



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

**ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL DE EGRESO Y PLAN DE
ESTUDIO Y SU RELACIÓN CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR
CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA EN LA EVALUACIÓN NACIONAL
DIAGNÓSTICA**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Curriculum y
Comunidad Educativa**

Carolina Ulloa Herrera

**Director(a):
Manuel Silva Águila**

Comisión Examinadora:
Mónica Llaña
Pablo López

Santiago de Chile, año 2019

RESUMEN

El presente trabajo busca analizar las características del perfil de egreso y plan de estudio de las carreras de Pedagogía en Historia y Geografía, perteneciente a universidades del Consejo de Rectores y su relación con los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) exigida por la Ley 20.903, del año 2016.

Aspiramos a identificar si existe alguna característica identitarias en estas carreras, que nos aproxime a una posible relación con los resultados en la END.

La investigación realizada corresponde a un estudio exploratorio descriptivo mixto, con base documental y estadística, complementada con entrevistas en profundidad. Este estudio considera la predominancia del enfoque cualitativo, dada la necesidad de profundizar en las variables perfiles de egreso y planes de estudio y su relación con los resultados en la END para responder a nuestra interrogante.

Agradecimientos

En especial deseo agradecer a mi familia, por su apoyo y amor incondicional, sin ellos, nada de esto sería posible.

También, agradezco a todos, quienes, de alguna manera, con su apoyo y comprensión contribuyeron al cierre de este proceso.

A mi profesor, Guía Manuel Silva, por su calidad humana y eterna comprensión. Su fe en mi trabajo fue fundamental en la elaboración de esta investigación.

INDICE

CAPÍTULO I	1
1.INTRODUCCIÓN	1
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.2- Objetivos principales	7
1.2.3- Objetivo General:	7
1.2.3.1-Objetivos específicos:	7
CAPÍTULO II	9
2. REFERENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS	9
2.1.- Antecedentes empíricos	9
2.1.1 El “Sistema de Desarrollo Profesional Docente”	10
2.2.- Antecedentes teóricos	12
2.2.1-Breve mirada a la formación docente en Chile.	12
2.2.2-Impacto de las políticas públicas en la Formación Inicial Docente	14
2.3-Mecanismos de control sobre la Formación Inicial Docente: Estándares y evaluaciones	18
2.3.1 Estándares.	19
2.3.2 Evaluaciones estandarizadas como regulaciones del egreso.	25
2.3.3-Evaluación Nacional Diagnóstica para la Formación Inicial Docente	26
2.4- La Formación Inicial Docente vista desde la estructuración de los planes de estudio.	29
2.4.1-Planes de Estudio relaciones de clasificación y categorías.	30
2.5- La relevancia del perfil de egreso en la formación inicial docente y las políticas públicas.	34
3. METODOLOGÍA:	38
3.1 Muestra	39
3.2- Instrumentos y técnicas de investigación	41
3.2.1- Técnicas de enfoque cuantitativo.	42
3.2.1.1Análisis de contenido cuantitativo.	42

3.2.2- Técnica Enfoque cualitativo	42
3.2.2.1-Análisis de documentos.	42
3.2.3.2-Entrevista semiestructurada.	42
3.3 Técnicas de Análisis de datos:	43
3.3.1-Análisis de contenido.	44
3.3.2-Análisis datos cuantitativos.	45
3.4- Credibilidad	48
3.4.1- Triangulación	48
CAPÍTULO IV	50
4. RESULTADOS	50
4.1 Resultados cuantitativos. Análisis e interpretación.	50
4.1.1-Distribución por Macro categorías:	50
4.1.2- Distribución temporal de las Macro categorías.	55
4.1.3-Distribución por subcategoría:	59
4.2.-Resultados cualitativos: Análisis e interpretación	64
4.2.1- Análisis y resultados de los perfiles de egreso.	64
a) Criterio 1: Definición clara y precisa del perfil de egreso:	64
b) Criterio 2: Consistencia del perfil con el título y grado otorgado por la Carrera.	65
c) Criterio 3: Atingencia al nivel educacional de las carreras.	67
d) Criterio 4: Declaración de competencias generales y específicas.	68
e) Criterio 5: Explicitación de aspectos éticos y valóricos del profesional a formar.	69
f) Criterio 6: Relación con los estándares pedagógicos y disciplinarios de la Formación Inicial Docente.	70
4.3- Análisis y resultados de las entrevistas	72
4.3.1-Primera categoría.	72
LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA.	72
4.3.2-Segunda Categoría	77
LOS SIGNIFICADOS DE LA END	77
4.3.3-Tercera Categoría	82

TEMORES E INCERTIDUMBRES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.	82
CAPÍTULO V	83
5. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES	83
CAPÍTULO VI	91
BIBLIOGRAFÍA	91
ANEXOS	97
Anexo número 1: Resultados END	97
Anexo número 2: Consentimiento participación	98
Anexo número 3: Cuadros Sinópticos, clasificación asignaturas de plan de estudio.	101
Anexo número 4: Entrevistas	114

Índice tablas y gráficos

Ilustración 1. Línea de Tiempo Políticas Públicas FID. CNA	15
Tabla número 1: Cuadro Sinóptico de los estándares. Mineduc.	21
Tabla número 2. Clasificación de los saberes de la docencia, propuesta de autores internacionales	31
Tabla número 3. Clasificación de los saberes docentes, propuesta de autores nacionales... ..	33
Tabla número 4. Hawes sobre las características del perfil de egreso.	36
Tabla número 5. Carreras en estudio.	40
Tabla número 6. Número de asignaturas por Formación de Especialidad. Caso 1	59
Tabla número 7. Número de asignaturas por Formación de Especialidad. Caso 2.	61
Tabla número 8. Número de asignaturas por Formación de Especialidad. Caso 3.	62
Tabla número 9. Número de asignaturas por Formación de Especialidad. Caso 4.	63
Gráfico número 1.....	51
Gráfico número 2.....	52
Gráfico número 3.....	53
Gráfico número 4.	54
Gráfico número 5.....	55
Gráfico número 6.....	56
Gráfico número 7.....	57
Gráfico número 8.....	58
Gráfico número 9.....	59

CAPÍTULO I

1.INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en los nuevos requerimientos impuestos por Ley 20. 903 (2016) que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. En el marco de esta nueva Ley surgen una serie de nuevas exigencias para los profesores y las instituciones formadoras de profesores, siendo una de esta la rendición obligatoria de todos los estudiantes de pedagogía de una prueba, denominada Evaluación Nacional Diagnóstica (END) como requisito de titulación.

Es de conocimiento común que el sistema educativo chileno evidencia una serie de problemáticas. Gran parte de la población es consciente y ha demandado una “educación de calidad”. Múltiples son las investigaciones que plantean que en general el sistema educativo chileno no es capaz de dar respuesta a las necesidades sociales y que a pesar de los recursos invertidos no ha sido posible realizar una escolarización efectiva que asegure la entrega a todos de una educación digna, de calidad y en igualdad de condiciones

La idea de una educación en crisis sin duda es compleja, y por lo mismo la problemática detrás de esta ha sido un tema recurrente a lo largo de toda la Historia de nuestro país, mucho se ha estudiado y reflexionado sobre cómo mejorar nuestro sistema educacional.

En la actualidad, se cuestiona al sistema educacional chileno, por no entregar garantías de aprendizajes escolares de calidad. Se critica que, a pesar del aumento de la cobertura escolar y la inversión en ésta por parte del Estado, no se evidencia una mejora sustancial en nuestros resultados. Es más, pareciera que, en general, la mayor parte de la población no encuentra en la educación un modo de mejorar efectivamente sus oportunidades y transformar positiva y verdaderamente su realidad.

Paralelamente, la emergencia de evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales referidas al logro de aprendizaje en los sistemas escolares, como SIMCE y PISA, y sus bajos resultados, cuestionan el papel que juegan los docentes en estos. (Ávalos B., 2014). El debate

se centra en la responsabilidad que tienen los profesores y profesoras en la calidad de los aprendizajes obtenidos en las aulas escolares.

Frente una problemática educacional completamente evidenciada, ya a partir de 1990, los gobiernos comienzan una serie de transformaciones al conjunto del sistema educativo de nuestro país, transformaciones que en siglo XXI tienen su punto más álgido tras la movilización estudiantil nacional iniciada en el año 2006, que motivó al gobierno de turno de la Presidente Michelle Bachelet impulsar cambios profundos en el marco regulatorio de la educación, la institucionalidad de supervisión y fiscalización del sistema escolar, las políticas hacia la profesión docente y el sistema de financiamiento de la educación, entre otros. Así a inicios del año 2007, se anunciaba el proyecto de Ley General de Educación del año 2009 (LGE) que reemplazaría a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 (LOCE).

Este nuevo marco legal para la educación nacional necesitaba fundamentarse en bases sólidas, siendo una de estas las capacidades docentes para enseñar. En el año 2006 el Consejo Asesor Presidencial recomienda una serie de modificaciones en la arquitectura educacional del país, proponiendo la necesidad de crear una carrera profesional docente “ que promueva el desarrollo de los profesores, valores sus capacidades y el buen desempeño; haga de la desidia y el estancamiento un riesgo y del trabajo bien hecho, una seguridad; un carrera docente donde la medida de todas las cosas sea crear mejores oportunidades de aprendizaje para los alumnos a quienes se educa” (Bellei, Contreras y Valenzuela; 2008).

Así en el año 2015 se aprueba la actual Reforma Educacional, que tiene sus bases en estas transformaciones del año 2006 y uno de sus principios substanciales, es mejorar la formación, desempeño, calidad y labor de las y los profesores del país. Nace así el Sistema de Desarrollo Profesional Docente contenido en la Ley 20.903 de abril de 2016, que tal como se mencionó, señala, entre otros, la obligación de que todos los estudiantes de las carreras de pedagogía rindan doce meses antes del término de su carrera una Evaluación Diagnóstica, requisito para obtener el título y cuyos resultados deben ser utilizados por las instituciones formadoras, como insumo para la elaboración e implementación de procesos sistemáticos de mejora

continua, permitiendo a los estudiantes conocer el grado de desarrollo de las competencias asociadas a su perfil de egreso de manera anticipada.

Esta evaluación fue construida en base a los Estándares Orientadores Pedagógicos y Disciplinarios del Ministerio de Educación (2012) y fue aplicada por primera vez en enero de 2017. Actualmente ha sido rendida en dos oportunidades, conociéndose públicamente los resultados de los años 2017 y 2018.

El presente trabajo busca analizar las características del perfil de egreso y plan de estudio de las carreras de Pedagogía en Historia y Geografía y su relación con los resultados obtenidos en la END.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El actual sistema educativo chileno está en constante transformación, a lo largo de la Historia se han desarrollado distintas reformas que apuntan a mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles de acuerdo al contexto del momento. La preocupación de los gobiernos por la educación ha sido una constante, siendo la formación inicial docente un tema recurrente en las políticas educativas nacionales e internacionales. A nivel internacional la agenda política de casi todos los países tiene en primer lugar la idea de reforma educativa, gobiernos de todo el mundo han aumentado en los últimos años su gasto en educación. No obstante, los sistemas educativos no evidencian grandes mejoras (McKinsey, 2007). Situación no muy distinta a la observada en nuestro país.

Actualmente la Formación Inicial Docente es un tema álgido y de gran debate y la preocupación por su mejora, ha sido una constante en distintos gobiernos. A partir de 1990 los gobiernos de la época inician una serie de transformaciones al sistema educacional con el fin de impulsar entre otros aspectos la Formación Inicial Docente (FID). Así bajo la presidencia de Eduardo Frei la preocupación por este ámbito implicó una inversión de 25 millones de dólares en proyectos concursables destinados a los programas de formación docente inicial de 17 universidades a lo largo de país. Con esto comienza el proceso, de cinco años de duración, por el cual los programas de formación docente compartirán el esfuerzo

por mejorar su calidad a través del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (Ávalos, 2003).

Durante el segundo mandato de Michelle Bachelet se inicia una gran Reforma Educacional. Esta reforma nace para mejorar la equidad, la cobertura y la calidad del sistema educacional chileno a través de una serie de iniciativas y proyectos de ley que, entre otros, crean un Sistema de Desarrollo Docente y pretender transformar de fondo la educación chilena. Como corolario de esta reforma, se señalan una serie de antecedentes nacionales e internacionales, que evidenciaron las serias falencias que presentaba o presenta el sistema educacional chileno. Así en el año 2004 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) emite un lapidario informe sobre la Educación Superior chilena, señalando que:

“No posee capacidad autorregulatoria, un crecimiento explosivo de la oferta universitaria, ausencia de estándares o criterios compartidos para fundamentar la formación docente, baja coherencia entre formación docente y requerimientos del sistema escolar, bajo estatus relativo de las Facultades de Educación al interior de las instituciones universitarias, escaso desarrollo de la investigación educacional y que la acreditación obligatoria no tendrá efectos inmediatos.” (OCDE, 2004. Manzi, 2009 en Gómez, 2014:63).

Por otra parte, la emergencia del “movimiento pingüino” en el año 2006, tensiona al gobierno de turno e instala con fuerza en el debate público, la necesidad de mejorar la educación del país. Como consecuencia se establece un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, comisión representativa de todos los sectores preocupados e involucrados en la educación. Dicho Consejo tenía como finalidad diagnosticar y proponer políticas de cambio, siendo uno de los temas centrales discutidos la FID.

El diagnóstico reveló problemas con la calidad y relevancia del currículo (de la FID) para las necesidades del sistema escolar y falta de regulación en la apertura de nuevas carreras de pedagogía, entre otros. (Ávalos, 20014: 16).

Paralelamente, los resultados de la evaluación internacional TEDS-M –que evalúa la formación inicial docente en matemáticas para educación primaria y secundaria– ubican a Chile en el lugar 15 entre 16 países participantes (Tatto, Schwille, Ingvarson, Rowley y Peck, 2012). Por otra parte, los resultados de las evaluaciones nacionales de profesores –como la

evaluación docente y la prueba INICIA– también indican que la formación inicial docente en Chile no logra los estándares de calidad que precisa” (Ruffineli, 2010: 9)

Junto a lo anterior, informes internacionales, como el Informe McKinsey 2007, son categóricos en señalar la clave de los mejores sistemas educativos está en la formación de sus docentes, identificando el ingreso y la formación como un punto fundamental para el éxito.

Bajo la premisa que el éxito o fracaso de la transmisión cultural que propende la escuela depende de las competencias del profesorado, la Formación Inicial Docente es trascendental. La FID es vista como determinante y las instituciones formadoras son interpelada como responsables de la calidad del ejercicio docente que pueden tener sus egresados (Cox C. y Gysling J., 2009; Ávalos, 2014).

La Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016) plantea como pilares:

- Aumentar la selectividad de las carreras de la educación.
- Implementar de manera obligatoria una evaluación diagnóstica de la formación inicial docente.
- Acompañar a los primeros pasos de los profesores jóvenes.
- Implementar programas de formación para el desarrollo profesional, con el fin de fortalecer las competencias de las y los profesores(as) desde el ingreso a la carrera, apoyándolos en su desarrollo profesional y su avance en ella.
- Establecer un sistema de desarrollo profesional docente, mediante la certificación y el apoyo a su desarrollo.

Para lograr los objetivos planteados por esta Ley, asegurar la calidad de la FID es crucial, por lo que se instauraron nuevos requisitos de admisión a las carreras de pedagogía que progresivamente aumentan las exigencias de ingreso y selección a estas, incrementando los puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y la Notas de Enseñanza Media (NEM) de sus matriculados. Así como también la rendición obligatoria de dos evaluaciones diagnósticas una al ingreso de la carrera, responsabilidad de las instituciones formadores de profesores y otra en el penúltimo año o doce meses antes de la titulación, responsabilidad del

Ministerio de Educación y requisito para la obtención del título profesional.(Ley 20.903, 2016)

La incorporación de esta evaluación diagnóstica (obligatoria) casi al final de itinerario formativo, invita a las instituciones formadoras a rendir cuentas de la formación entregada. Tras esto, se evidencia claramente la adopción de “un modelo de rendición de cuentas (RdC) basado en pruebas convencido de que se trata de una buena forma de promover la excelencia académica y la mejora de los resultados del aprendizaje” (Parcerisa y Verger, 2016:27).

La Evaluación Nacional Diagnóstica (END) fue aplicada por primera vez en enero del 2017 y está construida en base a los Estándares Orientadores Pedagógicos y Disciplinarios del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012). Su rendición obligatoria y el convencimiento que la aplicación de pruebas estandarizadas, como parte de RdC, tiene efectos en otras dimensiones educativas, algunos deseados y esperados y otros no tanto. Llevaron a una serie de interrogantes que fundamentan la existencia de este estudio ¿Qué impacto tendrá esta evaluación en la FID? ¿Qué implicancias reales tendrán para las universidades los resultados obtenidos? ¿Cuáles son las características de la formación inicial docente que puede influir en los resultados? ¿Las carreras que obtienen los mejores resultados comparten algunas características? ¿Cómo es el perfil de egreso y plan de estudio de las carreras que obtienen los mejores y peores resultados en esta evaluación?

