant Pereira N°954, Providencia - Santiago - Chile Tel.: (56-2) 2690223, 2690224 - Fax.: 3432549



- son insuficientes para abarcar la docencia en las distintas modalidades de la carrera, además de las funciones de investigación y docencia.
- Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, la unidad no realiza un diagnóstico de las condiciones de entrada de los estudiantes, de modo que no hay noción acerca de la adecuación de los métodos pedagógicos utilizados a las requerimientos de los alumnos. De todas formas, la carrera cuenta con sistemas de apoyo y de orientación a los estudiantes con dificultades. En general, los resultados, considerados en términos de tasas de retención y titulación, son buenos.
 - La unidad no cuenta con una infraestructura adecuada, particularmente en lo que se refiere al tamaño de las salas, la dotación y espacios para el desarrollo de actividades curriculares especiales, la insuficiente capacidad de los laboratorios de computación y las limitaciones existentes para el uso de la biblioteca en la modalidad vespertina de la carrera.

c) Capacidad de autorregulación

- El proceso de autoevaluación fue llevado a cabo sobre la base de limitados niveles de participación interna y con resultados parciales respecto de la identificación de debilidades.
- El informe de autoevaluación, aún cuando es completo en la información proporcionada, tiene un sentido relativamente bajo de la autocrítica. Las propuestas de mejoramiento son diferentes para las modalidades diurna y vespertina, y específicamente menos claras para esta última.

WMA

ACUERDA, por la unanimidad de sus miembros presentes:

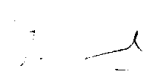
11. Que, analizados la totalidad de los antecedentes reunidos durante el proceso de evaluación, la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación cumple con los criterios de evaluación definidos para la acreditación.
12. Que, conforme a las alternativas de juicio sobre la acreditación, **se acredita a la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, impartida en la ciudad de Valparaíso en jornada diurna y vespertina, por un plazo de tres años, que culmina el 2 de abril de 2010.**

UNA PUERTA ABIERTA A LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Marchant Pereira N°954, Providencia - Santiago - Chile. Tel.: (56-2) 2690223, 2690224 - Fax.: 3432549



13. Que, en el plazo señalado, la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación podrá someterse voluntariamente a un nuevo proceso de acreditación, en cuyo caso serán especialmente consideradas las observaciones y recomendaciones transmitidas por esta Comisión. Para tal efecto, deberá presentar un informe de auto evaluación al menos 90 días antes del vencimiento de la acreditación.


IVÁN LAVADOS MONTES
PRESIDENTE
COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN




MARÍA JOSÉ LEMAITRE
SECRETARIA TÉCNICA
COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN

UNA PUERTA ABIERTA A LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Marchant Pereira N°954, Providencia - Santiago - Chile. Tel.: (56-2) 2690223, 2690224 - Fax.: 3432549

ACUERDO NÚMERO 2011-168

**UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA
CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CIUDAD DE VALPARAÍSO**

En la sesión del Consejo de Acreditación del Área de Educación de la Agencia Acreditadora **AKREDITA Q.A.** de fecha 24 de junio de 2011, se acordó lo siguiente:

En función de la autorización oficial entregada por la Comisión Nacional de Acreditación CNA a la Agencia Acreditadora **AKREDITA Q.A.** para realizar la acreditación de carreras de la educación superior en el marco de la Ley 20.129 y sus reglamentos.

VISTOS:

Los criterios de evaluación de carreras profesionales sancionados por la Comisión Nacional de Acreditación CNA, el Informe de Autoevaluación presentado por la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, el Informe de Pares Evaluadores emitido por el Comité que visitó la carrera de Pedagogía en Educación Básica, por encargo del Consejo de Acreditación del Área de Educación de **AKREDITA Q.A.**, el informe de acreditación anterior y las observaciones y antecedentes contenidos en el Acta de esta Comisión.

TENIENDO PRESENTE:

- 1.- Que la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha se sometió voluntariamente al sistema de acreditación de carreras administrado por la Agencia Acreditadora **AKREDITA Q.A.**

www.akredita.cl

Coyancura 2241 / Of. 72 / Fonos: 335 5517 - 335 5565 - 335 9215
Providencia / Santiago / Chile

1

- 2.- Que dicho sistema cuenta con normas particulares para la acreditación de carreras profesionales, contenidas en el documento de Normas y Procedimientos para la Acreditación de Carreras de Pregrado aprobado en la sesión N° 65 de la CNAP de fecha 6 de mayo de 2003, que fija las bases para el desarrollo de procesos experimentales de acreditación, y en los Criterios y Estándares de Evaluación de Carreras Profesionales, aprobados en la sesión N° 43 de la CNAP de fecha 28 de agosto de 2002 y en los Criterios de Evaluación de Carreras de Educación sancionados en la sesión N° 143 de fecha 8 de mayo de 2007.
- 3.- Que con fecha 30 de noviembre 2010 de la Universidad de Playa Ancha presentó el Informe de Autoevaluación realizado por la carrera de Pedagogía en Educación Básica de dicha universidad, de acuerdo a las instrucciones impartidas por la Agencia.
- 4.- Que con fecha 27, 28 y 29 de abril de 2011, la carrera fue visitada por un comité de pares evaluadores designado por el Consejo de Acreditación de la Agencia Acreditadora **AKREDITA Q.A.**
- 5.- Que con fecha, 20 de mayo del 2011 el Comité de Pares Evaluadores emitió un informe que señala las principales fortalezas y debilidades de la carrera, teniendo como parámetros los criterios de evaluación para carreras profesionales definidos por la Comisión Nacional de Acreditación y los propósitos declarados por la misma carrera.
- 6.- Que dicho informe fue enviado a la Carrera de Pedagogía en Educación Básica para su conocimiento.
- 7.- Que con fecha 9 de junio 2011, la carrera de Pedagogía en Educación Básica comunicó a la Agencia sus comentarios y observaciones respecto del informe elaborado por el comité de pares evaluadores.
- 8.- Que el Consejo de Acreditación del Área de Educación de la Agencia Acreditadora **AKREDITA Q.A.** analizó todos los antecedentes anteriormente mencionados en su sesión de fecha 24 de junio de 2011.

CONSIDERANDO:

- 9.- Que, a juicio del Consejo de Educación, la carrera de Pedagogía en Educación Básica presenta fortalezas y debilidades, las que se sintetizan a continuación:

Fortalezas:

-La Carrera tiene una definición clara de sus propósitos y objetivos, en coherencia con los propios de la Facultad y de la Universidad

- La Carrera establece con claridad el perfil de egreso y sus estándares, precisando los conocimientos y habilidades vinculadas al grado académico y al título profesional que otorga
- El Plan de Estudio de la Carrera es coherente con el perfil de egreso, lo que es reconocido por estudiantes y académicos.
- La Carrera proporciona información completa y clara a su comunidad académica y estudiantil, respecto de aspectos administrativos y técnicos.
- El Plan de Estudios de la Carrera contempla las áreas requeridas para la formación docente e integra adecuadamente actividades teóricas y prácticas.
- La línea de prácticas, que se inicia tempranamente, es valorada por académicos, estudiantes y empleadores, por su planificación y desarrollo.
- Las autoridades y académicos de la Carrera cuentan con las calificaciones y la experiencia necesarias para las funciones que desempeñan y tienen sus atribuciones y responsabilidades claramente definidas.
- Autoridades y académicos evidencian un claro compromiso con la formación que imparten, lo que es reconocido por los estudiantes
- Los académicos jornada completa de la Carrera suscriben un convenio de desempeño anual referido a actividades de investigación, extensión y perfeccionamiento.
- Los estudiantes valoran la calidad académica y docente de sus profesores.
- La Carrera ha participado y/o liderado proyectos MECESUP en los últimos años, tanto en lo relativo a renovación curricular como a seguimiento de egresados.
- La Carrera cuenta con una política de desarrollo académico para sus docentes
- La Comisión curricular de la Carrera organiza y desarrolla talleres extracurriculares para sus estudiantes ("Educación y algo más"), a partir de los intereses expresados por los representantes estudiantiles.
- La Carrera cuenta con un proceso de evaluación de la docencia, que considera la opinión de los estudiantes.
- Académicos, estudiantes, egresados y empleadores valoran la formación que imparte la Carrera.
- Los estudiantes tienen un proceso de inducción al ingresar a la Carrera. Además, la institución cuenta con el Servicio de Orientación de la Universidad de Playa Ancha(SOUPA), unidad institucional, que apoya a los estudiantes de pregrado, en los procesos de incorporación, permanencia y egreso de la vida universitaria
- La Carrera cuenta con un sistema de seguimiento y monitoreo del desempeño de sus egresados, SIMEDD, derivado de un proyecto MECESUP en alianza con otras universidades, cuyo propósito es la retroalimentación del currículo.
- La infraestructura, implementación y recursos para la enseñanza muestran un avance significativo, lo que es reconocido por la comunidad.
- Existe un importante avance tanto en la infraestructura de Biblioteca como en bibliografía y equipos para el uso de estudiantes, a través del proyecto CREA.