Reflexionando sobre lo anterior y sin la ambición de dar respuestas a todas las interrogantes surge este estudio que tiene como pregunta de investigación ¿Cuáles son las características identitarias del perfil de egreso y plan de estudio que podrían influir en los resultados obtenidos por estudiantes de Pedagogía en Historia en la Evaluación Nacional Diagnóstica, en cuatro universidades del CRUCH?

Para responder esta pregunta se revisaron los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica, años 2016 y 2017, seleccionando aquellas carreras de Pedagogía en Historia pertenecientes a Universidad del Consejo de Rectores que obtuvieron los dos más bajos y dos más altos puntajes en la *END*. Se revisaron los planes de estudio y perfiles de egreso de estas, buscando identificar características y posibles comparaciones, complementando con

entrevistas a jefes o directores de estas mismas carreras para conocer el significado que le otorgan a la *END* y sus resultados, así como a los perfiles de egreso y planes de estudio.

Nuestro análisis se centró en dos aspectos claves del proceso de formación docente: el perfil de egreso y plan de estudio, considerando que estos dos componentes son transversales a todas las carreras y programas de formación de profesores, por lo que al hablar de ellos el entendimiento es universal respecto a lo que son, sus características, importancia y trascendencia en dicho proceso.

Asimismo, estos componentes son relevados en el proceso de aseguramiento de la calidad de la educación superior y ampliamente analizados en los Criterios de Evaluación de Carreras de Educación elaborados por el Comité Técnico de Educación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP, 2007) y actuales criterio de evaluación para carreras de Pregrado de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2016).

1.2- Objetivos principales

1.2.3- Objetivo General:

Identificar cuáles son las características identitarias que evidencian el perfil de egreso y plan de estudio de cuatro carreras de Pedagogía en Historia pertenecientes a universidades del CRUCH que obtienen los puntajes más altos y más bajos en la Evaluación Nacional Diagnóstica.

1.2.3.1-Objetivos específicos:

-Describir las características de la dimensión disciplinar, pedagógica y vocacional de la Evaluación Nacional Diagnóstica aplicada a estudiantes de pedagogía.

-Identificar y describir las características del perfil de egreso y plan de estudio de las cuatro carreras de Pedagogía en Historia de universidades del CRUCH que obtienen los dos más altos y dos más bajos puntajes en la Evaluación Nacional Diagnóstica.

-Comparar los perfiles de egreso y planes de estudio de las carreras de Pedagogía que obtienen los dos más altos y más bajos puntajes en la Evaluación Nacional Diagnóstica.

-Analizar el perfil de egreso y plan de estudio y su relación con los resultados en la Evaluación Nacional Diagnóstica.

CAPÍTULO II

2. REFERENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

2.1.- Antecedentes empíricos

Las Reformas educacionales son actos políticos, y que tanto en su formulación como implementación se conjugan los intereses de diferentes actores sociales (gobierno, docentes, sectores de opinión) y el cruce entre los paradigmas propiamente pedagógicos, los proyectos sociales y la voluntad política (Zemelman y Jara, 2006), así a lo largo de su Historia nuestro país ha protagonizado varias reformas educacionales y también ha contemplado el fracaso o inaplicabilidad de muchas de ellas, históricamente han existido tantas reformas como problemas ha presentado la educación de nuestro país. (Ávalos, 2002).

Popkewitz (2004) plantea que una reforma educativa supone una transformación significativa del sistema educativo o de parte relevante del mismo, atendiendo a su mejoría respecto de la situación inicial, que involucra la dimensión estructural, la histórica y la epistemológica. (Donoso S.,2005).

Considerando la definición anterior y el estado crítico de la educación de nuestro país, la Reforma Educacional del año 2015 y específicamente la ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente, del año siguiente, se enfrenta a una serie de nudos críticos que debían ser subsanados para mejorar la calidad del sistema educacional chileno.

Así desde la vuelta a la democracia se han realizado diferentes esfuerzos para mejorar el sistema educacional chileno, esfuerzos que se traducen en una serie de transformaciones, incorporación de nuevas propuestas y la readecuación de elementos ya existentes, pero que sin duda siguiendo la idea de Cristián Cox (1997) "este esfuerzo se construye sobre el objetivo explícito de proveer una educación escolar de alta calidad para todos, dónde 'alta calidad' significa egresados con mayores capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de comunicarse y trabajar en equipo, de aprender a aprender y de juzgar y discernir moralmente en forma acorde con la complejidad del mundo en que les tocó desempeñarse" (Cox y González, 1997:103).

Junto a lo anterior reconocer a la educación como un poderoso motor de transformación capaz de hacer crecer a los individuos, propiciar el desarrollo económico y la mejora de las personas y de la sociedad (J. Gimeno Sacristán, 2005), significa devolver a la institución de la escuela una de sus tareas primigenias y a la labor del profesor al sitio de intelectual y profesional de la educación que tienen en sus manos la educación de las generaciones futuras y un compromiso con la sociedad en su conjunto. Generar un marco legal que permita integrar lo anterior y que mejore transversalmente la calidad de la educación, entendida de manera integral, donde independiente del origen, condición, historia o lugar donde se habite, todo ser humano tenga el derecho de ser parte de un proceso educativo de calidad, reconociendo las particularidades de todas y todos, pero que al mismo tiempo asegure el acceso a un aprendizaje que permita desplegar y adquirir las herramientas necesarias para insertarse en igualdad de condiciones en la sociedad actual, resulta sin lugar a dudas una tarea titánica.

2.1.1 El “Sistema de Desarrollo Profesional Docente”

La Ley 20.129 (2006) estableció un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, con el fin, entre otras cosas, de promover la calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones de educación superior. A partir del 2009, la acreditación se volvió obligatoria para las carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial o Especial y Educador de Párvulos. Junto a lo anterior, la Reforma Educacional, expresada en la Ley 20.903 del año 2016, adiciona una serie de nuevos requisitos para las carreras de pedagogías, tal como se mencionó, aumentando las exigencias de los criterios de selección y admisión para quienes deseen estudiar pedagogía, establecimiento de la obligatoriedad de la existencia de prácticas tempranas y progresivas en el plan de estudio y cuerpo académico idóneo e infraestructura y equipamiento necesarios, para impartir la carrera de pedagogía, entre otros.

En lo referido explícitamente al tema de estudio de esta investigación, la Ley 20.903, establece en su artículo 27 bis:

a) Que la universidad aplique a los estudiantes de las carreras de pedagogía que imparta, las evaluaciones diagnósticas sobre formación inicial en pedagogía que determine el Ministerio de Educación. Una de estas evaluaciones deberá ser realizada al inicio de la carrera por la universidad y la otra, basada en estándares pedagógicos y disciplinarios, que será aplicada directamente por el Ministerio de Educación, a través del Centro, durante los doce meses que anteceden al último año de carrera.

Los resultados de las evaluaciones diagnósticas señaladas en literal a) serán de carácter referencial y formativo para los estudiantes. Con todo, la universidad deberá establecer acciones de nivelación y acompañamiento, según corresponda, para aquellos estudiantes que obtengan bajos resultados en estas mediciones.

La segunda evaluación diagnóstica deberá ser rendida por los estudiantes como requisito para obtener el título profesional correspondiente, y medirá los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Corresponderá a la institución de educación superior adoptar las medidas necesarias para que los estudiantes cumplan con lo dispuesto en el presente inciso. Los resultados de esta evaluación, agregados y por institución, deberán ser publicados.

Si bien la Ley 20.903 supone una mejoría en la FID, priorizando la calidad de los profesores formados por sobre la cantidad en formación, implica un desafío para las carreras de pedagogía. que se ven sometidas a la rendición de cuentas y a la estandarización de la formación.

“El modelo de RdC gerencial o basado en pruebas ha ganado popularidad y atracción internacional por diferentes razones. Para empezar, la mejora de los resultados de aprendizaje se ha convertido en el foco principal de las agendas de reforma educativa, tanto en los países del norte como del sur. De acuerdo a ello, la medición de los resultados de aprendizaje es una herramienta cada vez más necesaria para comprobar si las reformas logran los resultados esperados” (Parcerisa y Verger, 2016:23)

2.2.- Antecedentes teóricos

2.2.1-Breve mirada a la formación docente en Chile.

La formación de profesores, indudablemente, está en el centro de la preocupación de cualquier Estado. La educación es un área estratégica para el desarrollo y crecimiento de un país y la escuela como estructura es de vital importancia para los intereses de un Estado. Históricamente el Estado en un primer momento se ha preocupado de la formación de profesores, considerando lo estratégico del área. (Serrano S., 2016)

En el caso de nuestro país, tras la configuración de Chile como nación independiente, la formación del profesorado queda en manos de las escuelas normales, Escuela de Preceptores (1842) y la Escuela Normal de Preceptoras (1854) y el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889). Las escuelas normales tenían la responsabilidad de formar profesores primarios y el Instituto Pedagógico profesores secundarios.

En el siguiente siglo, las escuelas normales se expanden y consolidan, y son potenciadas por gobiernos el de Pedro Aguirre Cerda.

Ávalos (2004) señala que “La formación de las escuelas normales adquirió con el tiempo una calidad que se reconoce en aquellos egresados que aún enseñan en el sistema educacional. El ingreso a ellas era objeto de un riguroso examen de selección y la condición de internado de estas instituciones permitía marcar con un sello pedagógico particular a sus estudiantes. La Escuela Normal constituyó durante la mayor parte del siglo veinte una poderosa forma de movilidad social para los grupos medios y bajos.” (Ávalos, 2004:2)

Paralelamente la formación de profesores secundarios es liderada por el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, fundado en 1889 por Valentín Letelier y Diego Barros Arana. Ya que si bien, en el año 1919, existía formación de profesores en la Universidad de Concepción, esta seguía los lineamientos del Instituto Pedagógico. A partir de los años cuarenta surgen otras instituciones docentes, como la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica, escuelas de pedagogía y Facultades de Educación en la Universidad Austral, Católica de Valparaíso y Católica del Norte. Las que en general adoptan el modelo del

Instituto Pedagógico de formación concurrente entre la formación disciplinar y profesional o pedagógica (Ávalos, 2004).

Tras el Golpe de Estado las Escuelas Normales son cerradas y sus estudiantes y parte de sus profesores son transferidos a las universidades más próximas. Durante la dictadura se debilita la formación del profesorado en cuanto calidad, se restringe presupuesto y la acción educativa directa del Estado a la Educación Básica. (Cox y Gysling, 2009; Ávalos, 2004).

Para Ávalos (2004), durante el gobierno militar se evidencia un “zigzag” en la institucionalidad de la formación docente, ya que a inicios de los ochenta las carreras de formación de profesores de todos los niveles fueron decretadas no universitarias y se ordenó su reestructuración en academias superiores o institutos profesionales. No obstante, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, aprobada durante el gobierno militar, retorna la formación docente al rango universitario, al incluir las pedagogías entre las carreras que tenían como requisito la obtención de una licenciatura previo a la obtención del título.

Esta Ley entre otras cosas, permitió la expansión de un sistema de educación superior privado, consagró el principio de “autonomía universitaria y libertad académica”, limitó la ampliación del sistema con financiamiento público y restó autoridad al Ministerio de Educación para regular la formación docente.

Así, tras la vuelta a la democracia, la formación docente presentaba una serie de dificultades no sólo en la formación misma, sino que la docencia como profesión había sufrido una desvalorización, traducida entre otros factores en un grave deterioro de las remuneraciones para los docentes en servicio, lo que repercutió en el interés de los jóvenes por los estudios pedagógicos. (Ávalos, 2004).

- Disminución del número y de la calidad académica de estudiantes matriculados en carreras de pedagogía desde mediados de los ochenta.
- Baja calidad de los programas de formación docente. Desvinculación entre formación teórica y prácticas.
- Perspectiva negativa de los estudiantes sobre su formación.
- Instituciones preocupadas por la formación entregada.

-Preparación insuficiente de los docentes formadores y poca producción académica de los mismos.

-Insuficiente infraestructura y recursos para la docencia.

-Insuficiente coordinación entre los departamentos académicos responsables en la formación docente. (Ávalos, 2002:43-50)

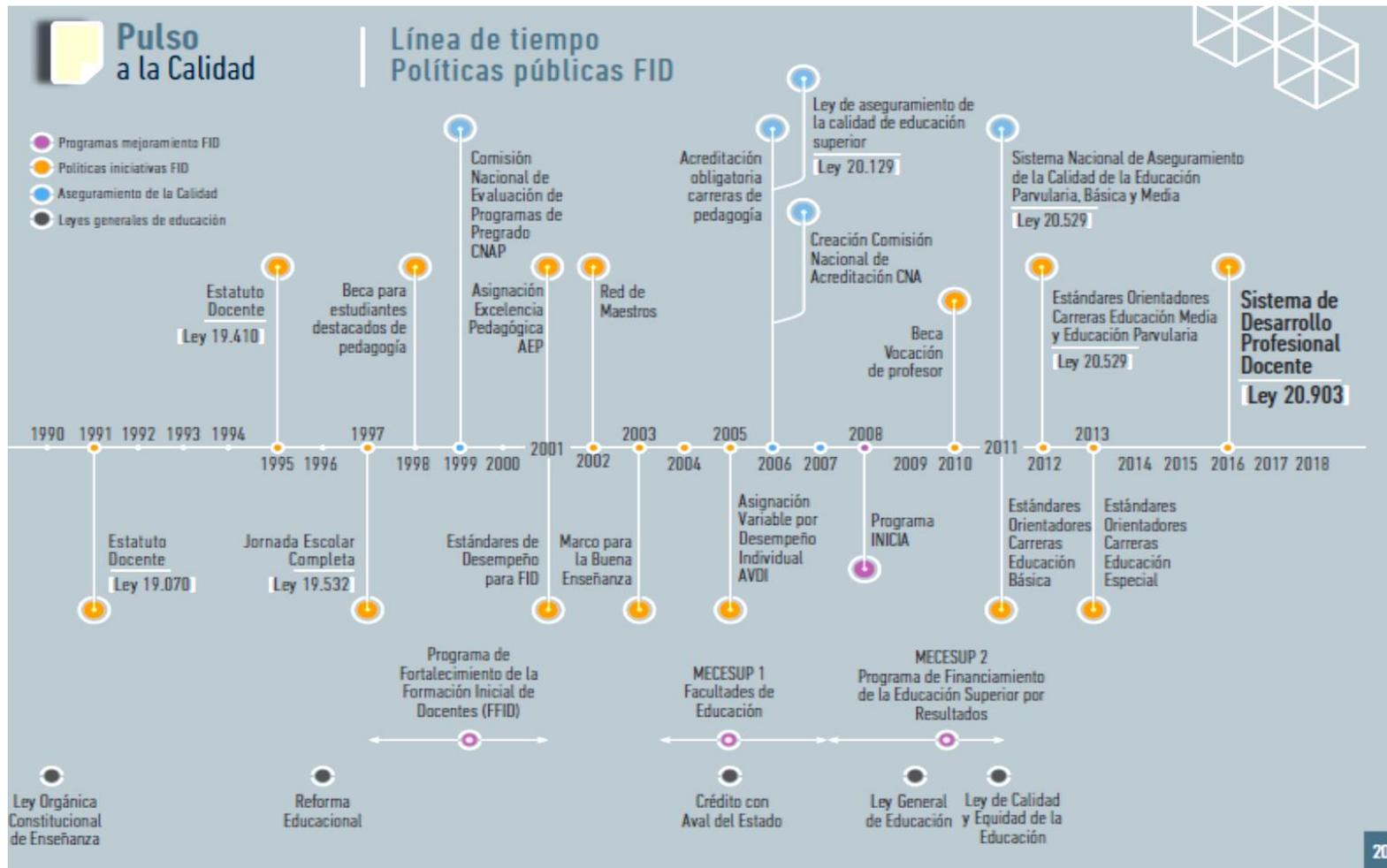
Tras la vuelta a la democracia los gobiernos de la época deciden intervenir en la formación docente, instaurando una serie de nuevas políticas públicas, tendientes a mejorar la formación de los profesores.

2.2.2-Impacto de las políticas públicas en la Formación Inicial Docente

En la actualidad, la responsabilidad de la formación inicial docente, entendida como aquella que sucede antes que el docente ingrese a las aulas, y que en Chile se estructura de acuerdo a cuatro niveles de acción en el sistema educativo: educación parvularia, educación básica, educación media y educación diferencial. (Ávalos, 2003) es de exclusiva responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior. Y, no obstante, la autonomía que estas por ley tienen, la preocupación del Estado por mejorar la FID, las releva como protagonistas de las acciones tomadas para tal fin.

La información sobre las políticas públicas, programas de mejoramiento y leyes sobre la FID, en las últimas tres décadas, es abundante. Diversos investigadores (García Huidobro, 2011; Ávalos, 2003 y 2014; Pedraja et al, 2012; Gómez, 2014; Cox, Meckes y Bascopé, 2010; Manzi, 2009, Martinic, 2010, entre otros) han descrito las políticas y su impacto en la formación de profesores. La Comisión Nacional de Acreditación, en el marco de un estudio sobre el aseguramiento de la calidad, levantó una Línea de tiempo sobre las Políticas Públicas FID (Ilustración 1) donde es factible observar los principales hitos vinculados a la mejora de la formación inicial docente en Chile (CNA, 2018).