- Se está implementando una nueva plataforma tecnológica a nivel institucional, Eaula, para apoyo a la docencia.
- La Carrera cuenta con accesos y señalética para personas discapacitadas.
- La Carrera se vincula con el medio a través de convenios con instituciones nacionales y extranjeras.
- Se destaca el Informe de Autoevaluación, cuyo proceso de elaboración fue participativo e incluye la comparación con los resultados del proceso anterior, lo que le otorga claridad y precisión.
- La Carrera ha superado la mayoría de las debilidades informadas en el proceso de acreditación anterior.

Debilidades

- No se advierten mecanismos sistemáticos que permitan evaluar regularmente los propósitos definidos.
- Si bien existe un programa establecido de nivelación de competencias, con instrumentos diagnósticos e instancias de apoyo para los estudiantes que lo requieren, no se da cuenta de los resultados de estos procesos.
- Los estudiantes de la jornada vespertina señalan que no tienen un acceso expedito a los antecedentes relativos a asuntos académicos, ni suficiente participación en asuntos importantes de la Carrera.
- No se advierten mecanismos o programas que permitan una vinculación efectiva entre la investigación y la docencia impartida en la Carrera.
- La infraestructura relativa a servicios anexos a lo educativo, es considerada insuficiente por los estudiantes.
- Si bien existen avances, se requiere aumentar la producción académica en investigación y publicaciones de los docentes de la Carrera, ya que la que existe es aún reducida y se concentra sólo en algunos académicos.
- El Plan de Mejoramiento 2010-2014, si bien incorpora los aspectos sustantivos a mejorar y/o reforzar en todas las dimensiones, no tiene indicadores específicos ni señala recursos.

ACUERDA, por la unanimidad de sus miembros presentes:

- 10.- Que, analizados la totalidad de los antecedentes reunidos durante el proceso de acreditación, la carrera de Pedagogía en Educación Básica cumple con los criterios de evaluación definidos para la acreditación en el marco de la Ley 20.129 sobre Calidad de la Educación Superior
- 11.- Que, conforme a las alternativas de juicio consideradas por el Consejo de Educación se otorga acreditación a la carrera de Pedagogía en Educación Básica,

www.akredita.cl

4

Coyancura 2241 / Of. 72 / Fonos: 335 5517 - 335 5565 - 335 9215
Providencia / Santiago / Chile

impartida en la ciudad de Valparaíso en jornada diurna y vespertina, por un plazo de 5 años, la que culmina el 24 de junio del 2016.

- 12.- Que, al cabo del plazo señalado, la carrera de Pedagogía en Educación Básica podrá someterse voluntariamente a un nuevo proceso de acreditación, en cuyo caso serán especialmente consideradas las observaciones y recomendaciones transmitidas por este Consejo como asimismo el plan de mejoramiento que la Carrera ha incorporado en su informe de Autoevaluación. Para tal efecto, deberá presentar un Informe de Autoevaluación 90 días antes del vencimiento de esta acreditación.

EN SANTIAGO DE CHILE, 24 de junio del 2011.



PROF. LUIS RIVEROS CORNEJO

PRESIDENTE DIRECTORIO

AGENCIA ACREDITADORA **AKREDITA Q.A.**



PROF. MARIA EUGENIA NORDENFLYCHT

PRESIDENTA

CONSEJO DE ACREDITACION DE EDUCACION

www.akredita.cl

Coyancura 2241 / Of. 72 / Fonos: 335 5517 - 335 5565 - 335 9215
Providencia / Santiago / Chile

ACUERDO ACREDITACIÓN AESPIGAR 2016



ACUERDO N°2016-018

CARRERA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCION EN MATEMÁTICA O LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN CON LICENCIATURA EN EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA

En sesión del Consejo de Acreditación del Área de Educación de la Agencia Acreditadora AEspigar, realizada el día 24 de octubre de 2016 y en función de la autorización oficial entregada por la Comisión Nacional de Acreditación a la Agencia Acreditadora AEspigar para realizar la acreditación de carreras de Educación Superior, en el marco de la Ley 20.129 y sus reglamentos, se acuerda lo siguiente:

VISTOS:

Los criterios de evaluación de Carreras de Educación elaborados por el Comité Técnico de Educación y acordados para su publicación en la 7 sesión de la CNA Chile, del 7 de marzo 2007; el Informe de Autoevaluación presentado por la carrera Pedagogía en Educación Básica Mención Matemática, o Lengua Castellana y Comunicación con Licenciatura en Educación que imparte la Universidad de Playa Ancha ; el Informe Final de pares evaluadores emitido por el Comité que visitó la carrera de Pedagogía en Educación Básica Mención Matemática, o Lengua Castellana y Comunicación con Licenciatura en Educación; las observaciones enviadas por la carrera de Pedagogía en Educación Básica Mención Matemática, o Lengua Castellana y Comunicación con Licenciatura en Educación, al informe de pares evaluadores y las observaciones y antecedentes contenidos en la Pauta de Evaluación de este Consejo.

TENIENDO PRESENTE:

1. Que la carrera de Pedagogía en Educación Básica Mención Matemática o Lengua Castellana y Comunicación con Licenciatura en Educación que imparte la Universidad de Playa Ancha, se sometió voluntariamente al sistema de acreditación de carrera administrado por la Agencia Acreditadora AEspigar.

Acuerdo de acreditación. Carrera de Educación Básica, mención Matemática o Lengua Castellana y Comunicación, con Licenciatura en Educación. U. de Playa Ancha. Octubre 2016

2. Que dicho sistema cuenta con normas y procedimientos particulares para la acreditación de carreras, contenidas en el documento de Normas y Procedimientos para la Acreditación de Carreras Profesionales y los Criterios específicos para las Carreras de Educación, elaborados por el Comité Técnico de Educación y acordados para su publicación en la 7 sesión de la CNA Chile, del 7 de marzo 2007.
3. Que con fecha 26 enero de 2016, la Universidad de Playa Ancha presentó el Informe de Autoevaluación realizado por la carrera de Pedagogía en Educación Básica, Mención Matemática o Lengua Castellana y Comunicación con Licenciatura en Educación de dicha institución, de acuerdo a las normas establecidas por la CNA.
4. Que con fecha 30-31 de marzo y 1 de abril de 2016. la carrera fue visitada por un Comité de Pares Evaluadores, por encargo de la Agencia AEspigar.
5. Que con fecha 20 abril de 2016, el Comité de Pares Evaluadores emitió un Informe Final que señala las principales fortalezas y debilidades de la Carrera, teniendo como parámetros los criterios de evaluación para Carreras de Educación, definidos por la Comisión Nacional de Acreditación y los propósitos declarados por la misma carrera.
6. Que dicho informe fue enviado a la carrera de Pedagogía en Educación Básica, Mención Matemática o Lengua Castellana y Comunicación con Licenciatura en Educación, para su conocimiento.
7. Que con fecha 2 de mayo de 2016, la carrera de Pedagogía en Educación Básica, Mención Matemática o Lengua Castellana y Comunicación con Licenciatura en Educación comunicó a la Agencia sus comentarios y observaciones respecto al informe elaborado por el Comité de Pares Evaluadores.
8. Que cada miembro del Consejo de Acreditación del Área de Educación de la Agencia Acreditadora AEspigar, analizó todos los antecedentes anteriormente mencionados y en su sesión de fecha 24 de octubre de 2016, llegó a Acuerdo de Acreditación.

CONSIDERANDO:

Que a juicio del Consejo de Acreditación, la carrera de Pedagogía en Educación Básica Mención Matemática o Lengua Castellana y Comunicación con Licenciatura en Educación de la Universidad de Playa Ancha, presenta fortalezas y debilidades, éstas se sintetizan a continuación, para cada una de las dimensiones de evaluación.

Acuerdo de acreditación. Carrera de Educación Básica, mención Matemática o Lengua Castellana y Comunicación, con Licenciatura en Educación. U. de Playa Ancha. Octubre 2016



FORTALEZAS OBSERVADAS

DIMENSIÓN PERFIL DE EGRESO Y RESULTADOS

Perfil de Egreso

El perfil señala claramente que el estudiante debe evaluar metas de aprendizaje y autoevaluar su eficacia en el logro de resultados.

El Perfil Profesional de Egreso 2014 es claro, en él se describen las competencias que se alcanzarán para el desempeño profesional.

El perfil contiene conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

El Perfil Profesional de Egreso es conocido por los académicos, estudiantes y empleadores.

Estructura Curricular

La carrera contempla en su plan de estudio, las cuatro áreas de formación: Formación General, Formación de la Especialidad, Formación Profesional y Formación Práctica.

El plan de estudio es coherente con la misión, la declaración de principios y objetivos de la Facultad de Educación.

Se constata que la estructura curricular presenta una línea de prácticas secuencial, desde prácticas tempranas hasta la práctica profesional, siendo evaluadas cada una de ellas.

Efectividad del Proceso de enseñanza aprendizaje

La carrera cuenta con normas claras relativas a los requisitos de graduación de sus estudiantes.

La unidad cuenta con mecanismos de comunicación con sus estudiantes.

Existen criterios claros y mecanismos de admisión de alumnos, conocidos públicamente.

Acuerdo de acreditación. Carrera de Educación Básica, mención Matemática o Lengua Castellana y Comunicación, con Licenciatura en Educación. U. de Playa Ancha. Octubre 2016



Resultados del Proceso de Formación

La carrera aplica un sistema que le permite medir la eficiencia de la enseñanza.

Se observa que existen procesos de seguimiento de egresados que permiten conocer la forma en que se desempeñan.

La carrera realiza un análisis sistemático de las causas de deserción de sus estudiantes.

Vinculación con el Medio

La unidad cuenta con una política explícita para promover la vinculación con el medio disciplinario de sus académicos, indicando las actividades consideradas en dicha política

Se constatan vínculos con municipios de la región, que constituyen un importante aporte para las prácticas profesionales.

DIMENSIÓN 2. CONDICIONES DE OPERACIÓN.

Estructura Organizacional, Administrativa y Financiera

La carrera de Pedagogía en Educación Básica con menciones se inserta en el organigrama de la UPLA y posee normativas y procedimientos establecidos en los Decretos y Reglamentos de la Institución.

El cuerpo directivo posee las calificaciones y experiencia necesarias, que permiten el desempeño de las funciones claramente establecidas para el cumplimiento de los objetivos planteados por la Carrera. La Carrera cuenta con un Cuerpo directivo colegiado (Comisión de Currículo), que le permite decidir sobre mejora de la unidad.

La Universidad proporciona a la Unidad los recursos financieros que garantizan estabilidad, sustentabilidad y desarrollo y un adecuado desarrollo de la Carrera para cumplir con su misión.

Los reglamentos de la Universidad, establecen claramente procedimientos para la contratación, evaluación y jerarquización del cuerpo académico.

Acuerdo de acreditación. Carrera de Educación Básica, mención Matemática o Lengua Castellana y Comunicación, con Licenciatura en Educación. U. de Playa Ancha. Octubre 2016

Recursos humanos

El personal académico posee preparación profesional y experiencia docente en la disciplina, cuenta mayoritariamente con los grados y especializaciones que los hacen idóneos y les permiten atender las necesidades de docencia de la Carrera en jornada diurna y vespertina. Este aspecto es reconocido por estudiantes y egresados y su formación es coherente con lo declarado en el perfil de egreso y propósitos de la Unidad.

Las relaciones entre académicos de la Carrera, que se desempeñan en las prácticas docentes, con profesores del sistema escolar favorece la formación de los estudiantes.

La Universidad incentiva a sus académicos a participar en programas de perfeccionamiento tanto en grados académicos como en pasantías, tanto a nivel nacional como internacional.

Infraestructura, Apoyo Técnico y Recursos para la Enseñanza

La Carrera dispone de infraestructura adecuada a las necesidades tanto de académicos como de estudiantes, para el cumplimiento de los objetivos planteados en su plan de desarrollo.

La Biblioteca posee los espacios y recursos bibliográficos necesarios que se encuentran a disposición de los académicos y estudiantes, tanto en la jornada diurna como vespertina.

El Servicio de Bienestar proporciona apoyo a los estudiantes tanto en necesidades de salud como becas y ayudas financieras.

DIMENSION 3. CAPACIDAD DE AUTORREGULACIÓN

Propósitos

La misión, propósitos y objetivos de la carrera son coherentes con la misión y el proyecto de la Universidad, los que se manifiestan de manera clara y concisa, y son conocidos y comprendidos por las autoridades académicas y administrativas y por el cuerpo docente de la unidad.

El Perfil de Egreso esperado del Plan de Estudios 2014, para los Licenciados en Educación y los Profesores de Educación Básica Mención en Lengua Castellana y Comunicación o Mención Matemática, define con claridad las competencias que configuran el perfil de egreso esperado para sus estudiantes.

Acuerdo de acreditación. Carrera de Educación Básica, mención Matemática o Lengua Castellana y Comunicación, con Licenciatura en Educación. U. de Playa Ancha. Octubre 2016



Los propósitos de la Universidad y de la unidad están claramente expresados en la documentación.

Integridad

La carrera cuenta con una normativa clara, con mecanismos de difusión y transparencia a la que acceden los distintos interesados de la comunidad académica.

La carrera evidencia capacidad para gestionar proyectos de mejoramiento en beneficio de la formación de las y los alumnos.

La carrera evidencia equilibrio entre el número de alumnas y alumnos que ingresa a cada curso y el total de recursos del programa, considerando sus académicos, infraestructura, equipamiento y presupuesto.

Los empleadores emiten opiniones que permiten constatar que la formación de las y los estudiantes es coherente con el perfil de egreso informado.

Proceso de Autoevaluación e Informe

Proceso que se ejecuta de acuerdo al plan definido por la Carrera e Institución, sin afectar los plazos a pesar de la movilización estudiantil.

El compromiso de todos los actores de la Carrera con su proyecto educativo y con el proceso de autoevaluación tendiente a conseguir la acreditación.

La Carrera presenta en forma completa y exhaustiva, el plan de mejoramiento del proceso de autoevaluación que finaliza.

DEBILIDADES OBSERVADAS

DIMENSIÓN 1. PERFIL DE EGRESO Y RESULTADOS

Perfil de Egreso

No se observan

Estructura Curricular

Acuerdo de acreditación. Carrera de Educación Básica, mención Matemática o Lengua Castellana y Comunicación, con Licenciatura en Educación. U. de Playa Ancha. Octubre 2016



Se percibe carencia de monitoreo y evaluación más sistemática sobre los cambios curriculares que trajo la innovación.

Efectividad del Proceso de Enseñanza Aprendizaje

No se observan

Resultados del Proceso de Formación

No se observaron claras evidencias para verificar los resultados del proceso de formación.

No se contó con suficiente información y evidencias de los resultados del proceso de formación referido a las prácticas.

Vinculación con el Medio

La carrera no cuenta con una política explícita que oriente las actividades de investigación que decida desarrollar.

DIMENSIÓN 2. CONDICIONES DE OPERACIÓN

Estructura Organizacional, Administrativa y Financiera

No se observan.

Recursos Humanos

Escasa participación en Proyectos de Investigación y baja productividad en esta área.

Infraestructura, Apoyo Técnico y Recursos para el Aprendizaje, la Enseñanza y Servicios

No se observan.

Acuerdo de acreditación. Carrera de Educación Básica, mención Matemática o Lengua Castellana y Comunicación, con Licenciatura en Educación. U. de Playa Ancha. Octubre 2016



DIMENSION 3. CAPACIDAD DE AUTORREGULACIÓN

Propósitos

La unidad formula adecuadamente sus propósitos de tal manera que éstos establecen las metas y objetivos de la licenciatura, definir prioridades y tomar decisiones. La misión no incluye la identificación de aspectos significativos tales como: declaración de principios.

Integridad

No se observan debilidades.

Proceso de Autoevaluación

No se observan debilidades.

ESTADO DE AVANCE, RESPECTO DEL PROCESO DE ACREDITACIÓN ANTERIOR

Perfil de Egreso y Resultados:

El avance es adecuado en la consolidación del perfil de egreso, la estructura curricular y la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En resultados del proceso se vieron pocas evidencias y en lo relativo a investigación, en vinculación con el medio el avance es mediano.

Condiciones de operación:

Se observan avances adecuados en la Carrera en cuanto a:

La obtención de Grados Académicos de Doctorado por parte de académicos de la carrera.

Evaluación semestral de los docentes los ubican en niveles” muy satisfactorio a excelente”

Incorporación de las Tics.

Acuerdo de acreditación. Carrera de Educación Básica, mención Matemática o Lengua Castellana y Comunicación, con Licenciatura en Educación. U. de Playa Ancha. Octubre 2016



Seminarios de capacitación y jornadas con expertos extranjeros.

Puesta en uso de la plataforma moddle "E-aula" para docentes y estudiantes como apoyo a la docencia.

Adquisición de programa computacional educativo.

Inversión en bibliografía de la especialidad.

Implementación de página WEB de la carrera.