Ilustración 1. Línea de Tiempo Políticas Públicas FID. CNA



Es evidente, que desde la década de los noventa el Estado chileno ha impulsado un conjunto de políticas y estrategias para elevar la calidad de la FID. Las medidas más significativas para esta investigación, corresponden a:

- El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), desarrollado entre 1997 y 2002. Consistió en un conjunto de recursos económicos entregados a 17 universidades formadoras de profesores. Sus líneas de acción se enfocaron en la incorporación de prácticas pedagógicas progresivas y el desarrollo de competencias en la escuela, actualización curricular, apoyo al mejoramiento en infraestructura, recursos para el aprendizaje, atracción de mejores puntajes a las carreras de pedagogía, a través de becas para estudiantes destacados y generó estándares de egreso para las facultades.

Beatrice Ávalos (2002) señala que este programa benefició alrededor del 80% de los estudiantes de pedagogía de la época, siendo una clara señal por parte del estado de apoyar la reforma. La FFID también logró aumentar el número de estudiantes que ingresaron a la carrera de pedagogía.

A pesar del impacto de este programa en la FID y si bien esta había progresado bastante con respecto a su situación inicial, el programa fue discontinuado y comienza una situación de inercia por parte del Estado, que conlleva al aumento explosivo de nuevas ofertas de carreras de pedagogía sin ningún tipo de regulación, lo que diluye los logros producidos. (Ávalos, 2010).

- Programa de Mejoramiento de la Educación Superior (MECESUP), que organizó en 2004 un concurso de proyectos para que Facultades de Educación abordaran el problema estructural de la falta de especialización disciplinaria en la formación de profesores de 5° a 8° grados, recomendando establecer menciones en las cuatro áreas principales del currículum (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales). Este programa es financiado con recursos provenientes del presupuesto de la Nación y de un crédito convenido con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. (Gómez, 2014; Cox, Meckes y Bascopé 2010).

- Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes (2000) primer intento de establecer requisitos comunes a la formación de profesores, estableciendo un marco conceptual acerca de la misión, estándares de desempeño y su evaluación. Es considerado un intento concreto de intervenir de forma directa a la FID por parte del gobierno. (Gómez, 2014).
- Acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía (2006). Supuso un impulso importante para el mejoramiento de la calidad de la FID, En un primer momento descanso en la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y era de carácter voluntario. No obstante, con la promulgación de la Ley N° 20.129 (2006) se determinó que la acreditación debía ser obligatoria para las carreras de medicina y educación. Dicha acreditación podía ser realizada por agencias acreditadoras privadas, que eran supervisadas por la Comisión Nacional de Acreditación (Domínguez et al, 2012).
- Programa INICIA (2008) surge como respuesta a los diagnósticos y propuestas de instancias de deliberación como la Comisión Nacional sobre formación docente de 2005 y el Consejo Asesor Presidencial de 2006 (instancias que realizan críticos diagnósticos sobre las debilidades de la FID), así como en las experiencias de las políticas FFID y MECE-SUP. Este programa apunta a impactar en forma sistémica sobre la institucionalidad de la formación inicial de profesores y propone la elaboración de estándares, apoyo financiero a las instituciones formadoras y una evaluación diagnóstica que entregará información a las universidades sobre sus procesos formativos. (Bellei et al, 2010; García Huidobro, 2011).
- Estándares Orientadores para Carreras de Educación Básica (2011) y Educación Media 2012.
- Finalmente, el hito que cierra el itinerario formativo de la FID en el país, es la promulgación en abril del 2016 de la Ley 20.903, que establece un Sistema de Desarrollo Profesional Docente. En términos generales es un claro intento por mejorar la formación de profesores, al incorporar nuevos requisitos de admisión, mejora en la formación misma y el desarrollo de una carrera docente. Así esta nueva

ley “constituye una política pública integral que aborda los aspectos críticos que han sido relevados por diferentes organismos e investigaciones, con un plan de desarrollo a 10 años (2016- 2026)” (CNA, 2018: 19).

Al revisar la historia de las políticas públicas destinadas a mejorar la calidad de la FID, es evidente que ha existido una especial atención por parte de los gobiernos de turno por el tema y esfuerzos por mejorar la calidad.

2.3-Mecanismos de control sobre la Formación Inicial Docente: Estándares y evaluaciones

“ La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”

(Barber y Mourshed, 2007:15)

Nunca antes la Formación Inicial Docente ha estado tan cuestionada y presionada como en las últimas décadas, los resultados en pruebas internacionales como PISA, la presión de actores internos y las evidencias internacionales, han cuestionado la calidad de los profesores que forman las instituciones de educación superior.

Tal como se ha mencionado, la evidencia disponible sugiere que un sistema educativo exitoso depende de la calidad de sus docentes, por lo que las políticas públicas se han orientado a intervenir en el corazón de la formación de profesores, como un factor clave para dar impulso al mejoramiento de la calidad de la educación. (Ávalos, 2014; Barber y Mourshed, 2007; Sánchez 2012; Cox, Meckes y Bascope, 2010)

En el informe McKinsey (2007) declara que los sistemas educativos con altos desempeños, tiene como característica común un fuerte foco en mejorar la instrucción, ya que esta tiene un impacto directo en los aprendizajes de los estudiantes. Para lograr esto sus esfuerzos se orientaron a:

- Atraer a las personas más aptas para ejercer la docencia (requisitos de admisión y selección)

-Desarrollar a estas personas hasta convertirlas en los mejores instructores (formación inicial y continua de profesores)

-Implementar sistemas y mecanismos de apoyo específicos para garantizar que todos los niños reciban una instrucción de excelencia.

Así, la preocupación por la insuficiente calidad en la formación docente, ha conllevado la instalación de políticas y mecanismos de apoyo y control a la FID, detalladas en páginas anteriores, que evidencian de acuerdo a Ávalos (2014) una tensión permanente entre apoyo y regulación en las políticas educativas.

2.3.1 Estándares.

“El concepto de estándar, en el contexto educacional, se entiende como aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito, en este caso, en la enseñanza de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física; y Química, en la Educación Media.”

(Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media, MINEDUC, 2012: 7)

La elaboración de los estándares orientadores para la formación inicial docente, surge en el marco del Programa Inicia-2008, estrategia impulsada para impactar de forma sistemática en la institucionalidad de la formación inicial de profesores. Su finalidad era servir de orientación a las instituciones formadoras, sobre los niveles mínimos a cautelar y las oportunidades de formación a ofrecer y las características de las mismas en sus carreras de pedagogía. Estos incorporan aquellas características básicas que se esperan logren los futuros profesionales chilenos, alineándose a las propuestas de Competencias Genéricas de Tuning Europa-América Latina 2007. (Gómez, 2014).

Los Estándares Orientadores para Carreras en Educación Media, establecidos por el MINEDUC, se organizan en dos grandes categorías: disciplinarios y pedagógicos.

Los estándares pedagógicos corresponden a “áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se

enseñe: conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Se incluye en ellos, la dimensión moral de su profesión: que los futuros profesores y profesoras estén comprometidos con su profesión, con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes. También, se describen las habilidades que deben mostrar para revisar su propia práctica y aprender en forma continua. Asimismo, los futuros profesores deben estar preparados para gestionar clases, interactuar con los estudiantes y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje. Finalmente, se señalan aspectos de la cultura escolar que el futuro docente debe conocer, así como estrategias para la formación personal y social de sus estudiantes.”

En tanto los estándares disciplinarios para la enseñanza “definen las competencias específicas para enseñar cada una de las áreas consideradas: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física; y Química. En cada caso, los estándares sugieren qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros profesores y profesoras en la disciplina respectiva y cómo ésta se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes cada disciplina y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros. “(Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media, 2012: 12).

En el caso de los Estándares disciplinarios de Historia y Geografía, estos abordan los conocimientos, habilidades y actitudes que se esperan de un egresado de Pedagogía en Enseñanza Media para que sea capaz de enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales en dicho nivel escolar, incluyendo todo aquello que dice referencia a “saber la disciplina para enseñarla”, evidenciando así la exigencia de vincular el saber disciplinar con el conocimiento pedagógico a él asociado.

Los Estándares Disciplinarios de Historia y Geografía (Tabla 1) se organizan en seis grandes temas considerando: Conocimiento del aprendizaje de la disciplina; Historia; Geografía; Ciencias Sociales; Habilidades de Investigación e interpretación en Historia; y Formación

ciudadana¹ (Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media, 2012: 135-163).

Tabla número 1: Cuadro Sinóptico de los estándares. Mineduc.

Estándares Pedagógicos	
N°	Estándar
1	Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden.
2	Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes
3	Conoce el currículo de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
4	Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
5	Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
6	Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
7	Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.
8	Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.

¹ Estándares Disciplinarios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, in extenso, en https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Media.pdf.

9	Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente
10	Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

Estándares disciplinarios de Historia y Geografía

N°	Estándar	Temas
1	Conoce las características de los estudiantes y cómo aprenden Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Media.	CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA DISCIPLINA
2	Comprende las particularidades de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Media y conoce las estrategias de evaluación adecuadas a cada una de estas disciplinas.	
3	Comprende las particularidades de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Media y conoce las estrategias de evaluación adecuadas a cada una de estas disciplinas.	HISTORIA

4	Comprende las características generales de los procesos que han vivido las sociedades en América y Chile durante su historia republicana.	
5	Comprende las características generales de los principales procesos que vivió la humanidad desde sus orígenes hasta las revoluciones del siglo XVIII.	
6	Comprende las características generales de los principales procesos que ha vivido la humanidad, desde fines del siglo XVIII hasta nuestros días.	
7	Comprende los conceptos y enfoques necesarios para caracterizar, analizar y explicar, los componentes del espacio geográfico, su dinámica a distintas escalas y su impacto en la sociedad	GEOGRAFÍA
8	Comprende las peculiaridades de la macro región americana y del espacio geográfico regional y nacional para localizar, describir y explicar los factores exógenos, endógenos y culturales que influyen en la configuración de los paisajes a distintas escalas	
9	Comprende los conceptos y preguntas centrales propias de las Ciencias Sociales y su aplicación al conocimiento y comprensión del funcionamiento de la sociedad.	CIENCIAS SOCIALES

10	Comprende los conceptos y preguntas centrales propias de la Economía y su aplicación al conocimiento y comprensión del funcionamiento de la sociedad	
11	Comprende cómo se construye el conocimiento en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y las preguntas propias de estas disciplinas.	HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN E INTERPRETACIÓN
12	Conoce diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje para desarrollar en sus estudiantes habilidades de investigación e interpretación de la realidad social.	
13	Desarrolla estrategias didácticas que promuevan los aprendizajes, valores y conductas ciudadanas, conducentes a hacer de sus estudiantes sujetos activos y responsables ante el desafío de la convivencia democrática y el desarrollo sustentable.	FORMACIÓN CIUDADANA

Fuente: Elaboración propia a partir de documento sobre Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media. (MINEDUC,2012).

El impacto de la creación de estándares para la formación docente es evidente, CINDA (2017) en su estudio: Evaluación del Logro del Perfil de Egreso: experiencias universitarias, menciona que un estudio del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE 2015), donde fueron consultadas 27 autoridades de instituciones formadoras de docentes de educación básica, evidenció que los estándares orientadores habían motivado cambios al enfoque del perfil de las carreras y la malla curricular.

Cabe señalar que el impacto de los estándares no se circunscribe solo a algunas carreras, sino que han permeado en la mayoría de las carreras de pedagogía en el país. Los estándares no solo son una referencia de los que se espera de un estudiante al finalizar la pedagogía, sino también, y según lo declarado en ellos, son utilizados como referentes en los procesos

nacionales de evaluación de egresados y egresadas de Pedagogía en Educación Media, antes de iniciar su desempeño profesional. Lo que está en concordancia con lo declarado en la Evaluación Nacional Diagnóstica que pretende evaluar el grado en que las carreras de pedagogía se ajustan a estos.

2.3.2 Evaluaciones estandarizadas como regulaciones del egreso.

A nivel internacional existe abundante evidencia sobre la rendición obligatoria de evaluaciones para asegurar la calidad de los nuevos o futuros profesores y evaluar y garantizar el logro de estándares de formación y desempeño. En países como Inglaterra, España, Filipinas, algunos estados de EE.UU. y Australia. Se exige a los egresados, la aprobación de pruebas de conocimiento profesional o de habilidades alfabéticas y numéricas, y/o algún tipo de examen competitivo. Estas evaluaciones, la mayoría de las veces, son responsabilidad de agentes externos a las universidades, como organismos estatales o nacionales. Incluso en aquellos países con fuerte orientación hacia el aseguramiento de la calidad, los profesores egresados deben aprobar un periodo de inducción en las escuelas antes de ingresar de pleno a la profesión (Ingvarson, 2013).

En el caso de Chile la rendición de TEDS-M e INICIA, corresponden a un antecedente del uso de pruebas estandarizadas para evaluar la calidad de la FID. Destacando, que estas evaluaciones arrojaron un sombrío diagnóstico sobre la formación alcanzada por los profesores del país, lo que tensionó aún más el escenario y reafirmó la necesidad mejorar la calidad de la formación docente. (Ruffinelli, 2013, Ávalos y Matus 2010; Manzi, 2011)

Anterior a la Evaluación Nacional Diagnóstica, la Prueba INICIA (2008) evidencia un intento de alinear la formación inicial a estándares. Esta evaluación de carácter voluntaria, era aplicada al egreso de los estudiantes y tenía como referente los estándares orientadores. No obstante, su aplicación ha sido ampliamente criticada por diferentes sectores y autores (García Huidobro 2011; Ávalos 2014) Se criticaba, entre otras cosas, el momento de aplicación del examen, dado que era al finalizar la formación del estudiante no daba posibilidad de mejorar lo deficitario. También la inadecuada relación con los contenidos de

la formación docente que pretendía medir, ya que, en sus diversas aplicaciones, sus contenidos sólo estuvieron alineados con los estándares a partir de la aplicación del 2012 y, es más, algunos de los estándares fueron recibidos por instituciones formadoras ese mismo año. (Ávalos, 2014).

Independiente de las múltiples críticas a la Prueba INICIA, la aplicación de pruebas estandarizadas como medida de control sobre la formación inicial docente, en una realidad no sólo nacional, sino también obedece a un contexto internacional. Gómez (2014) señala que la emergencia de mecanismos de control asociados a la estandarización no es privativa del caso chileno, si no que obedece a dinámicas internacionales.

“Se visualizan procesos similares en distintos países de la región, donde la fijación de estándares se asocia directamente con el establecimiento de un piso mínimo de calidad, que también se asocia a presiones directas e indirectas hacia las instituciones formadoras, en términos de sus rediseños curriculares y la asignación de recursos para los distintos proyectos de mejoramiento” (Gómez, 2014: 76)

Considerando lo planteado por distintos autores la Ley 20.903 sería un corolario, de las distintas políticas delineadas a partir de 1997 respecto a la FID, ya que institucionaliza claramente una “política sistémica de estandarización/homologación e intento de regular la formación docente asociada en cuanto a la atracción de los mejores (en términos de puntaje de ingreso PSU), demarcando la calidad de la formación (mediante la fijación de Estándares), y el egreso (mediante prueba INICIA²)” (Gómez, 2014: 76)

2.3.3-Evaluación Nacional Diagnóstica para la Formación Inicial Docente

Cómo se ha mencionado, con la promulgación de la Ley 20903 se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, así el Estado inicia una nueva institucionalidad para la profesión docente en Chile.

Esta Ley establece entre otras cosas, la aplicación de una evaluación diagnóstica durante el penúltimo año de carrera. Dicha evaluación es responsabilidad del Centro de

² En la actualidad corresponde a la Evaluación Nacional Diagnóstica.

Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y su propósito es “levantar información Diagnóstica sobre los procesos formativos de las universidades respecto de conocimientos, habilidades y disposiciones establecidos en los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios de la formación inicial.” (Informe Nacional Evaluación Nacional Diagnóstica de la FID 2016, CPEIP, 2017; 3).

Además, se establece que dicha evaluación es de carácter formativo para los estudiantes y que sus resultados deben orientar a la universidad en la elaboración de estrategias de mejora continua de la formación.

La *END* es de carácter obligatorio y requisito de titulación para todos los estudiantes de pedagogía. Sus resultados representan información nueva para el conjunto del sistema de formación docente y no son comparables con el anterior instrumento de evaluación diagnóstica (Prueba INICIA) la que se rendía de manera voluntaria. (CPEIP, 2017).

Consta de cuatro instrumentos: tres pruebas y un cuestionario complementario.

- Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales,
- Prueba de Reflexión Pedagógica
- Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos.