Realización de convenios con otras instituciones.

Autorregulación

En el Criterio se observan avances adecuados, por cuanto, la Carrera diseñó un plan de monitoreo que permite revisar: programa de la asignatura entregado a los estudiantes en las primeras clases del semestre, incluyendo en este, cronograma de actividades, evaluaciones y criterios de evaluación, horario de atención a los estudiantes y bibliografía obligatoria y complementaria. Además se han transformado los programas a módulos, revisando y ajustando cada uno de los aspectos señalados.

Además, respecto a otro objetivo que la Carrera se planteó, se observa cumplido con las siguientes acciones:

Implementación de un sistema de acompañamiento a la docencia en la propuesta mediante consejos de académicos por promoción, asumido por la UMD, a través de los planes de habilitación.

Implementación de sistema de monitoreo de los aprendizajes diseñado en Proyecto MECESUP UAP 0807. Se está trabajando en instrumentos que den cuenta de las salidas intermedia: Bachillerato, Licenciatura.

Publicación de materiales de apoyo a la implementación diseñados por las tres universidades participantes en el proyecto.

Se confeccionaron manuales didácticos de apoyo a la docencia, ganados a través del convenio de desempeño.

Diseño, implementación y evaluación de un sistema que permita a los estudiantes que actualmente cursan la carrera obtener una mención disciplinar además de su título profesional. Se otorgó la Mención de Lengua Castellana y Comunicación o Matemática, a todos los alumnos de la promoción 2008, 2009, 2010 y 2011, que la quisieran cursar, en forma gratuita.

Acuerdo de acreditación. Carrera de Educación Básica, mención Matemática o Lengua Castellana y Comunicación, con Licenciatura en Educación. U. de Playa Ancha. Octubre 2016



Consulta a estudiantes para la generación de cursos optativos. La innovación, no contempla cursos optativos en su malla curricular. Sin embargo la Universidad ofrece cursos dictados en conjunto por SENDA y el CUECH, al cual tienen acceso todos los estudiantes de Universidades estatales.

En relación al criterio de Integridad, se observa que la Carrera tuvo avances de nivel óptimo, con las siguientes acciones:

Vinculación formal de las y los estudiantes de las distintas modalidades al interior de la Comisión Curricular. Se han incorporado, en forma permanente dos estudiantes de la modalidad vespertina, quienes se suman a los 5 de la modalidad diurna.

Desarrollo de actividades conjuntas entre las y los estudiantes de la modalidad diurna con vespertina. La mayoría de los eventos diseñados por la carrera, incluye a ambas modalidades, ajustando los horarios.

Evaluar docencia considerando la opinión de los estudiantes. A través de Tesis Doctorales se ha recogido información referida a cómo evalúan los docentes y el grado de satisfacción de los estudiantes.

Incorporación de las necesidades de mejoramiento al presupuesto de la Carrera para la obtención de financiamiento de Planes operativos 2011-2016, recursos que se han obtenido para la carrera y el departamento y dar así cumplimiento al plan operativo.

En consecuencia, el Consejo de Área de Educación **ACUERDA**, por la unanimidad de sus miembros presentes:

Que, analizados la totalidad de los antecedentes reunidos durante el proceso de acreditación, la carrera de Pedagogía en Educación Básica, Mención Matemática, o Lengua Castellana y Comunicación con Licenciatura en Educación, cumple con los criterios de evaluación definidos para la acreditación, en el marco de la Ley 20.129 sobre Calidad de la Educación Superior.

Que, conforme a las alternativas de juicio consideradas por el Consejo de Área de Educación de AEspigar, se otorga acreditación de la **Carrera de Pedagogía en Educación Básica Mención Matemática, o Lengua Castellana y Comunicación con Licenciatura en Educación de la Universidad de Playa Ancha impartida en la ciudad de Valparaíso en jornadas diurna y vespertina en modalidad presencial, sede Valparaíso que otorga el título de Profesor de Educación Básica con Mención en Matemática o Lengua castellana y Licenciado en Educación por un plazo de seis años, a partir de la fecha de la sesión en la cual se estableció este acuerdo. En consecuencia, la Carrera es acreditada desde el 24 de octubre 2016 al 24 de octubre 2022.**

Que, la carrera podrá presentar un Recurso de Reposición, en cuyo caso serán especialmente consideradas las observaciones por parte de este Consejo del Área de Educación AEspigar.


Manuel Garayzaros
Director Ejecutivo
Agencia AEspigar S.A.




Miguel Lecaros Sanchez
Consejero de Educación
Agencia AEspigar S.A.

En Santiago de Chile 27 de octubre 2016.

Acuerdo de acreditación. Carrera de Educación Básica, mención Matemática o Lengua Castellana y Comunicación, con Licenciatura en Educación. U. de Playa Ancha. Octubre 2016

ACREDITACIÓN CNA-Chile, 2017



Resolución de Acreditación de Pregrado
N° 230: Carrera de Pedagogía en
Educación Básica de la Universidad de
Playa Ancha de Ciencias de la
Educación.

Santiago, 27 de junio de 2017.

En la sesión N° 1.067 de la Comisión Nacional de Acreditación, realizada con fecha 21 de diciembre de 2016, la Comisión acordó lo siguiente:

I. VISTOS:

Lo dispuesto en la Ley 20.129, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en sus artículos 27bis, ter, quater y sexies; los Criterios de Evaluación para Carreras de Educación, definidos por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, asumidos por la Comisión Nacional de Acreditación en base a lo acordado en su séptima sesión, el 7 de marzo de 2007; la Guía de Normas y Procedimientos para la Acreditación de la CNA, que regula el proceso de acreditación de pregrado; el artículo 9 letra d) de la Ley 20.129 y el acuerdo interno 417 de CNA, adoptado en la sesión extraordinaria N° 963 del 6 de abril de 2016, mediante el cual se acuerda la conformación de cuatro Comités de Área que asesoren a la Comisión en el análisis de la información presentada en los procesos de acreditación de pedagogías; y la Circular N°24, que regula procesos de acreditación iniciados hasta la fecha de publicación de la Ley N° 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas.

II. CONSIDERANDO:

1. Que, la Agencia Acreditadora Akredita QA acreditó a la carrera de Pedagogía en Educación Básica impartida por la Universidad de Playa Ancha, en su sede Valparaíso, jornada diurna y modalidad presencial; y en su sede Valparaíso, jornada vespertina y modalidad presencial, por un período de 5 años con vigencia hasta el día 24 de junio de 2016.
2. Que, la Institución presentó ante la Agencia Acreditadora AEspigar, el Informe de Autoevaluación de la Carrera mencionada con fecha 26 de enero de 2016.

1



3. Que, los días 30 y 31 de marzo y 01 de abril de 2016, la Carrera fue visitada por el Comité de Pares designado por la Agencia, con consulta a la Institución.
4. Que, el informe de evaluación externa fue enviado a la Institución el día 20 de abril de 2016, para su conocimiento y observaciones.
5. Que, con fecha 02 de mayo de 2016, la Agencia recibió, de parte de la Institución, las observaciones al informe de evaluación externa mencionado previamente.
6. Que, con fecha 09 de noviembre de 2016 la Comisión Nacional de Acreditación recibió toda la documentación anteriormente, de acuerdo a lo dispuesto por Contraloría General de la República en Oficio N° 8382, de 2017. Dichos antecedentes fueron analizados en su sesión N° 1067 de fecha 21 de diciembre de 2016, a la cual asistió un miembro del Comité de Educación Parvularia, Básica y Diferencial, quien, en representación de dicho Comité, efectuó una exposición oral de los antecedentes generados en el proceso y respondió consultas de los comisionados referidas a dichos antecedentes.

III. Y, TENIENDO PRESENTE:

7. Que, del proceso evaluativo que se ha llevado a cabo, se desprende que la Carrera presenta fortalezas y debilidades que se pasan a explicar a continuación:

Dimensión Perfil de Egreso y Resultados

Perfil profesional del educador

Actualmente coexisten 2 perfiles de egreso: uno hasta la titulación de las cohortes anteriores a 2012, elaborado en 1999; y otro para las posteriores, como resultado de la participación en los proyectos MECESUP UPA 0402 y UAP 0807. El primero de los perfiles se basa en objetivos mientras que el segundo en competencias.

El Perfil de egreso es coherente con los propósitos institucionales y con el Modelo Educativo de la Universidad. Este asume la formación "generalista" de la educación básica, y además ofrece a los estudiantes la posibilidad de seguir menciones de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas.

Estructura curricular

El plan de estudio y los respectivos módulos/programas que lo conforman son consistentes con la misión, la declaración de principios y objetivos de la Facultad de Ciencias de la Educación como unidad responsable de la Carrera.

El plan de estudio presenta una línea de prácticas, comenzando por unas tempranas hasta culminar con una práctica profesional, evaluada positivamente por todos los actores involucrados en el proceso.

La Carrera reconoce la necesidad de revisar la actual implementación de la innovación en desarrollo, dado que han asomado algunas dificultades en el logro de las competencias planteadas.

Resultados del proceso de formación

La tasa de titulación ha mejorado en el tiempo, pero aún se mantiene baja, superando por poco el 50%. La tasa de retención se mantiene dentro de los márgenes de las otras carreras. Sin embargo, los antecedentes proporcionados para el proceso de acreditación no permitieron conocer los resultados académicos de las distintas jornadas por separado.

Vinculación con el medio

La Carrera sostiene vínculos tanto en el ámbito disciplinario, interdisciplinario como profesional. De ello participan directivos, académicos y estudiantes, facilitando así la participación y el diálogo que hace posible la retroalimentación de planes y programas de estudio.

Dentro de las políticas definidas por la unidad en materia de extensión, se ha efectuado el asesoramiento a organismos e instituciones tanto nacionales como internacionales, sobre materias educacionales, permitiendo posicionar a la Facultad y sus académicos en un apropiado nivel de reconocimiento y prestigio.

La vinculación con el medio a través de la línea de prácticas está debidamente protocolizada, acompañada y evaluada. La existencia de vínculos con municipios de la Región, constituye un importante aporte para las prácticas profesionales.

La Unidad, en los últimos tres años, muestra un importante número de publicaciones en revistas nacionales e internacionales, así como participación en libros.

Un avance sustantivo es la creación del Centro de Investigación de Estudios Avanzados, que permitirá fortalecer este ámbito.

Dimensión Condiciones Mínimas de Operación

Estructura organizacional, administrativa y financiera

La Facultad de Educación y el Departamento de Educación Básica cuenta con una estructura organizacional que le permite desarrollar sus funciones de manera ordenada y coherente. Asimismo, cuenta con recursos suficientes para desarrollar su labor formativa a partir de la implementación de presupuestos centralizados.

El equipo de Carrera cuenta con los méritos académicos para el desempeño de sus funciones.

Además, existen instancias de participación para los estudiantes y docentes en la toma de decisiones.

Recursos humanos

La Universidad cuenta con claros mecanismos de selección, contratación y promoción de los recursos docentes.

La carrera de Pedagogía en Educación Básica, cuenta con 61 académicos que realizan docencia, 25 de los cuales realizan clases solo en la jornada diurna, 15 solo en la jornada vespertina y 21 realizan clases en ambas jornadas. De los 61 académicos, 11 tienen el grado de Doctor, 37 el grado de Magister y 13 el grado de Licenciado. En cuanto a la jornada de contrato, 26 tienen jornada completa, 11 media jornada y 24 son contratados por horas. Si bien el cuerpo docente es adecuado en cantidad y calificaciones, aún falta mayor equilibrio entre la función de docencia, investigación y extensión.

La Facultad y Carrera propician la formación académica de los docentes por medio del financiamiento de magister, doctorados y pasantías nacionales e internacionales.

Efectividad del proceso de enseñanza- aprendizaje

Al momento de la evaluación existían criterios de admisión establecidos, pero la Carrera ya está adelantando nuevos requisitos debido a su participación en el programa PACE y avances de su Proyecto de Mejoramiento Institucional (PMI).

La Carrera utiliza indicadores para apoyar el seguimiento de los procesos de formación (titulación, aprobación, retención, niveles de avance), con el propósito de establecer mejoras.

En el proceso formativo, las y los estudiantes cuentan con el apoyo del programa de UNIVELACIÓN, que considera un proceso previo de diagnóstico para luego desarrollar un proceso tutorial. Además, les apoya ante debilidades detectadas tanto en aspectos propios de su formación disciplinar, como en lo relativo a orientación personal, conocimiento de los estilos de aprendizaje, técnicas de estudio, entre otros.

Infraestructura y recursos para el aprendizaje

La infraestructura, edificios, equipamientos, espacios cerrados y abiertos, y Bibliotecas son adecuados, suficientes y reconocidos como una fortaleza por distintos actores. Se cuenta, incluso, con una sala de simulación y espejo para procesos de modelación. En este sentido, la Unidad cuenta con recursos suficientes y adecuados para la enseñanza. Destaca la existencia de una plataforma educativa, que permite desarrollar las horas autónomas y virtuales de los estudiantes.

Los estudiantes cuentan con apoyos en aspectos médicos, económicos y académicos para el desarrollo de su formación.

Los estudiantes de la modalidad vespertina manifestaron experimentar cierto desequilibrio en relación a jornadas docentes y algunas acciones de gestión, respecto a los de jornada diurna.

Dimensión Capacidad de Autoevaluación

Propósitos

El Departamento de Educación Básica y la Carrera, están alineados con las orientaciones y objetivos planteados en el Plan Estratégico Institucional, la misión y visión tanto institucional como de Facultad.

Integridad

La Carrera cuenta con soporte institucional suficiente y coordinado para su funcionamiento, rige sus procesos por medio de un conjunto de reglamentaciones que sustentan la gestión y seguimiento de los procesos.

Autoevaluación

La Carrera llevó a cabo el proceso de autoevaluación en las fechas programadas, independiente de la contingencia emanada de procesos de movilización estudiantil.

Cabe señalar, eso sí, que el informe de autoevaluación presenta la información referida a los estudiantes de la jornada diurna y vespertina en un conjunto único de datos, dificultando la diferenciación, especificidad y características de cada una.

El plan de mejoramiento surgido del proceso de autoevaluación es completo y posible de realizar.

Conclusiones

De acuerdo a lo anterior, y tras ponderar todos los antecedentes generados en el proceso de acreditación, en lo fundamental, la Comisión ha llegado a las siguientes conclusiones:

- La Carrera actualizó su perfil de egreso a través de la adjudicación de un proyecto MECESUP. El nuevo perfil, es coherente con los propósitos institucionales y se basa en competencias.
- La implementación del nuevo plan de estudio ha generado algunas dificultades, pero que han sido detectadas por la Carrera y ya se encuentra trabajando en su superación.
- Destaca la línea de prácticas progresivas dispuestas en el plan de estudio, las que fueron evaluadas positivamente por todos los actores involucrados. En tal sentido, la existencia de vínculos con municipios de la Región, constituye un importante aporte para el proceso formativo de los y las estudiantes.

- Las tasas de titulación han tenido un aumento significativo, pero aún resta por avanzar en la materia, puesto que las tasas actuales apenas superan el 50%.
- La infraestructura, recursos para el aprendizaje, docentes y atención a estudiantes son adecuados, pero los alumnos de la jornada vespertina manifestaron cierto desequilibrio en su desmedro.


IV. LA COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN ACUERDA:

8. Que, analizados la totalidad de los antecedentes reunidos durante el proceso de evaluación, la Comisión ha podido concluir que la carrera de Pedagogía en Educación Básica, impartida en sede Valparaíso, en jornada diurna y modalidad presencial; y en sede Valparaíso, en jornada vespertina y modalidad presencial, cumple, en los términos señalados en la presente resolución, con los criterios de evaluación definidos para carreras de Educación.
9. Que, conforme a las alternativas de juicio sobre la acreditación de carreras y programas de pregrado, ha decidido acreditar a la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, impartida en sede Valparaíso, en jornada diurna y modalidad presencial; y en sede Valparaíso, en jornada vespertina y modalidad presencial, por un plazo de 5 años, desde el 21 de diciembre de 2016, período que culmina el 21 de diciembre de 2021.
10. Que, la carrera tendrá la obligación de someterse, en el caso de cambios en su oferta académica, a lo establecido en la Resolución DJ 13-4 exenta del 23 de noviembre de 2016, de la Comisión Nacional de Acreditación, que aprueba Reglamento que Fija Procedimiento para el Desarrollo de los Procesos de Acreditación de Carreras Profesionales y Técnicas de Nivel Superior y Programas de Pregrado.
11. Que, transcurrido el plazo señalado, la institución podrá someter a la carrera a un nuevo proceso de acreditación.
12. Que, la institución, respecto del juicio de acreditación, podrá interponer ante esta Comisión, un recurso de reposición solicitando la reconsideración de la decisión adoptada.
13. Asimismo, acorde a lo dispuesto en la letra h) del artículo 87, del DFL N°2, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N°20.370, y


el artículo 31 de la Ley 20.129, la institución que imparte la carrera puede interponer un recurso de apelación ante el Consejo Nacional de Educación, según las condiciones que establece la circular N°12 del 20 de noviembre del 2013 del CNED.