- a) La prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales (PCPG) está construida en base a los estándares pedagógicos generales correspondientes a los niveles de enseñanza parvularia, básica y media. Consta de 50 preguntas de opción múltiples.
- b) La prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos (PCDD), se basa específicamente en los estándares de cada disciplina de la enseñanza media, de educación básica, y parvularia. Consta de 60 preguntas de opción múltiple.
- c) La prueba de reflexión pedagógica es una prueba de preguntas abiertas que, en la primera aplicación, fue de carácter piloto por lo tanto sus resultados no fueron difundidos a nivel nacional.
- d) El Cuestionario Complementario se basa en 27 preguntas y tiene la finalidad de caracterizar a los estudiantes de las carreras de pedagogía y recuperar información

relevante sobre su experiencia formativa, sus creencias respecto a la docencia y expectativas profesionales.

En el caso de la PCDD de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las preguntas están distribuidas en los siguientes temas (alineados con los estándares disciplinarios):

- Conocimiento de la enseñanza y aprendizajes de la disciplina, 10 preguntas.
- Historia, 16 preguntas.
- Geografía, 10 preguntas.
- Ciencias Sociales, 7 preguntas.
- Habilidades de investigación e interpretación.
- Formación Ciudadana, 10 preguntas.

Según la información entregada por el CPEIP, en su primera aplicación, enero 2017, que corresponde a la END 2016, la evaluación fue rendida por 12.928 estudiantes, lo que corresponde al 86,15% de los estudiantes inscritos. En tanto en su segunda aplicación, END 2017, fue rendida por 17.971 estudiantes, correspondiente al 88,9% de los inscritos.

En el caso de las carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales fue rendida por 766 estudiantes (86,95% de los inscritos).

Dada las condiciones actuales de rendición de la prueba, que comenzó a partir del 2017, no existe evidencia sobre el impacto que esta tendrá en la calidad de la FID. No obstante, considerando los antecedentes tras la Prueba INICIA. Este tipo de evaluaciones, con sus limitaciones, permiten a las universidades contar con evidencias sobre sus principales dificultades y definir estrategias para su mejoría. (Meckes, 2009, 2016; Manzi, 2010; Gómez, 2014).

“La evaluación diagnóstica INICIA y sus resultados, por una parte, han ido entregando un conjunto de insumos claves para definir políticas hacia mejorar la FID, sin embargo, por otra parte ejercen una demanda/presión hacia las instituciones formadoras, que impulsadas por la publicación de los resultados y el efecto Ranking, tienden a ejercer un efecto modelador y estandarizado de la FID.” Gómez, 2014:69).

2.4- La Formación Inicial Docente vista desde la estructuración de los planes de estudio.

Para comenzar la discusión sobre los planes, es necesario establecer qué se entiende por plan de estudio. Distintas definiciones, se dan en virtud del acento y enfoque del momento. Para este estudio una definición plausible es la señalada por Cristián Cox y Jacqueline Gysling “Los planes de estudio son una lista de nombres de área de conocimiento y de tipos de actividades que cada institución define como el conjunto de saber que inculcará a sus estudiantes, distribuidos proporcionalmente en un determinado período de tiempo.” (Cox y Gysling, 2009:38)

Así, los planes de estudio son propios de cada institución formadora, ellas establecen el camino específico a seguir por el estudiante para alcanzar la credencial final.

Los planes de estudio no son territorios neutrales y si bien en un primer momento pueden ser considerados sólo una lista de actividades a realizar por el estudiante, la incorporación de ciertas temáticas o su omisión, expresa una manera de concebir la formación docente. Así, si bien, no existe un consenso sobre la elección o distribución de los contenidos en un plan de estudio, ya que las combinaciones son infinitas y dependen de cada institución, el diseño de estos, refleja un contexto histórico, social, político e ideológico determinado. (Sánchez, 2013).

Cox y Gysling (2009) en su extenso estudio, escrito en el año 1990, sobre la formación del profesorado en Chile señala que la estructura y orden cronológico de los planes de estudio reflejan una serie de relaciones sociales y del conocimiento educativo. Considerando esto, los planes de estudio son “mapas del saber estimado”, que cada institución formadora define y organiza de manera autónoma, sobre el ideal del profesor a formar, no obstante, este saber estimado va más allá de los dominios del saber, también está íntimamente ligado al dominio del poder. “Lo que es transmitido es la resultante de procesos complejos de poder y control sobre los límites de lo legítimo, lo necesario y lo innecesario de conocer”.(Cox, 2009:34).

En particular nos interesa identificar y describir las características de los planes de estudio, pues independiente de que se esté formando profesores de una misma disciplina, ningún plan de estudio es igual a otro.

Shulman (2005), quien investigó procesos de formación de diferentes carreras, señala que en la formación de carreras como leyes, ingeniería y medicina se evidencia un consenso respecto a la manera en que los estudiantes son educados para sus futuras profesiones, poseen lo que él denomina “signature pedagogies” o pedagogías distintivas, que corresponde a “tipos de enseñanza característicos que organizan las maneras básicas en que los futuros practicantes son educados para sus nuevas profesiones”. En tanto, para el caso de las carreras de pedagogía, en su formación no se evidencia estas pedagogías distintivas, ya que no existe un acuerdo sobre los contenidos mínimo necesarios a incluir en la formación. “Los programas de formación parecen sentir la necesidad de ser especiales, singulares o únicos” (Shulman, 2005, citado en Sánchez: 134)

Independiente de la inexistencia de un consenso común mínimo sobre lo que debe comprender la FID, sabemos que los planes de estudio definen el saber a transmitir a los futuros docentes y ordenan el proceso mismo de formación. Siendo el medio por el cual las instituciones materializan el ideal de profesor que quieren formar y por ende desarrollan cierta identidad, por lo que cualquier cambio y diferencia en y entre ellos implica cambios en la identidad desarrollada respecto a la docencia de los estudiantes que pasan por la FID. (Sánchez, 2013:136).

Finalmente, se ha criticado que los planes de estudios no abordan completamente lo que es el proceso de formación en profundidad, ya que no dan cuenta de las efectivas oportunidades de aprendizaje y calidad de las mismas, enseñándonos solo el currículum prescrito. No obstante, para este estudio se considera lo que han planteado autores como Gimeno Sacristán 2007, Sánchez, 2013 y Cox y Gysling, 2009, quienes consideran que el valor de los planes de estudio radica es describir la selección del saber y el ordenamiento dentro del cual esas oportunidades se realizan.

2.4.1-Planes de Estudio relaciones de clasificación y categorías.

Diversos estudios han puesto el foco en la formación inicial docente y la manera en que esta se organiza a través de sus planes de estudio. Dado que existe una diversidad de estructuras

y contenidos en un plan de estudio, se ha planteado la necesidad de establecer categorías de análisis que permitan no solo comparar distintos planes de estudio si no también aunarlos en un lenguaje común y unidades con alguna identidad (Cox et al,2009; Sánchez, 2013).

Sánchez (2013) realiza una revisión de la literatura internacional y señala que autores como Shulman (1986;1987), Morine-Dersheimer y Todd (1999) Stuart y Tatto (2000) plantean clasificaciones a los saberes de la docencia señalando tipos de conocimiento que debieran estar presentes en los planes de estudio de formación docente.

Tabla número 2. Clasificación de los saberes de la docencia, propuesta de autores internacionales.

Shulman	Morine-Dersheimer y Todd Mantiene varios de los tipos de conocimientos planteados por Shulman.	Stuart y Tatto
---------	---	----------------

<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento de los educandos y sus características. -Conocimiento de los contextos educacionales. -Conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos, y sus fundamentos filosóficos e históricos. -Conocimiento pedagógico general. -Conocimiento de la materia del contenido. -Conocimiento del currículo. -Conocimiento pedagógico de la materia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento pedagógico general. -Conocimiento de la materia del contenido. -Conocimiento del currículo. -Conocimiento pedagógico de la materia. -Conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos, y sus fundamentos filosóficos e históricos. -Conocimiento del contexto específico y conocimiento de contextos educativos generales. -Conocimiento de los alumnos. -Conocimiento de los procedimientos de evaluación y de evaluación de resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Estudios de la materia. -Estudios educacionales. -Estudios generales. -Estudios pedagógicos. -Experiencias prácticas.
---	---	--

Fuente: Elaboración propia en base a Sánchez, 2013.

A nivel nacional también es posible identificar clasificaciones a los saberes de la formación docente. Cox y Gysling (2009) plantearon tres categorías con las cuales reagruparon los contenidos de la totalidad de los planes de estudio para formación de profesores de enseñanza básica y media chilena, entre los años 1842 y 1987. Ávalos (2002) también plantea una categorización de los contenidos curriculares presentes en los programas de la FID

identificando cuatro áreas de formación vinculadas a las presentes en los curriculum de las 17 instituciones que participaron en el programa FFID.

Finalmente, Sánchez (2013), plantea una nueva propuesta de categorías, identifica tres macro categorías y sus correspondientes subcategorías. Su estudio es una propuesta de un sistema clasificatorio para el análisis de los planes de estudio de formación docente, que permite profundizar en la especificidad de las carreras.

Una síntesis de estos se observa en la Tabla 3.

Tabla número 3. Clasificación de los saberes docentes, propuesta de autores nacionales.

Cox y Gysling	Ávalos	Sánchez
<ul style="list-style-type: none"> -Formación General -Formación Profesional -Disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> -Área de Formación General -Área de la Especialidad -Área Profesional -Área de práctica 	<ul style="list-style-type: none"> -Formación General -Formación en fundamentos de la educación -Formación para el desempeño educativo: Conocimiento de la enseñanza general; Conocimiento del contenido disciplinario; Conocimiento de la enseñanza para disciplinas específicas y Prácticas.

Fuente: Elaboración propia en base a Sánchez, 2013.

“Profundizar en la estructura de la formación, entonces sirve para entender las formas que asumen distintas instituciones para transmitir los saberes de base del ejercicio de la profesión, y si estas estructuras son comunes entre ellas o si quizá existe una base de saber común específica de la docencia; pero para aquello es necesario contar con categorías que permitan analizar distintos programas de formación” (Sánchez:135)

2.5- La relevancia del perfil de egreso en la formación inicial docente y las políticas públicas.

La existencia de un perfil de egreso es fundamental en el itinerario formativo de cualquier carrera, actualmente es un requisito indiscutido (Criterios de Acreditación, CNA, 2016) la necesidad de identificar las competencias, habilidades, conocimientos y actitudes que se esperan de un egresado al final de su trayecto formativo y que la institución se responsabilice por aquello.

Múltiples son las definiciones de perfil de egreso propuesta por la literatura, Rivera (2003) señala que el perfil de egreso es una declaración descriptiva que además de ser un compromiso antes los estudiantes, es un compromiso, en términos de habilitar a estos en los principales dominios de la profesión. Como contrato social, viene hacer lo que la institución respaldará ante la sociedad, al momento de la graduación del egresado. (Rivera 2003, citado en Silva, 2016:81).

Por su parte el marco regulatorio nacional a través de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), esboza que el perfil de egreso es “un conjunto de conocimientos, competencias y actitudes que el/la estudiante de la carrera habrá internalizado al momento de su titulación o graduación, y constituye el marco de referencia para la aplicación de los criterios de evaluación” (CNA, 2015:7).

Hawes (2010) describe el perfil de egreso como el desempeño esperado de un egresado o titulado, certificado por la institución en términos de las habilitaciones logradas en los procesos formativos, representando el compromiso social de la institución con el logro de las competencias adquiridas en el curso de un itinerario formativo o un plan de formación.

No obstante, las variadas definiciones, se evidencia un sustrato común en cuanto a que el perfil de egreso es la meta final de la formación que se espera de un estudiante al momento de finalizar sus estudios y que es responsabilidad de las instituciones formadoras asegurar el cumplimiento de este. El perfil de egreso es una promesa que asume la institución frente al estudiante y la sociedad.

El marco regulatorio nacional, así como especialistas en el tema, precisan que los perfiles de egreso deben cumplir con ciertas características en su definición y ser sometidos a validación, garantizando que estos sean consistentes, pertinentes, evaluables, actualizados, conocidos y suficientes, entre otros (CNA, 2014, 2016).

CNA en los “Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado” exige que: “La Carrera o Programa cuenta con un perfil de egreso pertinente actualizado, validado difundido y conocido por la comunidad académica”.

Dicha exigencia, ha permeado preferentemente en la carrera de pedagogía, no obstante, ya desde la FFID las instituciones formadoras fueron exigidas en este punto.

Por otra parte, Hawes (2010) sugiere que los perfiles de egreso deben considerar las siguientes características (Tabla 4.)

Tabla número 4. Hawes sobre las características del perfil de egreso.

¿Qué es el perfil de egreso?	Es la descripción de las características de los graduados y titulados de las distintas carreras y programas. Se espera que dicha descripción se desarrolle en competencias considerando las demandas de la sociedad actual.
¿Para qué sirve dentro del currículo?	El perfil de egreso es orientador para el diseño de la malla curricular en su conjunto, y de cada actividad académica que ésta contemple, así como para su renovación.
¿Qué se debe considerar en la construcción de un perfil académico profesional?	La dimensión académica, entendida como los conocimientos y la calidad de la reflexión sobre la disciplina. La dimensión ético-valórica, entendida como los valores de ciudadanía y convivencia humana que espera inculcar. La dimensión de desempeño profesional, incluyendo desempeños netamente laborales como competencias de autoaprendizaje, liderazgo y trabajo en equipo.
¿Con quiénes se elabora el perfil de egreso?	En la definición de perfiles se debe considerar la opinión de la comunidad, en equilibrio con las necesidades del medio externo, incluyendo tanto las demandas del mundo laboral como del resto de la sociedad.
¿Cuáles son los componentes de un perfil de egreso?	Descripción (un párrafo con el contexto general y/o el marco conceptual del egresado). Un referencial de competencias integrado por: competencias genéricas, competencias específicas y los ámbitos de desempeño del egresado.

Fuente: Silva, 2016:82)

En el actual sistema de aseguramiento de calidad del país la relevancia del perfil de egreso es manifiesta. La Ley 20.129 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, releva al perfil de egreso como uno de los pilares de la evaluación de la acreditación. (CINDA 2017).

Dicha Ley en su artículo 28 señala: “la definición del perfil de egreso deberá considerar, el estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se propone entregar y las orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de misión y los propósitos y fines de la institución”

Por otra parte, las nuevas exigencias planteadas a las carreras de pedagogía en el marco de la Ley 20.903 sitúan a los perfiles de egreso como un elemento crucial para garantizar la calidad de la formación.

Por otra parte, la obligación de rendir la Evaluación Nacional Diagnóstica, elaborada a la luz de los estándares pedagógicos y disciplinarios, en el penúltimo año de estudio, ha significado indirectamente la alineación de los perfiles con dichos estándares.

Asimismo, los nuevos enfoques de formación (Acuerdo de Bolonia, 1999 y Tuning América Latina, 2004), así como las orientaciones plasmadas en los proyectos de financiamiento (FFID, PMI, MECESUP) del Ministerio de Educación, implicaron a la mayoría de las universidades chilenas, el uso de perfiles de egreso y currículos basado en competencias y resultados de aprendizaje y la paulatina incorporación del Sistema de Créditos Transferibles, entre otros. Lo anterior ha significado la formulación de modelos educativos institucionales en las instituciones de educación superior, pertinentes a las necesidades y desafíos del mundo actual. Y ha permeado en las carreras de pedagogía, las que en su mayoría han vivido sendos procesos de renovación, innovación o rediseño curricular, redefiniendo, validando y relevando la pertinencia de los perfiles de egreso. (CINDA, 2017).

En este estudio sin ahondar demasiado en las sutiles diferencias en las diferencias entre los conceptos de :basado en competencias; orientado por competencias o por competencias., considera la siguiente definición de competencia planteada en el Glosario Regional de América Latina sobre la Educación Superior, la competencia es la “capacidad de poner en práctica de forma integrada en contextos diferentes, los conocimientos, habilidades y características de la personalidad adquiridas y/o desarrolladas. Incluye saber teórico (saber-saber) habilidades prácticas aplicativas (saber-hacer) actitudes (compromisos personales, saber ser y saber convivir)”.

3. METODOLOGÍA:

Pasos a desarrollar en esta investigación:

“El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas (...) nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología” (Taylor y Bogman 1986:15)

La investigación realizada corresponde a un estudio exploratorio descriptivo mixto, con base documental y estadística, complementada con entrevistas en profundidad.

Cabe señalar, que en nuestro trabajo no pretendemos comprobar una hipótesis, si no aproximarnos a las características identitarias del perfil de egreso y plan de estudio de las carreras en estudio. Entendiendo que en el enfoque cualitativo son los objetivos los que marcan el proceso de investigación y que ceñirse a una hipótesis previa coarta el propio análisis.

“En la investigación cualitativa (...) se pretende la determinación dialéctica del sentido, mediante la operación de “desentrañar significados” siempre en relación con los objetivos delimitados” (A Ortí, 1986. En Delgado et al 1999: 77).

Dado lo anterior consideramos que la predominancia del enfoque cualitativo en la investigación, realizada obedece a la necesidad de profundizar en las variables perfiles de egreso y planes de estudio y su relación con los resultados en la END.

Respecto al diseño mixto comprendemos que el fenómeno a investigar implica tanto aspectos simbólicos como elementos medibles y dado la complejidad del mismo un enfoque único es insuficiente. Por ende, el complemento entre el análisis cualitativo y cuantitativo se sustenta en la idea de una complementariedad por deficiencia, existen territorios que quedan más allá de los límites, posibilidades y características del enfoque “opuesto” (Delgado y Gutiérrez, 1999: 89; Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

Para la presente investigación el levantamiento de información se realizó a través de técnicas cualitativas: entrevista y análisis de contenido de documentos y técnica cuantitativa (análisis de contenido). Así mediante esta última técnica los planes de estudio tuvieron un tratamiento

estadístico fundamentalmente descriptivo, cuyos resultados se presentan en tablas descriptivas y comparativas y sus respectivos gráficos.

Dado lo anterior, la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos y su análisis integrado permiten lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández y Mendoza, 2018).

3.1 Muestra

La muestra seleccionada es intencionada a fin de garantizar la información requerida. Los criterios de selección obedecen en primer lugar a carreras regulares de Pedagogía en Historia en consideración a que es una disciplina de estudio cercana al investigador, en segundo lugar, a carreras de Pedagogía en Historia pertenecientes a Universidades del CRUCH en consideración a la tradición y relevancia que tienen estas casas de estudio en el sistema de educación superior chileno, al hecho que comparten características en cuanto a financiamiento y orgánica institucional y mismos criterios de admisión. En tercer lugar, a carreras que hayan obtenido los dos mejores puntajes y los dos peores puntajes, en la Evaluación Nacional Diagnóstica del año 2016 y 2017, con el fin de evidenciar casos opuestos pero que comparten ciertas características.

Cabe señalar que para este estudio los resultados de la *END*, corresponden a la Prueba de Conocimientos Pedagógicos (PCP) y la Prueba de Conocimientos Disciplinarios Didácticos (PCDD), ya que el Cuestionario Complementario, tal como se mencionó corresponde a un instrumento de carácter voluntario, que fue piloteado en la primera rendición de la *END*.

Dado el enfoque de nuestro estudio “no es relevante la cantidad sino la composición adecuada de los grupos (...) dado que un número mayor de los mismos no supone más información (...) sino que implica mayor redundancia” (Delgado y Gutiérrez, 1999: 78)

En síntesis, nuestros sujetos de estudio corresponden a:

- Cuatro carreras regulares de Pedagogía en Historia.
- Pertenecientes a Universidad Estatales del Consejo de Rectores.

- Que presenten los dos más altos resultados y los dos más bajo en la Evaluación Nacional Diagnóstica.

De las 27 Universidades pertenecientes al CRUCH, 16 son estatales, es decir, que reciben financiamiento del Estado, de estas 10 tienen la carrera de pedagogía en Historia, ya sea mención geografía, ciencias sociales o educación cívica. Se descartó de la muestra a aquellas universidades que dictan la carrera a través de programas de prosecución de estudio, ya que, si bien estos también conducen al título de profesor de Historia, las condiciones de entrada de sus estudiantes (licenciados de una disciplina afín) y duración del plan de estudio (dos a cuatro semestres) son diferentes.

Al revisar los resultados (Anexo 1) se evidencia que considerando los criterios de selección antes mencionados, quienes cumplen con estas características, corresponde a las siguientes carreras:

Tabla número 5. Carreras en estudio.

Identificación	Institución	Nombre Carrera	Región	Grado Académico	Título Profesional
Caso 1	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Licenciatura en Educación con Mención en Historia o Mención en Geografía y Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica	Metropolitana	Licenciado en Educación con mención en Historia o mención en Geografía	Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica.

Caso 2	Universidad de Santiago de Chile	Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales/Licenciatura en Historia y Ciencias Sociales	Metropolitana	Licenciado en Educación con mención en Historia y Ciencias Sociales.	Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales
Caso 3	Universidad de Los Lagos	Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía	Los Lagos	Licenciado en Educación.	Profesor de Educación Media con mención en Historia y Geografía.
Caso 4	Universidad de Tarapacá	Pedagogía en Historia y Geografía.	Tarapacá	Licenciado(a) en Educación	Profesor en Historia y Geografía

Las carreras fueron identificadas como: caso 1, caso 2, caso 3 y caso 4, números con los que se identifican sus perfiles de egreso y planes de estudio respectivamente.

3.2- Instrumentos y técnicas de investigación

Las técnicas de recolección de datos son mixtas, utilizando información de carácter cuantitativa y cualitativa.

-Información de carácter cuantitativa: resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica años 2016 y 2017 y planes de estudio.

-Información Cualitativa:

Perfiles de egreso declarado por las cuatro carreras de Pedagogía en Historia, y mallas curriculares.

Entrevistas a actores del proceso.

3.2.1- Técnicas de enfoque cuantitativo.

3.2.1.1 Análisis de contenido cuantitativo.

Planes de estudio: a fin de cuantificar el contenido de los planes de estudio y obtener información descriptiva de estos se procedió a cuantificar las actividades curriculares presentes en cada uno de los planes de estudio y ordenar y clasificarlas de acuerdo a las cuatro áreas de formación, a saber, Formación General, Profesional, de la Especialidad y Práctica, señaladas en nuestro marco teórico, para posteriormente representar los resultados a través de gráficos y tablas.

“Análisis de contenido cuantitativo es una técnica que sirve para estudiar cualquier tipo de comunicación de una manera objetiva sistemática, que cuantifica los mensajes o contenidos en categorías y subcategorías y los somete a análisis estadístico” (Hernández et al, 2018:290)

3.2.2- Técnica Enfoque cualitativo

3.2.2.1-Análisis de documentos.

Perfiles de egreso: En un primer momento estos fueron recopilados desde las páginas web de las instituciones formadoras y, solicitados además, formalmente a través de Ley de Transparencia y/o facilitados por los entrevistados. A objeto de obtener la información necesaria para responder a nuestra pregunta de investigación se analizaron los perfiles de acuerdo a criterios previamente establecidos.

3.2.3.2-Entrevista semiestructurada.

Considerando que esta investigación se posiciona desde un paradigma cualitativo, que permitirá aproximarnos a las posibles características identitarias del perfil de egreso y plan de estudio y la manera en que esto pudiese influir en los resultados obtenidos por los estudiantes de Historia en la Evaluación Nacional Diagnóstica. Asimismo, considerando los objetivos planteados en esta investigación, se escogió la técnica de recolección de datos de entrevista semiestructurada, con la finalidad de profundizar en los sentidos y significados que otorgan directores o jefes de carrera a los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica y su relación con el perfil de egreso y plan de estudio de sus respectivas carreras.

Se garantizó la confidencialidad y uso de la información circunscrito al estudio a través de la firma de un consentimiento informado (Anexo 2).

De acuerdo a la definición de Hernández (2010) las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas. Este tipo de herramienta de recolección de datos, es flexible, ya que, el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.

Las entrevistas permiten extraer información de gran riqueza sobre los significados que otorgan nuestros sujetos entrevistados a la Evaluación Nacional Diagnóstica y a las características identitarias de los perfiles de egreso y planes de estudio. La finalidad de esta técnica es develar los significados más profundos que permiten la posibilidad de que el investigador se interiorice en las creencias, experiencias, valoraciones y emociones de los actores y así comprender en profundidad el fenómeno estudiado.

3.3 Técnicas de Análisis de datos:

Como técnica de análisis se usaron el Análisis de Contenidos, Análisis Estadístico y Triangulación. El Análisis de Contenidos permitió estudiar la información cualitativa recogida a través de las entrevistas, y análisis de documentos. Por su parte el estudio estadístico permitió analizar los datos obtenidos de los planes de estudio. Por último la Triangulación permitió entrecruzar y contrastar la información obtenida, lo que da mayor credibilidad y consistencia al análisis de la información.

3.3.1-Análisis de contenido.

Entendiendo las expresiones como actos que pueden producir objetos, que pueden recopilarse, compararse y clasificarse. (Navarro y Díaz. En Delgado y Gutiérrez, 1999: 178) los perfiles de egreso fueron analizados a través del análisis de contenido.

Así, considerando la idea de que “a partir de una misma masa de datos brutos se pueden producir conjuntos muy distintos de datos analíticos” (Delgado y Gutiérrez. 1999: 194) se codificó lo declarado en los perfiles de egreso de las carreras seleccionadas y se analizaron a partir de seis categorías, con la finalidad de analizar e interpretar las posibles relaciones, similitudes y diferencias entre estos perfiles de egreso y dar respuesta a la pregunta de investigación.

Los criterios utilizados son:

- 1- Definición clara y precisa del perfil de egreso.
- 2- Consistencia del perfil con el título y grado otorgado por la Carrera.
- 3- Atingencia al nivel educacional de las carreras.
- 4- Declaración de competencias generales y específicas.
- 5-Explicitación de aspectos éticos y valóricos del profesional a formar.
- 6-Relación con los estándares pedagógicos y disciplinarios de la Formación Inicial Docente.

Estos criterios se elaboraron sobre la base de las de las características y/o exigencias a los perfiles de egreso establecidas en los Criterios de Evaluación para la Acreditación de Carreras Profesionales, Carreras Profesionales con Licenciatura y Programas de Licenciatura de la Comisión Nacional de Acreditación, y en los Criterios de Evaluación de Carreras de Educación del CNAP. Ambos documentos corresponden al marco regulatorio por el que obligadamente se evalúa a todas las carreras de pedagogía del país. Además, se consideró evidencias bibliográficas, que señalan características de perfiles de egreso, de acuerdo al marco teórico.

Posteriormente, lo emanado de las entrevistas, se analizó utilizando el método de teorización anclada propuesto por Mucchielli, ya que pretendemos- valga la redundancia- comprender el

fenómeno desde la mirada de sus protagonistas. Y enriquecer el análisis estadístico y de contenido con las experiencias, relatos y vivencias de quienes son parte de la problemática estudiada.

De acuerdo a Mucchielli (2001) este análisis se trata finalmente, de un procedimiento basado en una relación dialéctica y progresiva entre la producción de datos en torno al fenómeno investigado y el trabajo de análisis y teorización del corpus.

La labor analítica de los resultados de las entrevistas, consistió en un primer paso de codificación, donde respetando el testimonio captamos lo esencial del corpus de datos. Posteriormente se construyeron categorías.

3.3.2-Análisis datos cuantitativos.

Para el análisis de los planes de estudio se utilizó estadística descriptiva, considerando lo siguiente:

Para el análisis de los planes de estudio de las carreras seleccionadas, las asignaturas se clasificaron por área de formación de acuerdo a cuatro macro categorías: Formación General, Formación de Especialidad, Formación Profesional y Formación Práctica. Estas de acuerdo a lo esbozado por Ávalos (2003), que es *concordante a la clasificación presente en las 17 instituciones que participaron en el programa FFID y lo exigido en los criterios de acreditación establecidos por CNA, en su calidad de marco para la evaluación de carreras de pedagogía*. Sin embargo, la definición de cada una de estas consideró lo planteado por Shulman (1986;1987), Cox y Gysling (2009), Ávalos (2002), Sánchez (2013), CNA (2016) y Estándares Pedagógicos y Disciplinarios del Mineduc (2012).

Posteriormente, con el fin de enriquecer el análisis de los planes de estudio y profundizar en sus especificidades y características distintivas, se incorporaron algunas de las subcategorías propuesta por Sánchez, y las orientaciones fijadas en los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios del MINEDUC.

a) Formación General (FG): saberes externos a la formación docente, contenidos referidos a la formación integral de un profesional, que incluye actividades de comunicación oral y escrita, pensamiento crítico, ética profesional, idioma extranjero y uso de tecnologías, entre otras.

b) Formación de Especialidad (FE): contenidos específicos del nivel y carrera, que incluye el conocimiento disciplinar. Conduce a la especialización en una disciplina determinada, en este caso Historia y Geografía. Esta área implica la formación en la disciplina y la didáctica, así como también el desarrollo de habilidades de investigación e interpretación del conocimiento en Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Estándares Disciplinarios y Pedagógicos, Mineduc, 2012)

En términos analíticos, esta área de formación se subdividirá:

1. Conocimiento del contenido disciplinar de Historia. (CDH)
2. Conocimiento del contenido disciplinar de Geografía. (CDG)
3. Conocimiento del contenido disciplinar de Ciencias Sociales. (CDCS)
4. Conocimiento del contenido disciplinar de Educación Cívica. (CDEC)
5. Conocimiento didáctico Específico (CED) o Conocimiento de la enseñanza para disciplinas específicas, lo que corresponde al conocimiento pedagógico del contenido de Shulman, Incluyendo las didácticas de las disciplinas o de la enseñanza en general. (Sánchez, 2013)

Esta subdivisión obedece a la diferenciación presente en los Estándares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de lo que se espera del profesor en cuanto a, conocimientos disciplinares de Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Educación Cívica y que son evaluados en la Prueba (END) de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos. Además, basado en la propuesta de clasificación de Sánchez, quien enfatiza la importancia del dominio disciplinar de la materia en la formación docente, presente en varios de los autores revisado en su estudio Shulman (1987), Stuart y Tatto (2000), MINEDUC (2012), Ávalos (2002)

c) Formación Profesional (FP): corresponde a los conocimientos de los educandos (desarrollo psicológico y de aprendizaje, diversidad), del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza y evaluación, orientación de niños y jóvenes), conocimientos instrumentales para la enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación y los procedimientos de investigación general. De acuerdo a Cox y Gysling (2009) “comprende todos los ramos pedagógicos propiamente tales o de ciencias de la educación” (p. 45) y en concordancia con los estándares pedagógicos incluyen a aquellas asignaturas de planificación, enseñanza, evaluación y reflexión.

d) Formación Práctica (FPR): actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza.

Cabe señalar que para realizar la clasificación de las distintas asignaturas o actividades curriculares de los planes de estudio se consideró los nombres de las asignaturas o actividades curriculares contenidas en dichos planes y no lo establecido en los programas de asignaturas, primeramente, por la dificultad de acceder a toda la información y el tiempo destinado a la investigación. No obstante, siguiendo la idea de Cox y Gysling (2009):

“Los planes son, ellos mismos, una red clasificatoria, que jerarquiza conocimientos en el tiempo y que, al hacerlo, no solo organiza la experiencia de la formación y sus contenidos, sino que, al mismo tiempo, tácitamente comunica un orden simbólico determinado, jerárquicamente arreglado, que abre y cierra dominios transmitidos como lo necesario y legítimo en términos del saber profesional, y define relaciones de importancia entre ellos” (p 41).

Posteriormente considerando la necesidad de ordenar, analizar y representar el conjunto de datos, estos se organizaron en tablas y gráficos, con el fin de presentar las principales características de los planes de estudios de un modo sintético. (Hernández et al,2010).

3.4- Credibilidad

3.4.1- Triangulación

“La utilización de múltiples métodos o triangulación refleja un intento de asegurar una minuciosa comprensión del fenómeno en cuestión. La realidad objetiva nunca puede ser capturada. Conocemos una cosa sólo a través de sus representaciones. La triangulación no es una herramienta o una estrategia de validación, sino una alternativa de validación” (Flick, 2002, Citado en Denzin et al, 2010: 6))

Así dentro del marco de una investigación cualitativa y como lo señala Flick una alternativa de credibilidad se utiliza la triangulación. Esta comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, ya sea el uso de varios métodos (tanto cualitativos como cuantitativos), de distintas fuentes de datos, de investigadores o teorías. (Okuda y Gómez, 2005: 119)

Denzin y Lincoln (1994) proponen cuatro tipos de triangulación: (Okuda et al 2005; Blanco N., Pirela, J., 2016)

- 1) La triangulación de datos, comprendiendo las distintas fuentes de información que delimitan la investigación.
- 2) La triangulación de investigadores, donde distintos investigadores examina la misma situación estudiada con fines de comparación.
- 3) La triangulación teórica, que implica analizar una situación determinada desde diferentes teorías, perspectivas y enfoques o posiciones teóricas.
- 4) La triangulación metodológica, comprendiendo la utilización de distintos métodos de recogida de datos.

Para este estudio se estimó trabajar con la triangulación de datos, que considera como fuentes jefas de carrera y los programas de estudios y perfiles de egreso. También se consideró la triangulación metodológica, utilizando diferentes técnicas, tales como entrevista, análisis estadístico y análisis de documentos.

Sin perjuicio de lo anterior, finalmente cabe destacar que, dado el enfoque de nuestro estudio predominantemente cualitativo, se comparte la premisa respecto al rol preponderante que asume el investigador en ella. “En la investigación cualitativa el investigador es el lugar donde la información se convierte en significación (y en sentido), dado que la unidad del proceso de investigación, en última instancia, no está ni en la teoría ni en la técnica- ni en la articulación de ambas- sino en el investigador mismo” (Delgado y Gutiérrez,1999: 77).

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS

El presente capítulo contiene los resultados y el análisis de la información recogida a través de distintos métodos, a saber, análisis cuantitativo vía estadística, análisis de documentos y entrevistas. A través de esto se consideró, resultados de la END, perfil de egreso y plan de estudio.