14. Que, acorde a lo dispuesto en el artículo 48° de la Ley 20.129, la institución deberá incorporar a su publicidad información que dé cuenta del resultado del proceso de acreditación, de acuerdo a las instrucciones impartidas por la CNA, las que se encuentran contenidas en la Circular N°19, de fecha 26 de junio de 2013.
15. Que, en caso que la Institución desee difundir y publicitar el acuerdo de acreditación de la CNA, deberá hacerlo mediante la publicación íntegra del presente documento.




Alfonso Muga Naredo
Presidente
Comisión Nacional de Acreditación




Paula Beale Sepúlveda
Secretaría Ejecutiva
Comisión Nacional de Acreditación

AMN/PBS/ASB

ANEXO N° 17. CÁLCULO DE CONSISTENCIA. LOS 26 ÍTEMS PARA CADA ACTOR CLAVE.

ID Grupos	
Valor	Etiqueta
1	Académicos UPLA
2	Alumnos
3	Directores y UTP

Respuestas Escala	
1	Muy Bajo
2	Bajo
3	Regular
4	Alto
5	Muy Alto

3	4	4	3	4	3	3
3	4	4	5	4	4	5
3	4	5	5	4	3	5
3	5	5	5	5	5	5
3	3	3	4	5	4	4
3	5	4	5	3	4	5
3	5	5	4	4	3	5
3	4	3	3	3	4	4
3	5	4	5	5	4	5
3	4	3	4	4	3	4
3	5	5	5	5	5	5
3	5	4	5	4	4	5
3	4	4	4	4	4	4
3	4	3	4	4	3	4
3	5	4	4	5	4	4
3	5	5	5	4	5	5
3	4	4	4	4	4	4
3	5	4	4	5	4	4
3	5	4	4	4	5	4
3	3	4	3	4	3	3
3	5	5	5	5	5	5
2	5	5	5	4	5	4
2	5	5	5	5	5	5
2	5	5	5	5	5	5
2	4	4	3	4	3	5
2	5	4	4	5	3	4
2	5	4	4	5	3	4
2	4	4	3	3	3	4
2	4	3	5	4	3	4
2	5	4	5	4	5	5
2	4	4	4	4	4	4
2	3	4	3	4	3	5
2	4	3	3	3	3	3
2	4	3	3	3	2	3
2	3	3	4	3	4	3
2	5	5	5	4	3	4
2	5	5	5	5	5	4
2	5	4	4	3	4	5
2	4	5	4	4	3	4
2	5	4	5	4	4	5
2	5	5	4	4	4	4
2	3	3	4	4	3	4
2	5	4	5	3	5	5
2	4	3	4	5	4	5
2	3	3	2	4	2	3
2	4	4	4	3	4	5
2	5	5	5	4	4	5
2	4	5	5	5	5	5

2	4	4	3	4	4	5
2	5	4	4	3	3	4
2	4	4	4	4	4	4
2	5	5	5	5	3	4
2	5	5	5	5	3	5
2	4	3	5	4	3	4
2	4	5	5	5	5	5
2	5	5	5	5	5	5
2	4	5	5	4	4	5
2	4	5	5	5	4	5
2	4	4	4	4	4	4
2	5	5	5	5	5	5
2	5	5	4	4	3	5
2	5	4	5	4	3	4
2	4	5	5	3	4	5
2	5	4	5	4	3	4
2	5	5	5	5	5	5
2	5	5	5	5	4	5
2	3	3	2	3	1	1
2	5	5	4	4	5	5
2	4	4	4	3	2	4
2	4	4	3	5	5	4
2	5	5	5	5	3	5
2	4	4	4	4	3	3
2	5	5	5	4	4	4
2	5	5	5	5	5	5
2	4	4	4	4	4	4
2	5	5	4	4	4	4
2	5	4	5	3	4	5
2	3	4	4	4	5	5
2	3	4	4	4	5	5
2	3	4	4	4	5	5
2	5	4	4	4	3	3
2	5	4	4	4	3	5
2	5	5	5	4	4	5
2	4	4	4	4	3	3
2	5	5	5	5	5	5
2	3	4	4	3	4	4
2	4	4	5	4	4	5
2	5	5	5	5	5	5
2	3	3	3	4	4	4
2	5	5	5	4	4	4
2	4	4	4	4	3	3
2	3	3	4	4	4	5
2	4	3	3	4	3	4
2	4	4	4	4	4	4
2	5	5	5	5	3	4
2	4	4	4	4	3	4
2	5	5	5	4	5	4

2	3	3	4	4	5	5
2	5	5	5	5	3	4
2	4	5	4	3	1	2
2	5	5	5	3	4	5
2	5	3	5	5	4	5
2	4	4	4	2	4	3
2	4	4	4	4	3	4
2	4	5	5	5	4	5
2	5	5	4	4	4	4
2	4	4	3	4	3	3
2	4	5	5	4	3	4
2	5	4	5	5	4	5
2	5	5	5	4	4	5
2	4	4	4	4	4	4
2	5	4	5	4	4	5
2	5	5	5	4	5	5
2	5	5	5	5	5	5
2	4	4	4	5	4	4
2	5	5	5	5	4	5
2	4	3	5	4	3	4
2	2	2	2	2	2	1
2	4	4	5	4	3	3
2	4	3	4	4	4	3
2	3	4	4	4	5	4
2	4	4	5	4	3	4
2	4	4	4	4	4	4
2	4	5	5	5	4	3
2	5	5	3	4	4	4
2	4	5	4	3	3	3
2	5	5	5	4	4	4
2	5	5	4	4	4	4
2	5	4	5	4	5	5
2	2	2	1	3	2	3
2	5	5	4	4	4	4
2	3	2	2	2	3	2
2	5	4	3	3	3	3
2	4	4	4	4	3	3
2	5	5	4	4	5	4
2	5	5	5	4	5	4
2	5	5	5	5	5	5
2	4	3	4	3	4	4
2	5	4	5	4	4	4
2	5	3	4	3	4	3
2	5	4	3	4	3	4
2	5	4	4	3	4	4
2	4	4	4	4	4	4
2	4	4	4	4	4	4
2	4	4	4	4	3	3
2	5	5	5	5	4	4

2	4	4	4	4	4	4
2	5	4	4	3	3	4
2	4	4	4	4	4	4
2	5	4	3	4	5	5
2	5	5	4	4	5	4
2	5	4	4	4	4	4
2	4	3	4	3	4	4
2	3	4	3	3	3	2
2	5	5	5	5	5	5
2	5	5	5	5	5	5

1.3.3.- Desarrollar actividades que permitan a alumnos y alumnas integrar su comunidad educativa con otras culturas	2.1.1.- Conocer las teorías , principios , conceptos y estructura de la Educación Básica	2.1.2.- Conocer la progresión de los contenidos y de la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica, en sus respectivas asignaturas	2.1.3.- Dominar los contenidos de cada asignatura del currículum vigente	2.1.4.- Favorecer acciones didácticas que permitan a los alumnos y alumnas integrar los saberes culturales	2.2.1.- Orientar y gestionar la convivencia escolar en su grupo curso	2.2.2.- Asumir un rol de liderazgo , para conformar redes de apoyo y ser un agente de socialización
2	4	4	3	4	3	3
3	4	4	4	4	4	4
4	4	5	5	4	5	4
3	5	5	5	5	5	4
3	4	4	4	3	3	3
4	4	4	4	4	5	3
3	4	4	4	4	4	4
3	4	4	4	4	3	3
4	3	4	5	3	4	3
3	4	5	4	4	5	5
3	5	5	4	4	4	5
5	5	4	4	5	5	5
4	3	4	4	5	3	3
3	5	4	4	5	5	5
4	4	3	3	4	4	4
3	4	5	4	4	4	4
3	4	4	3	4	4	4
3	4	3	3	3	4	4
4	3	3	3	4	4	4
3	4	5	4	4	4	4
3	5	5	4	3	4	3
3	4	4	4	5	5	5
3	5	4	5	4	5	5
3	3	3	3	4	4	4
3	3	2	2	5	5	5
4	4	3	3	3	4	4
4	3	3	3	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5
3	4	4	4	4	4	4
5	4	4	5	5	5	4
3	5	5	5	5	5	5
5	4	4	5	5	5	5
5	4	4	4	4	4	5
4	4	4	4	3	4	3
5	4	5	4	5	5	5
4	4	3	3	4	5	4
4	4	5	4	5	4	3