4.1 Resultados cuantitativos³. Análisis e interpretación.

4.1.1-Distribución por Macro categorías:

La distribución por macro categorías corresponde a las cuatro áreas de Formación antes mencionadas: Formación General (FG), Formación de Especialidad (FE), Formación Profesional (FP) y Formación Práctica (FPR).

Se consideraron la totalidad de las asignaturas por plan de estudio y clasificaron de acuerdo con el nombre en alguna de las cuatro categorías macro y subcategoría según corresponda. Los resultados permiten dar cuenta del peso relativo que tiene cada una de estas áreas en la formación de estos profesores.

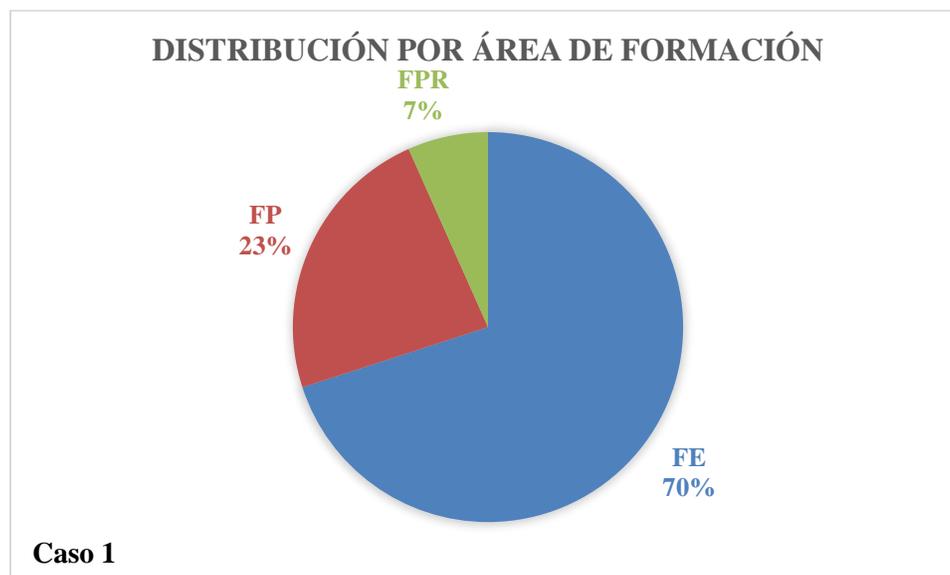
En el gráfico número 1, se representan los resultados de las categorías macro para el plan de estudio correspondiente al primer caso. Dicho plan tiene una totalidad de 60 actividades curriculares o asignaturas, con una duración de 10 semestres. De acuerdo a lo observado en este gráfico, de la totalidad de las asignaturas, el 70% está dedicado a la Formación de Especialidad (FE), lo que corresponde a 42 asignaturas. En cuanto a la Formación Profesional (FP), esta comprende 14 asignaturas equivalentes al 23% de todo el plan de estudio. Por su parte la Formación Práctica (FPR) ocupa un 7% correspondiente a 4 actividades curriculares.

³ Ver detalle de la clasificación realizada, en anexo 3: Cuadro Sinóptico de los planes de Estudio.

No existen actividades que desarrollen la Formación General, siendo inexistente esta macro categoría en este plan.

Considerando lo anterior, se observa como principal característica de este plan de estudio, un evidente dominio de la formación centrada en la disciplina.

Gráfico número 1.



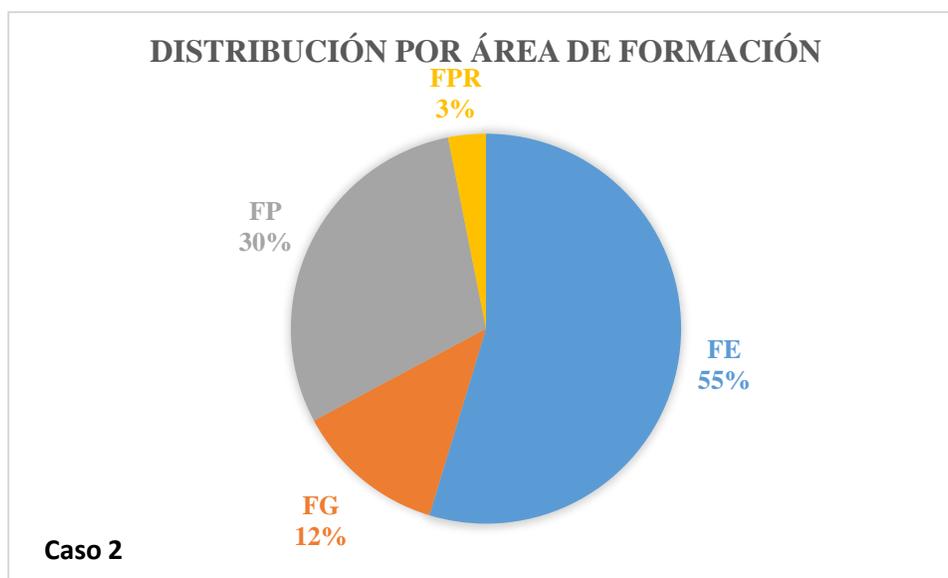
La distribución por área de formación representadas en el gráfico número 2, corresponde a los resultados obtenidos para el plan de estudio del segundo caso. Este plan de estudio está compuesto por una totalidad de 64 asignaturas, dispuestas a lo largo de diez semestres.

De acuerdo, a lo anterior, en este caso, la FE representa un poco más del 50% de la formación, equivalente a 35 asignaturas. La FP abarca 19 asignaturas que representan el 30% del plan de estudio. Existe, además, un 12% correspondiente a la FG que comprende 8 asignaturas, entre las que es posible identificar, cuatro cursos sellos y cuatro cursos de inglés.

En cuanto a la FPR, este plan de estudio posee dos actividades curriculares destinadas a esta área, lo que representa un 3% de la formación.

Es posible apreciar que el plan de estudio del caso 2, tiende a un mayor equilibrio entre las áreas de formación, no obstante, el peso preponderante, al igual que el anterior caso, lo mantiene la formación centrada en la especialidad disciplinar.

Gráfico número 2.



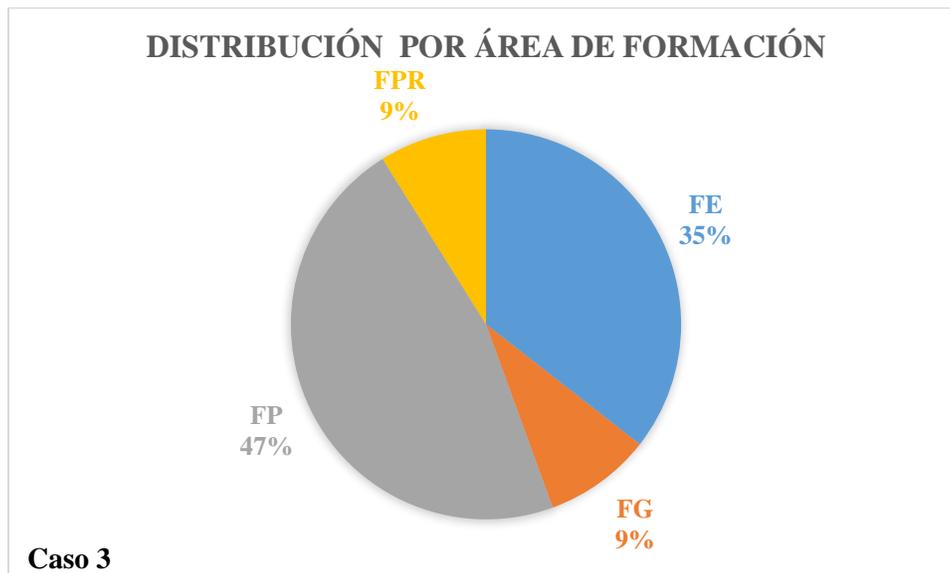
En el gráfico número 3, es posible observar el peso relativo que tienen nuestras cuatro macro categorías en el plan de estudio correspondiente al caso 3. Este plan, a diferencia del resto de los planes analizados en este trabajo, sólo consta de 45 asignaturas y tiene una duración de nueve semestres.

Respecto a la relación entre cada una de las macro categorías, de la totalidad de las actividades curriculares, 16 corresponden a FE, equivalente a un 35% de plan, evidenciándose, comparativamente un menor peso de esta área respecto a la FP. Se aprecia entonces, una preponderancia de la Formación Profesional, lo que representa un 47% del proceso formativo, englobando 21 asignaturas.

Por otra parte, se observa un equilibrio entre la FG y FPR, ambas están constituidas por cuatro asignaturas, equivalente al 9% de la totalidad del plan.

De los cuatro planes de estudios, analizados, es posible afirmar que este presenta una distribución más equilibrada en cuanto a las áreas de formación.

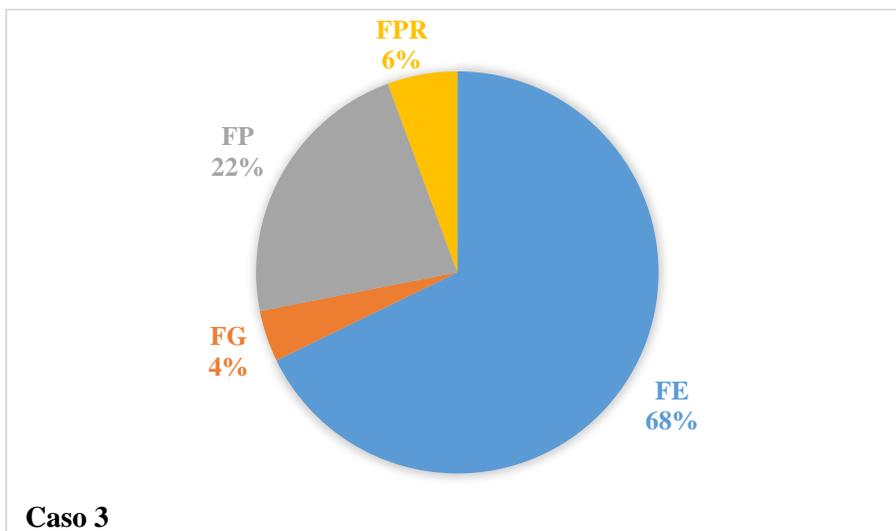
Gráfico número 3.



Sin perjuicio de lo anterior, cabe señalar, que al analizar los planes de estudio y la información referida a la cantidad de horas y/ o créditos destinados a cada actividad curricular, el caso número 3 presenta una particularidad. Al realizar un segundo análisis de la proporción de las áreas de formación, pero esta vez en términos de cantidad de créditos por actividad curricular, (Gráfico 4), es observable que la dedicación a la FE prácticamente se duplica y la proporción de la FP disminuye a menos de la mitad, por lo que, es factible constatar una preponderancia de la FE en cuanto a la cantidad de tiempo que dedican los estudiantes a esta. No obstante, indudablemente la cantidad y variedad de asignaturas que componen esta macro categoría, es comparativamente menor al de los otros casos estudiados.

Gráfico número 4.

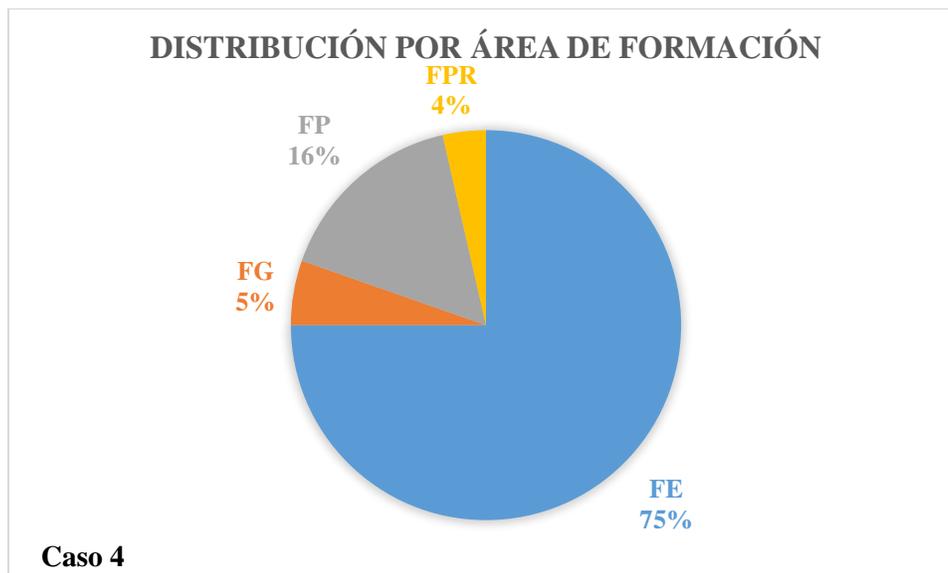
DISTRIBUCIÓN POR ÁREA DE FORMACIÓN CONSIDERANDO NÚMERO DE CRÉDITOS



Finalmente, el plan de estudio de nuestro caso número 4, está constituido por 56 asignaturas distribuidas en diez semestres. Al analizar los datos de este plan, se observa una notoria preponderancia de las actividades curriculares destinadas a la FE, esta categoría representa al 75% de la totalidad del plan de estudio, lo que equivale a 42 actividades curriculares. La FP, representa el 16% de la formación con 9 asignaturas, en tanto la FG y FPR, están representadas a través de 3 y 2 actividades curriculares respectivamente, correspondientes a su vez a un 5% y un 4%.

En el gráfico número 5, es posible observar el predominio de la FE en este plan de estudio, confirmando que, de los cuatro planes de estudio, el plan 4 es el que le otorga el mayor peso a la formación destinada a la especialidad.

Gráfico número 5.



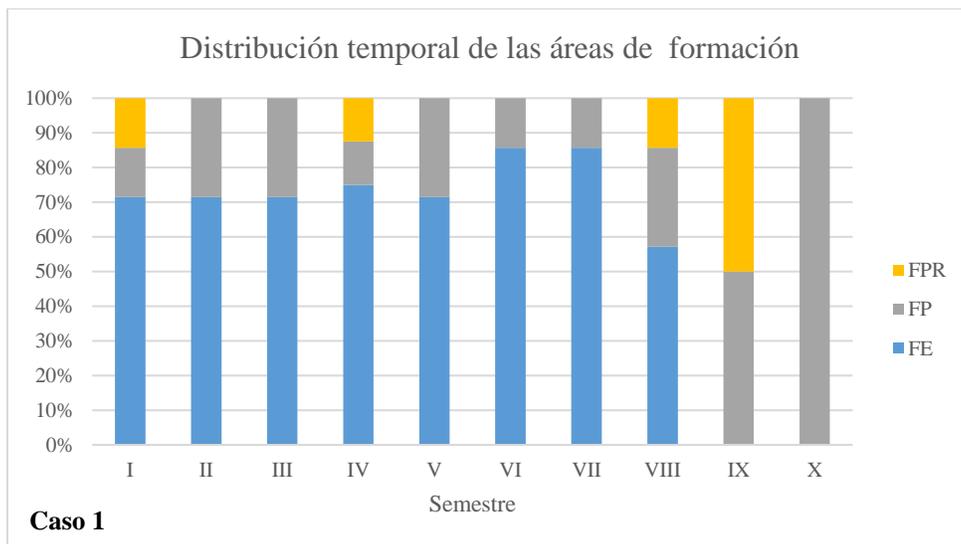
4.1.2- Distribución temporal de las Macro categorías.

Dado que la END debe ser rendida antes de los doce meses del egreso del estudiante, es decir en su penúltimo año de formación, es pertinente analizar, cómo están distribuidas temporalmente las macro categorías representadas en las áreas de formación.

La distribución temporal de las áreas de formación considera el número de asignaturas presentes por área en cada semestre.

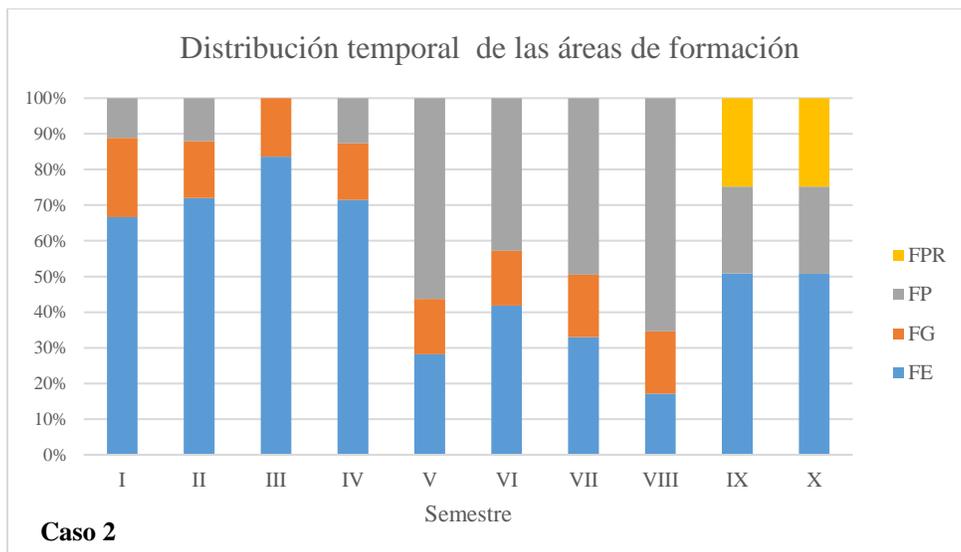
El plan de estudio 1, desarrolla las tres categorías en distintos momentos de la formación. El Gráfico número 6, muestra que la FE, que siempre es mayoritaria, tiene predominio absoluto en ocho de los diez semestres. La FP es una constante a lo largo de todo el plan, asumiendo protagonismos en los dos últimos semestres, lo que corresponde a las actividades de Memoria o Seminario de Título. En tanto la FPR se ubica en distintos momentos del itinerario formativo, pero desde el primer semestre.