2	4	4	4	4	4	4
4	4	4	5	4	5	5
3	5	5	4	4	5	5
4	5	5	5	5	5	5
3	4	4	4	4	3	3
4	5	4	4	5	5	4
4	4	4	4	4	5	4
4	4	4	4	4	4	3
5	5	4	5	5	5	5
3	3	4	4	4	5	4
4	5	4	5	5	5	5
4	4	4	5	4	5	4
3	4	4	4	4	4	4
3	3	4	4	3	5	3
4	4	5	4	4	5	5
5	4	4	5	5	5	5
4	4	4	4	4	4	4
4	4	5	4	4	5	5
4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3
5	4	5	5	5	5	5
4	5	4	5	5	4	5
5	5	4	4	5	5	5
5	5	4	3	5	5	5
3	4	2	4	3	3	2
3	4	4	5	5	4	4
3	4	4	4	5	4	4
4	3	2	2	3	2	3
3	4	4	4	4	3	4
4	3	4	3	3	5	4
4	3	3	3	4	4	4
4	4	3	4	4	4	3
3	3	3	3	3	3	3
3	4	4	3	4	4	4
3	4	4	4	4	4	4
3	4	3	3	4	3	4
5	5	5	5	5	1	3
4	3	3	3	4	4	4
3	3	3	2	4	4	4
4	4	5	5	4	4	4
3	4	3	3	4	5	4
3	4	3	2	4	4	4
3	4	4	3	4	3	4
5	4	4	4	4	3	4
2	4	4	4	3	3	3
3	4	4	5	3	3	3
4	5	5	4	5	5	5
5	5	3	3	4	5	5

4	5	4	4	4	4	5
4	4	3	3	4	4	4
3	4	3	5	4	5	5
4	4	3	3	3	4	4
3	4	4	4	4	5	3
3	3	3	3	4	4	4
4	5	4	4	5	5	5
4	5	5	5	5	5	5
2	2	4	1	4	4	4
5	4	4	4	5	5	5
4	4	4	4	4	4	4
4	5	5	5	4	5	5
5	4	3	4	4	4	4
3	3	4	4	4	5	5
3	3	3	5	5	5	5
3	4	5	4	4	3	5
4	4	4	4	4	4	4
3	4	3	3	2	1	3
4	5	4	4	4	4	4
3	3	2	3	3	2	3
4	5	4	4	4	4	4
5	4	4	3	5	5	5
3	4	4	3	3	4	3
4	5	4	4	4	5	5
4	4	4	4	5	5	5
4	4	3	3	4	5	4
4	5	5	4	4	3	4
4	2	1	3	5	4	5
2	3	2	3	4	3	4
2	3	2	3	4	3	4
2	3	2	3	4	3	4
3	4	4	3	4	4	5
5	4	4	4	3	4	5
4	4	5	5	5	5	4
3	4	3	3	3	4	4
5	5	5	5	5	5	5
4	5	5	4	4	2	3
4	4	4	3	4	4	4
5	4	3	3	4	5	4
4	3	3	3	3	4	3
3	5	4	4	4	3	5
3	3	3	3	3	4	3
5	3	4	3	3	4	4
1	3	4	3	2	1	1
3	4	3	3	3	4	4
4	4	4	4	3	5	5
4	5	4	4	4	4	4
3	4	3	4	4	5	4

3	3	2	4	3	4	4
4	5	5	4	4	5	4
2	3	3	1	4	3	3
3	3	4	3	3	4	5
5	3	3	3	5	5	5
3	4	1	3	3	2	4
3	4	3	4	3	2	3
3	5	4	4	5	5	4
4	4	4	4	4	4	4
4	4	3	3	4	4	5
4	4	3	3	4	4	3
4	4	5	4	5	4	5
4	5	4	4	5	3	5
4	4	4	4	4	4	4
4	4	5	4	5	4	3
3	5	3	3	5	5	5
3	3	3	3	4	5	5
4	3	3	4	4	4	4
4	5	5	4	4	5	5
4	4	3	3	4	4	3
1	1	1	1	1	2	3
2	5	3	3	4	4	4
4	3	3	2	2	4	4
2	3	4	4	4	2	3
4	3	4	5	4	5	5
3	4	4	3	4	4	4
3	3	4	4	3	4	4
3	5	4	4	4	3	3
3	3	4	3	3	3	4
4	4	4	3	4	4	5
4	5	3	3	4	5	4
3	4	4	4	4	4	3
3	2	2	1	2	3	2
4	5	3	3	4	5	4
2	3	3	4	2	3	2
3	2	3	2	2	3	3
2	3	4	4	3	3	4
4	3	3	3	5	4	4
1	4	4	4	4	4	1
5	5	5	4	5	5	5
3	3	2	3	3	4	4
4	4	4	4	4	4	4
2	4	5	5	3	5	4
3	3	4	3	3	3	5
3	2	3	4	4	4	4
2	4	4	3	5	4	3
3	4	4	4	3	4	4
3	4	3	2	2	3	3

4	3	3	3	3	4	4
3	2	4	3	3	4	3
3	3	4	4	3	4	4
5	3	3	3	4	5	5
5	3	3	3	4	4	4
4	4	3	3	3	3	4
2	3	3	3	4	4	4
3	4	3	4	3	3	3
5	5	5	5	5	5	5
4	4	5	3	4	4	4

2.2.3.- Posibilitar la formación de líderes positivos dentro del aula	2.3.1.- Comunicar eficazmente las ideas en forma oral, escrita y gestual, para orientar el aprendizaje de los alumnos	2.3.2.- Analizar su práctica pedagógica con la finalidad de mejorar las experiencias educativas en el aula	3.1.1.- Promover la reflexión activa en su Unidad Educativa para mejorar la labor docente	3.1.2.- Adaptar situaciones del diario vivir , como estrategias de enseñanza-aprendizaje	3.2.1.- Diseñar, elaborar y aplicar proyectos educativos	3.2.2.- Evaluar sus estrategias de enseñanza y de evaluación, para generar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas
4	3	4	3	4	3	3
4	4	4	4	4	4	4
3	4	5	5	5	3	4
4	5	4	5	4	4	5
4	5	3	4	4	2	4
3	4	5	5	4	3	4
4	4	4	4	4	4	4
3	4	5	4	3	4	4
4	4	4	4	4	3	4
5	5	5	5	4	4	5
5	5	5	5	4	3	5
4	5	5	4	4	4	4
3	4	5	4	4	3	4
5	5	5	5	5	5	4
4	3	4	4	4	4	3
4	5	5	3	4	4	3
4	4	3	3	4	4	3
5	4	4	4	4	3	3
4	4	4	4	4	3	3
4	4	4	3	4	3	4
3	4	4	4	4	3	4
4	5	5	4	5	4	4
5	4	4	5	4	5	4
4	4	4	4	4	3	4
4	5	5	4	5	3	4
4	4	3	4	4	4	3
4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5
4	4	4	4	4	4	4
5	5	4	5	5	5	5
5	5	5	5	4	5	4
5	5	5	5	5	5	5
5	4	4	4	5	5	4
4	5	3	4	4	1	3
5	5	5	5	5	4	5
5	5	4	4	4	5	4
4	5	4	4	5	4	3

2	4	4	3	2	3	4
4	4	4	5	4	4	5
4	5	4	4	4	3	4
5	5	5	5	5	5	5
4	3	4	4	3	3	3
4	4	4	3	4	4	4
3	4	4	4	5	4	5
4	4	3	3	4	4	3
4	5	5	4	5	5	5
4	4	4	3	4	3	4
5	4	5	5	5	5	5
5	4	5	5	5	4	5
4	4	4	4	4	3	4
4	3	4	3	3	3	3
5	5	4	4	5	5	4
4	5	4	4	5	4	4
4	4	4	4	4	4	4
5	5	4	4	5	5	4
5	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	4	4	3
5	5	5	5	5	5	5
5	4	5	4	5	5	5
5	5	5	5	5	4	4
5	5	5	5	5	5	4
3	2	5	5	4	2	3
4	4	4	4	5	3	4
4	4	4	4	5	3	4
3	3	4	4	4	3	3
4	4	3	3	5	3	4
5	5	4	4	4	3	4
4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	3	4	2	3
3	4	4	3	4	2	3
4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	5	4
4	4	3	3	4	3	4
4	5	5	4	5	4	5
3	3	4	4	5	3	3
4	4	3	3	4	3	3
4	5	5	4	4	3	5
4	4	3	4	4	3	3
4	4	4	3	4	2	4
3	4	5	5	5	3	4
4	4	5	4	4	3	4
2	3	3	3	4	3	4
3	4	4	3	4	2	2
4	5	4	5	5	4	5
5	5	4	5	5	3	4