Gráfico número 6.



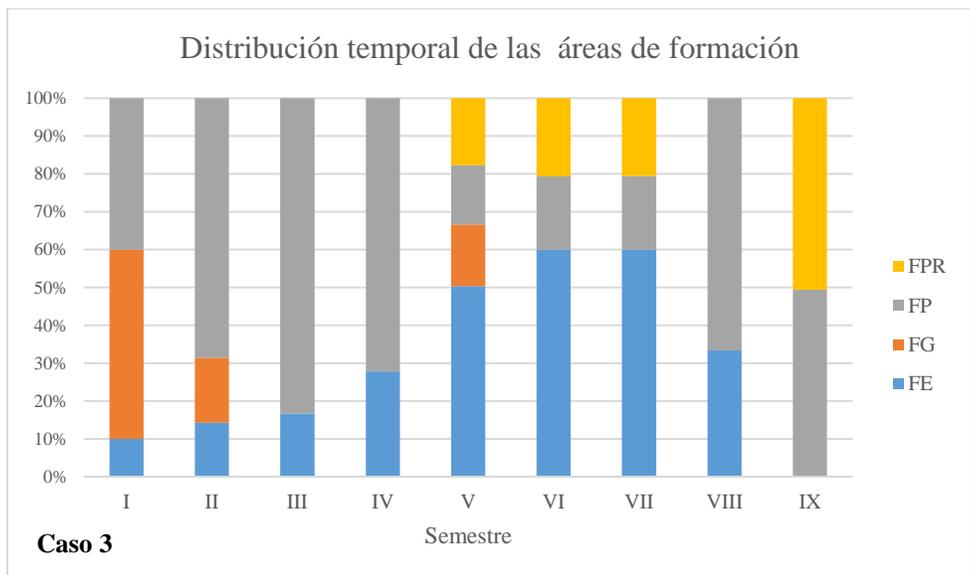
En el caso del plan de estudio 2, y de acuerdo a lo observado en el Gráfico número 7. La FE, si bien mayoritaria, está distribuida a lo largo de todo el itinerario formativo, teniendo un peso superior, en los cuatro primeros semestres y disminuyendo en los cuatro semestres siguiente. Por su parte, la FP, adquiere protagonismo entre el quinto y octavo semestre, lo que evidencia una cierta tendencia a mayor equilibrio entre estas dos áreas en los ocho primeros semestres. En tanto la FG, está ubicada en los primeros ocho semestres y la FPR se concentra al final de plan de estudio, en el noveno y décimo semestre.

Gráfico número 7.



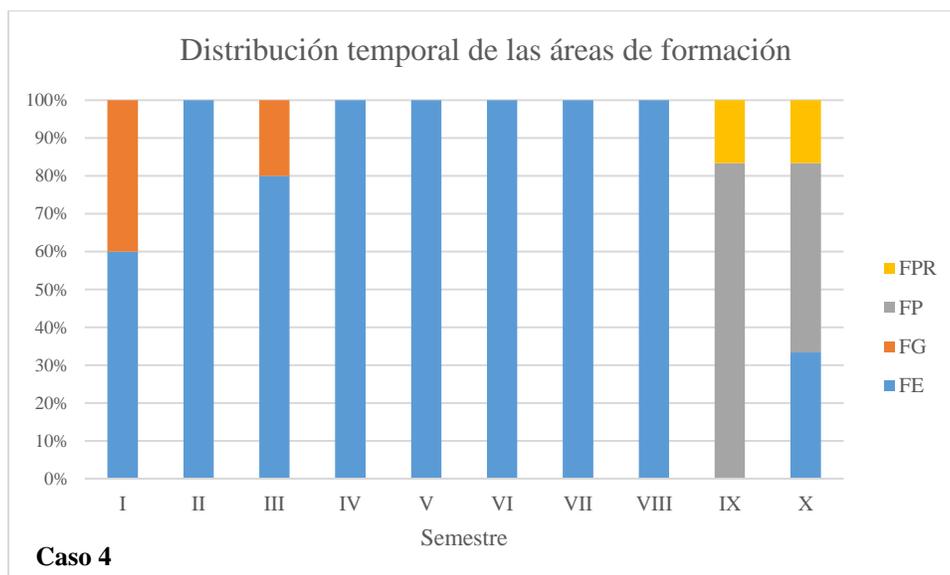
Considerando el plan de estudio 3 y de acuerdo a lo observado en el Gráfico número 8, la FE se concentra entre el V y VIII semestre, siendo muy marginal en los tres primeros semestres de formación. No obstante, dado que, en este gráfico, considera la representación del número de asignaturas por área y no el tiempo dedicado por los estudiantes a estas, es factible inferir que en los dos primeros semestres existe una distorsión de los datos. Sin perjuicio de lo anterior, llama la atención que este plan de estudio prioriza la FG en sus dos primeros semestres y que la FP, es la protagonista en los cuatro primeros semestres de la formación del futuro profesor.

Gráfico número 8.



En lo referido al plan de estudio 4, dado el considerable espacio que se le otorga a la FE, se evidencia claramente, de acuerdo a lo observado en el Gráfico número 9, que esta macro categoría es la protagonista absoluta en la mitad del itinerario formativo de este futuro profesor. Lo anterior, permite advertir la inexistencia de un equilibrio en la formación de este profesor en los ocho primeros semestres, lo que corresponde al período evaluado por la END. De acuerdo a los antecedentes recopilados, este plan de estudio considera una formación de historiador o geógrafo en sus primeros ocho semestres y sólo en el noveno y décimo incluye actividades ligadas a la profesión docente como tal, por lo que todas las asignaturas destinadas a la formación profesional y de práctica ubican en el último año de formación.

Gráfico número 9.



4.1.3-Distribución por subcategoría:

Tal como se mencionó para favorecer el análisis de los planes de estudio y profundizar en este, la FE fue subdividida en distintas subcategorías que obedecen a lo señalado en los Estándares Disciplinarios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del Mineduc (2012). Lo anterior permite identificar y caracterizar con mayor detalle el foco que tienen los planes de estudio, más allá de la visión general de nuestras macro categorías.

Tabla número 6. Número de asignaturas por Formación de Especialidad. Caso 1

CDCS	CDEC	CDG	CDH	CDE	OTRO	TOTAL
1	1	12	14	4	10	42

Considerando los datos obtenidos y representado en la tabla número 6, el plan de estudio 1

tiene 42 asignatura en su FE, de estas la mayoría corresponden a Conocimiento del Contenido Disciplinar de la Historia y Conocimiento del Contenido Disciplinar de la Geografía. Ambos con una presencia del 61%, lo que evidencia el foco en estas disciplinas. También están representadas, aunque marginalmente, el Conocimiento del Contenido Disciplinar de Ciencias Sociales (CDCS) y el Conocimiento del Contenido Disciplinar de Educación Cívica.

La subcategoría OTROS, emerge del análisis y corresponden en este caso a asignaturas relacionadas con: dos asignaturas de metodología de investigación en las disciplinas de la Historia y de la Geografía. De acuerdo a la literatura, algunos autores consideran la metodología de la investigación como un ámbito propio de la FP, no obstante, en nuestro estudio, aquellas asignaturas indicadas con el carácter específico de la disciplina en estudio, es decir la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, fueron consideradas parte de la FE. De acuerdo a lo expresado en los Estándares Disciplinarios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales una competencia fundamental en la formación del profesor de esta especialidad corresponde a las habilidades de investigación e interpretación propias de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. (Mineduc, 2012)

Forman parte también de esta subcategoría cinco monográficos de la Especialidad de Historia o Geografía y siendo esto un caso interesante, tres asignaturas denominadas Taller Aplicado de Historia y Geografía Universal; Taller Aplicado de Historia y Geografía de América y Taller Aplicado de Historia y Geografía de Chile, las que según la información recabada corresponden a instancias de articulación entre el contenido disciplinar y pedagógico enseñando en la universidad y la escuela.

Respecto al Conocimiento de la Didáctica Específica, en este caso no existen asignaturas de Didáctica Específicas como tal, se consideraron, las asignaturas de Metodología de la Enseñanza, que corresponden a cuatro actividades curriculares, dos de Historia y dos de Geografía, ubicadas en el séptimo y octavo semestre.

Cabe recordar que de acuerdo a los propuesto por el CPEIP (2018) la END, en cuanto a la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos (PCDD), incluye conocimientos propios de la disciplina y propios del proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma, en

consideración a que los Estándares Disciplinarios abordan el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico.

Por lo que resulta relevante, considerar las asignaturas que consideran el estudio de este conocimiento y la ubicación temporal de la misma.

Tabla número 7. Número de asignaturas por Formación de Especialidad. Caso 2.

CDCS	CDG	CDH	CDE	OTROS	TOTAL
4	7	10	4	10	35

Respecto a las asignaturas que conforman la FE, en el caso 2 (Tabla número 7), del total de actividades curriculares, al igual que en el caso anterior, la mayoría corresponde al Conocimiento del Contenido Disciplinar de Historia (CDH) y de la Geografía (CDG).

En este caso si bien no hay una referencias explícita al CDEC, existe una mayor representación del CDCS, con cuatro asignaturas, entre las cuales se puede inferir, está la Formación Ciudadana.

Cabe señalar que en este caso la subcategoría OTROS, comprende dos cursos de metodología de la investigación específica para las disciplinas propias de la Carrera y ocho cursos electivos de especialización, que, según lo consignado en el plan de estudio, corresponden a:

- Especialización en Historia de Chile y América.
- Especialización en Historia Mundial.
- Especialización en Ciencias Sociales.
- Especialización en Geografía.
- Especialización en Gestión y Administración Socio Cultural.
- Especialización en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.

El estudiante puede cursar actividades curriculares en alguna de estas áreas de especialización.

Si bien, al considerar la cantidad de asignaturas propias del CDH, se evidencia una leve preponderancia, la posibilidad de los estudiantes de optar por áreas de especialización distorsiona el foco que efectivamente podría tener este plan de estudio.

En este plan de estudio existen cuatro asignaturas pertenecientes a la subcategoría CDE y que aluden a didácticas específicas de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y la Economía y Ciudadanía, respectivamente, las que se ubican entre el V y VII semestre. Lo anterior, evidencia, una preocupación por abordar el conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje de las no sólo de la Historia y la Geografía, sino también de las Ciencias Sociales y la Formación Ciudadana, lo que es concordante con lo exigido en los Estándares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Tabla número 8. Número de asignaturas por Formación de Especialidad. Caso 3.

CDE	CDG	CDH	TOTAL
4	6	6	16

Mirado en términos de cantidades de asignaturas, se observa (Tabla número 8) en el plan 3 un equilibrio entre CDH y CDG, no obstante, no existe representación explícita de las otras áreas temáticas presentes en los Estándares Disciplinarios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, referidos a las Ciencias Sociales y la Formación Ciudadana.

Este caso, al igual que los anteriores, presenta cuatro asignaturas de didáctica de la especialidad, ubicadas entre el IV y VII semestre de formación.

Visto sólo de esta manera, existe una notoria diferencia entre la cantidad de actividades curriculares que destina este plan de estudio a la FE, en comparación con los otros planes de estudio presentes en esta investigación. No obstante, cabe recordar que al considerar la cantidad de créditos que se destinan a las asignaturas de la FE, el panorama cambia. De las seis asignaturas pertenecientes al CDH, cuatro de estas, según los datos recabados, consideran una dedicación de 20 créditos y las otras restantes referidas a dos electivos de

Especialidad de Historia, dos créditos cada una. Es decir que en el plan de estudio el CDH corresponde 31% de dedicación, situación similar a la que ocurre con CDG. Por lo que llama la atención, que si bien, este plan evidencia un foco en el contenido disciplinar esto no se refleja en la cantidad de asignaturas que se dedica este.

Tabla número 9. Número de asignaturas por Formación de Especialidad. Caso 4.

CDCS	CDE	CDG	CDH	OTROS	TOTAL
3	1	19	18	1	42

En el caso del plan de estudio 4, la tabla número 9 evidencia que de las 42 actividades curriculares que comprende la FE, la gran mayoría corresponde a asignaturas del CDG y CDH, equivalente al 88% de total de esta área, siendo sin duda preponderante el foco en la formación de las disciplinas de la Historia y la Geografía, por sobre las otras subcategorías consideradas en este estudio.

Resulta pertinente señalar, que, de acuerdo a lo informado, el plan de estudio, de las cohortes que rindieron la END, en este caso y el cual es objeto de nuestro análisis, corresponde a un plan de ingreso común conducente al título de Historiador o Geógrafo o Profesor de Historia y Geografía, diferenciándose la formación, sólo en el último año del itinerario formativo. Lo que sin duda se refleja en las características de este, dado que la presencia de las actividades relacionadas a las Didácticas, en este caso, una General, considerada como parte de la FP y otra Específica se concentran en el décimo semestre.

Por otra parte, la subcategoría OTROS, corresponde a una Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, que, dado su ubicación, en el segundo semestre y considerando los antecedentes de este plan como común a otras profesiones, podría ser considerado como parte del FP. El CDCS está representado por tres asignaturas, ubicadas en el I, II y IV semestre.

4.2.-Resultados cualitativos: Análisis e interpretación

4.2.1- Análisis y resultados de los perfiles de egreso.

El análisis que a continuación se presenta es de carácter descriptivo, por criterio, considerando aquello que resulta fundamental para abordar nuestro problema. No se pretende evaluar los perfiles de egreso en cuanto a su calidad o logro, sino más bien, examinarlo para establecer diferencias o semejanzas.

a) Criterio 1: Definición clara y precisa del perfil de egreso:

En términos generales los cuatro perfiles de egreso están expresados en forma clara, aunque con distintos grados de precisión. Se evidencian ciertas diferencias en cuanto a los componentes y estructura de estos y su grado de explicitación.

En los casos 1, 2 y 4, el perfil está definido en términos de competencias y en el caso 3, a partir de objetivos y contenidos. Cabe considerar, que estas diferencias, obedecen al tránsito propio que han realizado las mismas instituciones formadoras, en tanto, todos los actuales modelos educativos, de las instituciones en estudio, comprometen competencias. No obstante, dado que los perfiles de egreso corresponden a las cohortes que rindieron la END, algunos de estos, como por ejemplo, el caso 3, no lo refleja, ya que el rediseño y la definición de un nuevo perfil basado en competencias, es posterior.

El perfil 1, está expresado a través de tres tablas, una con cuatro competencias genéricas de la institución, otra sintetizado a través de tres competencias genéricas de la carrera, y una última con cuatro competencias específicas de la licenciatura y seis específicas de la especialidad disciplinar. No obstante, su extensión, es preciso respecto a las características, que el futuro docente debe desarrollar a lo largo de su formación.

En tanto el perfil número 2, está definido a través de tres Dominios con sus respectivas competencias:

Dominios:

- a) El Diseño y Realización de la Enseñanza Disciplinaria.
- b) Vinculación Profesional con la Organización Educativa y el Medio Social.
- c) Desarrollo Profesional.

Al igual que el perfil 1, este perfil es preciso en su declaración, apunta a aspectos identitarios del profesional que egresará, y explícita las implicancias formativas de este profesional, sintetizando todo lo anterior, en diez competencias, cuatro del dominio Diseño y realización de la Enseñanza Disciplinaria, tres en el dominio profesional con la Organización Educativa y el medio social y tres asociadas al dominio Desarrollo Profesional.

El perfil 3, se expresa a través de una declaración general, siendo poco preciso en cuanto a que los objetivos y contenidos que plantea sean de un Profesor de Historia y Geografía, siendo más bien, de carácter genérico y poco coherente con la formación de un profesor de esta especialidad.

En el perfil 4, se enuncia una lista de competencias organizadas en:

- Saber “Ser”.
- “Saber”.
- ” Saber Hacer o Actuar”.
- “Saber Convivir”.

En total enlista 35 competencias que se esperan del profesional formado en la Carrera, pero al igual que el caso anterior, es una declaración general, donde no se explicita que las capacidades esperables sean consistentes con las de un profesor de la especialidad.

b) Criterio 2: Consistencia del perfil con el título y grado otorgado por la Carrera.