5	5	5	5	5	3	4
4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	3	5	3	4
4	4	4	4	4	3	4
4	4	4	4	5	3	4
4	3	4	4	4	3	4
5	5	5	5	5	5	5
5	5	5	5	5	5	5
5	3	5	3	4	2	4
4	5	4	4	4	5	5
4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	3	5
5	4	4	3	5	4	4
4	4	4	3	5	4	4
3	4	4	4	5	2	3
4	4	5	5	5	4	4
5	4	5	5	5	4	4
2	3	3	3	3	4	2
4	4	5	5	5	4	5
3	4	4	4	5	3	3
4	5	5	4	5	3	4
4	3	5	5	5	4	4
3	4	4	3	4	3	4
4	4	4	4	5	4	4
4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4
3	4	4	4	4	3	4
5	3	3	4	4	1	4
4	3	4	4	5	3	3
4	3	4	4	5	3	3
4	3	4	4	5	3	3
4	4	4	3	3	3	3
3	4	3	4	5	3	3
5	5	4	5	5	4	5
4	4	3	3	3	3	3
5	5	5	5	5	5	5
3	5	3	3	5	5	3
4	5	4	4	5	3	4
5	4	5	3	4	3	3
4	3	3	3	3	3	3
5	5	5	4	4	5	5
3	4	4	3	3	3	4
4	4	4	4	5	3	3
1	3	3	4	4	2	3
3	4	5	5	4	4	4
5	5	5	5	4	3	3
4	5	4	4	4	4	4
4	5	4	4	4	3	4

4	4	3	5	3	4	3
4	5	5	4	5	5	5
4	4	5	4	5	4	3
4	3	5	5	4	3	4
5	5	5	5	5	3	5
3	4	3	3	4	3	2
2	5	5	4	5	3	3
4	5	5	4	4	4	4
4	4	4	4	5	4	4
5	4	4	4	5	4	4
3	4	4	3	5	3	3
5	5	5	5	5	4	4
4	5	4	4	5	4	5
4	4	4	4	4	4	4
4	4	5	4	5	4	5
4	4	5	5	5	3	4
5	4	5	4	4	5	5
4	4	3	4	4	4	4
4	4	5	5	5	4	5
4	4	3	4	4	4	4
1	2	2	2	2	3	3
3	3	3	3	5	4	4
4	4	4	4	3	4	4
3	3	3	3	4	2	3
4	5	5	5	4	3	5
4	4	4	4	4	3	3
4	5	4	4	5	4	4
3	5	5	5	4	4	4
4	4	4	3	4	3	4
5	5	5	5	4	3	4
4	3	2	3	3	3	4
4	5	4	5	4	4	5
2	2	2	2	2	1	1
4	3	2	3	3	3	4
2	2	2	2	3	3	3
3	4	3	3	4	3	4
3	3	3	3	4	3	3
5	4	4	4	5	3	4
3	5	5	1	5	5	3
5	5	5	5	5	4	5
3	4	4	4	4	3	4
5	5	5	4	5	5	4
4	3	4	3	4	3	3
4	5	4	3	5	3	5
3	4	3	4	5	3	3
4	4	4	4	5	4	4
4	4	4	4	4	4	4
3	4	4	4	3	3	4

4	3	3	3	4	2	3
3	4	4	3	4	2	3
4	4	4	3	4	3	4
3	4	5	5	5	2	4
5	4	4	4	4	3	4
4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	2	3
3	3	3	3	3	3	3
5	5	5	5	5	5	5
4	4	4	4	4	3	3

4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas	4.1.2.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje	4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	4.2.1.- Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad	4.2.2.- Incentivar el trad. Bajo colaborativo en sus alumnos y alumnas	4.2.3.- Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes
3	4	3	3	4	4
4	4	4	4	4	4
3	3	5	5	5	4
4	4	4	4	4	4
4	1	2	4	4	4
3	5	4	4	5	5
4	4	4	4	4	4
4	4	3	3	4	3
4	3	5	4	5	5
4	4	4	5	5	5
3	3	3	5	5	5
5	5	5	4	5	5
2	4	4	3	4	3
4	4	5	5	5	5
4	4	4	4	4	4
4	4	3	4	5	5
4	4	4	4	4	4
4	4	2	3	4	4
4	3	2	3	4	4
4	4	3	4	4	4
3	4	3	3	4	3
3	5	4	5	5	5
3	3	5	5	5	5
4	4	3	3	4	4
2	3	3	5	5	5
4	3	4	4	4	4
4	4	5	3	4	5
5	5	5	5	5	5
4	3	4	4	4	4
5	4	5	4	5	5
5	5	5	5	5	5
5	5	5	5	5	5
4	4	4	4	5	4
2	1	4	3	4	3
5	5	5	5	5	5
4	3	4	4	5	5
5	5	4	4	4	5

4	2	4	3	4	4
5	4	5	4	5	5
4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5
3	3	3	3	4	4
4	5	4	4	4	4
4	5	4	4	5	4
3	3	4	3	4	4
4	5	5	4	5	5
2	3	4	3	4	4
5	5	5	5	5	5
5	4	5	5	5	5
4	4	4	4	4	4
4	3	3	4	4	4
4	4	4	5	5	5
5	5	5	5	5	4
4	4	4	4	4	4
4	4	4	5	5	5
4	4	4	4	4	5
4	3	3	3	3	3
5	5	5	5	5	5
5	5	4	5	5	4
4	4	4	4	4	5
5	5	4	5	5	5
3	3	1	3	4	3
3	4	3	4	4	4
3	4	3	4	4	4
4	3	4	3	3	4
4	3	4	4	5	4
5	5	4	3	4	4
3	4	3	4	4	4
3	4	3	3	5	5
3	3	3	3	4	3
3	3	3	4	5	4
3	3	3	4	5	5
3	4	3	4	4	5
5	4	5	5	5	4
3	4	5	4	4	3
3	3	3	4	4	4
5	5	5	5	5	4
3	4	5	4	4	4
4	5	2	4	3	3
4	4	4	2	5	5
4	4	2	4	4	4
3	4	4	3	3	3
2	4	2	3	5	5
4	5	5	5	5	5
4	5	3	4	5	5

3	4	4	4	4	5
3	4	2	4	3	4
4	4	5	4	5	4
4	3	4	4	4	4
4	4	4	5	4	5
3	4	2	4	4	4
5	5	5	5	5	5
5	5	4	5	5	5
1	3	2	3	3	3
5	5	5	5	4	5
4	4	4	4	4	4
5	5	3	4	4	4
3	4	3	4	4	5
5	5	4	4	5	5
1	4	3	3	4	5
5	5	2	5	5	5
4	4	3	5	5	5
3	4	3	2	4	2
4	4	5	4	5	4
3	4	5	5	5	5
5	5	4	4	5	5
4	4	4	3	5	4
4	3	4	3	4	4
4	4	5	4	5	5
5	5	5	5	5	5
4	4	2	4	4	4
4	4	3	3	4	4
1	3	3	3	4	4
3	4	4	4	3	4
3	4	4	4	3	4
3	4	4	4	3	4
2	3	3	3	4	4
3	4	2	3	4	4
4	5	5	5	5	5
2	3	3	4	4	3
5	5	5	5	5	5
5	5	5	4	4	5
3	3	3	4	4	5
4	4	1	3	4	4
1	1	1	2	3	2
5	5	5	5	5	5
3	3	3	3	4	4
4	4	3	3	3	4
3	3	2	4	4	4
4	3	3	3	4	4
3	3	4	4	4	4
5	5	4	4	4	4
4	4	4	3	4	4

4	4	4	4	4	3
5	5	5	5	5	5
3	3	5	5	4	5
3	3	2	4	4	5
5	5	5	5	5	5
2	3	4	3	3	3
3	4	1	3	4	4
4	5	3	4	4	4
4	4	4	5	5	4
3	4	3	3	4	3
3	5	4	5	5	5
3	5	4	4	5	5
4	4	4	5	5	5
4	4	4	4	4	4
4	5	5	5	5	5
4	5	1	4	5	5
2	4	3	4	5	5
4	5	3	4	4	4
5	5	4	5	5	5
4	3	3	3	4	4
1	1	1	1	1	2
4	3	3	3	5	5
4	5	4	4	4	4
4	3	2	3	3	3
4	5	5	5	4	4
4	4	2	3	4	5
4	4	5	5	4	5
5	3	3	3	5	4
4	1	3	3	4	3
4	5	5	4	4	4
2	2	3	2	4	4
5	5	4	4	4	4
1	1	1	1	1	1
2	2	3	2	4	4
3	3	3	3	3	2
4	4	3	4	3	4
2	2	3	3	4	3
4	4	4	4	4	4
3	4	4	5	5	4
5	5	5	5	5	5
2	4	2	4	4	4
4	5	4	5	5	5
4	4	3	3	4	3
2	3	1	3	3	4
3	4	3	3	3	4
4	4	4	3	3	4
4	4	4	4	4	4
3	4	3	4	4	4

3	4	4	4	4	4
3	5	4	4	4	4
3	4	3	4	4	4
3	5	5	4	4	5
3	3	3	4	4	4
4	4	3	3	4	4
3	3	3	4	4	4
3	2	3	3	3	3
5	5	5	5	5	5
3	4	3	2	3	3