Respecto al grado otorgado:

De acuerdo a lo explicitado en las fuentes de información, todas las carreras entregan el grado de Licenciado en Educación, no obstante, los casos 1 y 2 lo acompañan con una mención en Historia o Geografía o Ciencias Sociales.

Tanto los perfiles 1 y 2 describen explícitamente competencias asociadas a la Licenciatura, considerando: indagar en la realidad educativa, gestionar procesos formativos innovadores y desarrollar investigaciones conducente a problematizar el conocimiento disciplinar y pedagógico, lo que es consistente con el grado otorgado.

El perfil 3 no declara explícitamente, algún componente como propio de la Licenciatura, no obstante, en su definición señala elementos, relacionados a conocimientos sobre las Ciencias de la Educación y a estrategias propias de la investigación educativa. En este se describe elementos, como: poseer una base de conocimientos y de métodos de análisis, el desarrollo de pensamiento analítico y formación integral, entre otros. Existiendo indicios respecto al desarrollo de capacidades generales propias de un licenciado.

En tanto el perfil 4, señala en el ámbito del “Saber Hacer o Actuar”, elementos propios de las capacidades se espera demuestre un licenciado en Educación, como: “Decidir y aplicar proceso de análisis cualitativos y cuantitativos de la realidad educacional” y “Desarrollar situaciones de investigación-acción”, entre otras.

En cuanto al título otorgado:

Considerando sólo lo declarado en los perfiles, en el caso 1 y 2, se evidencia claramente la consistencia del perfil con el título otorgado.

En el caso 1, el perfil explícita competencias específicas de la especialidad disciplinar, lo que la carrera señala como “perfil como especialista”, diferenciando entre la Historia, la Geografía y la Educación Cívica. Asimismo, considera competencias asociadas a cada uno de los ámbitos de la profesión, como pedagogo y como especialista. Por ejemplo “Enseñar los contenidos de Historia, Geografía y Educación Cívica con las herramientas didácticas más adecuadas y creativas, conforme a las demandas curriculares y las características de los educandos”

En tanto en el caso 2, el perfil explícita una serie de competencias, tanto en el ámbito disciplinar como pedagógico, propios de la profesión. Señala que “el profesor de Historia y Ciencias Sociales debe poseer un nivel de experticia en historia, ciencias sociales, geografía

y en las áreas de didácticas específicas y de las disciplinas que estudian el aprendizaje y la enseñanza”.

En cuanto al caso 3 y 4 los perfiles declaran componentes que, claramente, configuran la formación de un profesor, no obstante, no se explicita en sus contenidos, objetivos y capacidades, alguna característica propia de la especialidad de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En el caso 4, de las 35 competencias enunciadas, si bien, cuatro de ellas podrían considerarse propias de un profesor de Historia y Geografía, a saber:

a)“Orientar responsablemente a sus estudiantes en relación al rol que le compete a la sociedad en la construcción y preservación de su medio geocultural”.

b)“Promover el respeto por el patrimonio geocultural, a partir de la valoración de su identidad y diversidad cultural”

c)“Comprender los procesos culturales, económicos y sociopolíticos que vinculan lo global con lo local”.

d) “Conducir y facilitar en los alumnos y alumnas la obtención de una visión holística de la realidad social desde distintas perspectivas y dentro de su contexto histórico espacial”,

Su especificidad no es relativa, por lo que no se puede afirmar que el perfil, inequívocamente, pertenece a un profesor de Historia y Geografía.

De acuerdo, al análisis realizado, la generalidad de estos dos casos, no permite asegurar completamente, la consistencia del perfil de egreso con el título otorgado, especialmente en el caso 3.

c) Criterio 3: Atingencia al nivel educacional de las carreras.

Respecto a si el perfil de egreso declarado es atingente al nivel educacional de las carreras, en el perfil 1 se explicita el nivel educacional en el que se desempeñará el futuro profesor. Este perfil declara como parte de las competencias genéricas de la carrera, que su futuro egresado “Conoce el marco curricular de la enseñanza media, en especial del subsector que

le corresponde enseñar” lo que, además, es coherente con las competencias disciplinares comprendidas en el mismo, por lo que es posible afirmar que dicho perfil es atingente.

En el caso 2, no existe ninguna declaración explícita al nivel educacional para el que se está preparando a los futuros docente. Sin embargo, es posible inferir que la formación comprende a un profesional de la enseñanza media, dado la explicitación de aspectos disciplinares que son propios de este nivel educacional, como es la Geografía.

En lo declarativo el perfil 3 es atingente al nivel educacional, este enuncia que: “El profesor de Educación Media en Historia y Geografía es un profesional que destaca por poseer.”, además, en el título que otorga se explícita que es un Profesor de Educación Media con mención en Historia y Geografía. No obstante, en la descripción de dicho perfil no se evidencian ámbitos propios de la Enseñanza Media.

El perfil 4, no ofrece alguna declaración explícita del nivel educacional para el que se está preparando a los futuros docente. Se observan competencias asociadas a considerar las características de los educandos y los contenidos disciplinares que enseña, pero la generalidad de éstas, bien podrían corresponder a un profesor de Enseñanza Básica o Media. Finalmente, cabe aclarar que la ausencia de esta explicitación, no puede ser considerada como una debilidad, ya que, dado el título otorgado por las cuatro carreras se infiere que el nivel educacional para el que forman a sus estudiantes, es la Enseñanza Media.

d) Criterio 4: Declaración de competencias generales y específicas.

Tal como se mencionó no todos los perfiles consideran competencias.

El perfil 1, posee competencias genéricas asociadas al desarrollo de un sello identitario en los egresados, vinculado a los valores institucionales. También, competencias genéricas asociadas a cada carrera y que derivan del área de conocimiento en que se desempeñará el egresado. Respecto a las competencias específicas estas se plantean en dos niveles: Competencias específicas de la Licenciatura y Competencias Específicas de la especialidad Disciplinar.

El perfil 2, si bien no diferencia explícitamente entre competencias generales y específicas, en él es posible identificar, que los dominios: Vinculación Profesional con la Organización Educativa y el Medio Social y Desarrollo Profesional, aluden a competencias de carácter más general, pertinentes a la formación de cualquier profesor independiente de su especialidad disciplinar. Así, por ejemplo, se espera que el profesor, diseñe e implemente procesos e instrumentos de evaluación que permitan valorar y retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes o que valore la actualización permanente de sus competencias profesionales, entre otros.

En tanto el dominio: Diseño y realización de la Enseñanza Disciplinaria, alude a competencias específicas del profesor de Historia y Geografía.

El perfil 4, enuncia una serie de competencias de carácter, más bien general, correspondientes a las capacidades que se espera demuestre un profesor, independiente de la disciplina a enseñar, como por ejemplo: “Diseñar y aplicar estrategias didácticas creativas, bien estructuradas y coherentes con la disciplina y con los contenidos que enseña, para el trabajo curricular de aula”.

En tanto el perfil 3, presenta una situación similar, en sus objetivos y contenidos no evidencia atributos específicos propios a la formación de un profesor de la especialidad.

e) Criterio 5: Explicitación de aspectos éticos y valóricos del profesional a formar.

Con diferentes grados de explicitación todos los perfiles de egreso aluden a aspectos éticos y valóricos que se espera posea un profesor de Historia y Geografía.

En el caso del perfil 1, a lo largo de la descripción, está precisa, el compromiso ético, la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, por parte de los egresados. El perfil manifiesta tanto en sus competencias genéricas como específicas el desarrollo de valores, como la solidaridad, la inclusión, el respeto por la diversidad y la interculturalidad, entre otros. Cabe señalar, tal como se mencionó anteriormente, que el perfil considera en su definición un potente sello identitario, concordante con los valores que guían el quehacer de la Universidad.

El caso 2, el perfil explícita la formación de un profesor crítico y, reflexivo. Este futuro profesor, de acuerdo a lo declarado, moviliza competencias que le permitan entre otras cosas, el desarrollo integral de sus estudiantes considerando las características propias de estos y el contexto en el que se desenvuelve. En el Dominio Desarrollo Profesional se explicita que el profesor en formación debe valorar la importancia de su rol social, actuar de manera ética y responsable en el desempeño de sus labores docentes y posicionarse respecto a las problemáticas del medio social y cultural en el que actúa.

El perfil 3, siendo más conciso, plantea que el profesor en formación debe transformarse en un ciudadano activo de la sociedad, capaz de entender, explicar e integrarse al entorno y permitir la integración de los alumnos en el medio social. También, considera que el profesor debe ser capaz de enfrentar distintas realidades.

El caso 4, declara explícitamente en el: Saber “Ser” y en el “Saber Convivir” aspectos éticos y valóricos, como “Establecer climas de relaciones interpersonales de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto” o “Demostrar actitud profesional positiva en las distintas funciones y roles docentes”, entre otros.

f) Criterio 6: Relación con los estándares pedagógicos y disciplinarios de la Formación Inicial Docente.

En el caso de los perfiles 1 y 2, la explicitación y descripción de una serie de competencias permiten relacionar dicho perfil con los estándares pedagógicos y disciplinarios, por lo que si bien, en este estudio no se pretende realizar un análisis acabado de la correspondencia entre el perfil y todos los estándares, la evidencia permite señalar que los Estándares Orientadores Pedagógicos y Disciplinarios del Mineduc orientaron la definición de estos dos perfiles.

La correspondencia entre lo declarado en los perfiles y los estándares orientadores, se puede evidenciar en:

Por ejemplo, en el caso 1, se plantea en el nivel de competencias como especialista:

“Dominar los conocimientos disciplinares en Historia, Geografía y Educación Cívica, tanto en un nivel general como monográfico, además del conocimiento del marco curricular del subsector que le corresponde enseñar.”

En el perfil 2, el dominio: Diseño y Realización de la Enseñanza Disciplinaria, se explícita como competencias del egresado.

“Dominar los propósitos, límites, aplicaciones e importancias de los saberes de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, que le permitan comprender el medio social”

Desde este Dominio se espera que el futuro profesor movilice recursos del ámbito disciplinar y pedagógico considerando las particularidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales declarados en el marco curricular, así como las características de los estudiantes y la relevancia de la enseñanza de la asignatura en el currículo escolar.

Si bien, la relación con los estándares pedagógicos y disciplinares puede ser más o menos explícita, en ambos casos, los dictámenes de acreditación⁴ correspondientes a los últimos procesos de acreditación de estas carreras, señalan que los perfiles son pertinentes a los requerimientos del sistema educacional.

Respecto al perfil 3, no es posible establecer con claridad una relación con los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios dada la manera en que se estructura el perfil, y la definición más bien general de sus componentes. No obstante, es factible señalar que el perfil tiende a relacionarse con los Estándares Pedagógicos en cuanto a que lo declarado en el perfil es asimilable a temáticas presentes en dicho estándares como: la promoción del desarrollo social de los estudiantes, el conocimiento de cómo se genera y transforma la cultura escolar, la preparación para atender a la diversidad y promover la integración en el aula y la preparación para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.

⁴ Ver dictámenes de acreditación:

<http://www.saca.cnachile.cl/public/assets/pregrado/DocumentosProcesosAcreditacion/PREG-00742-04-00/NOTIFICACION%20DECISION%20UMCE-PREG-00742-04-RES-1.pdf> (caso 1)

<https://www.cnachile.cl/res/preg/Resol.%20N%C2%B0154%20Pedagog%C3%ADa%20en%20Historia%20y%20Ciencias%20Sociales,%20USACH.pdf> /caso 2)

En cuanto a los Estándares Disciplinarios, no se evidencia una relación explícita. Cabe señalar, como una posible explicación a esta ausencia, el hecho de que este perfil de egreso data de 1998 y la definición de los estándares es muy posterior.

La explicitación del perfil 4, permite relacionarlo con los Estándares Pedagógicos, en cuanto al conocimiento de los educando y prácticas pedagógicas generales. Respecto a los Estándares Disciplinarios, la relación no es tan nítida, lo que es consistente con la falta de precisión que evidencia en su declaración, en cuanto a competencias propias del profesor de la disciplina. Se evidencian algunas luces sobre temáticas de las Ciencias Sociales y la Investigación.

4.3- Análisis y resultados de las entrevistas⁵

Los entrevistados son dos jefes o directores de alguna de las carreras en estudio. Dado que, se aseguró la confidencialidad de estos, serán identificados, con una letra J y P. Cabe señalar, que en un inicio se pretendía entrevistar al jefe o director de cada carrera, no obstante, la falta de respuesta y desinterés en participar en el estudio no permitió cumplir con esta expectativa. A partir del discurso de nuestros actores, de sus contenidos, experiencias, y relatos, se construyeron categorías, que permitan evidenciar los potentes significados que los entrevistados han construido en torno al problema de investigación.

Como investigadores del fenómeno educativo y, desde una mirada cualitativa, nos situamos en un nivel de la realidad donde se aspira a buscar significados desde una mirada holística. Acceder a la esencia del fenómeno estudiado, más allá de la descripción narrativa y realizar un esfuerzo intelectual en lograr una interpretación superior al sentido común.

4.3.1-Primera categoría.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA.

⁵ Entrevistas, anexo 4.

Preocupación por la formación más allá de la END

En el discurso, de nuestros entrevistados se evidencia una preocupación por la formación de futuros profesores, independiente de los resultados obtenidos en la END.

Los jefes de carreras señalan que, a pesar de las limitaciones y las problemáticas asociadas al devenir de las universidades públicas, la formación entregada a los estudiantes es rigurosa y de excelencia.

J (...) por las características de la formación de los profesores en universidades públicas por el tema de paros, el tema de tomas y todas esas cosas. Claro uno podría decir no, los estudiantes no están preparados en términos de contenidos... no se... por algo específico que no alcanzaron a ver por un semestre. Pero claro aquí el estudiante también tiene la... la... la herramienta en términos metodológicos para la propia investigación, para poder buscar información, leer eh... criticar su formación también como que también hay una parte fundamental dentro de la formación de esa malla el tema investigativo. Desarrollar en los estudiantes la capacidad de investigar, de generar su propio material desde la fuente no quedarse solamente con lo que dice el libro...

Está instalado en su discurso la trascendencia del trabajo que están realizando y la responsabilidad que implica formar profesores. De acuerdo, a la voz de nuestros entrevistados las carreras, buscan la formación integral de sus estudiantes, existe conciencia que no basta con enseñar Historia o Geografía, sino más bien profesionales críticos, reflexivos y comprometidos.

J: Como que esos son los elementos fundantes de un profesor de la carrera. Un profesor que maneja contenido, que maneja didáctica, que maneja metodología y que lo más importante de todo que es capaz de contextualizarse en cualquier espacio educativo... como el profe todo terreno ¿cachai?

P(...) porque uno logra, eh digamos, los chicos de hoy están, más encima en una carrera que tiene un fuerte componente de la reflexión, el análisis crítico, no tragarse la moneda la primera, sino que darle vuelta, te das cuenta(...)

(...) ellos salen mucho más...ehh mucho más, cómo te dijera, con armas mucho más defensivas de lo que el medio eventualmente a ellos pudiera ocasionar. Son como ciertas vacunas que han ido incorporando ellos durante su formación pedagógica, no. No digo que ha sido motivado por los profesores, pero si los profesores han puesto temas, no cierto, y lo gallos empiezan a mirar de que esto es una escalada, no cierto, que viene desde, que está digamos permanentemente en proceso de profundización (...)

Destaca el alto compromiso con la formación docente, están conscientes de que sus estudiantes traen limitaciones y problemáticas, no obstante, la búsqueda de la excelencia en los aprendizajes es una constante. Existe la disposición e intención de entregar a los estudiantes un cúmulo de herramientas para potenciarlos y propender a la formación integral.

P: “colaborar con el chico, cierto, y poder llevar un estándar que le permita, digamos, asumir efectivamente que él va a hacer un buen profe, que tiene condiciones, que tiene elementos, qué tiene potencialidades que se pueden seguir desarrollando, no es decirle: oye no, tú no sirves.

Si un niño opta por la carrera, porque le gusta esta carrera, ya hay un sentido de interés que uno tiene que observar y ver de qué manera eso se potencia para que un chico pueda seguir”.

(...) Bueno, yo creo que la formación que tiene los profesores bueno, esto es fome de hablar en primera persona, te das cuenta. Pero yo creo que, mayoritariamente, los colegas que ejercen la actividad académica dentro de la universidad, ehhh logran entregar una, ehhh yo dijera una excelencia de aprendizaje, bastante decente, a pesar de precario de los recursos que tenemos.

Planes de estudio, reflejo de un modelo de formación.

De la mano de la preocupación por la formación de profesores, en la voz de los entrevistados, también es posible detectar la existencia de modelos de formación, siendo los planes de

estudio un reflejo de aquello. Estos son permeados por el contexto, la ideología y las nuevas exigencias impuestas a la FID.

Así reconocen un sello formativo en los planes de estudio, ya que un plan de estudio puede tener un carácter más “contenidista” o estar “situado en el territorio e interesado en los problemas locales”.

Sin perjuicio de la existencia de un sello en la formación entregada, también se menciona que la formación de docentes de Historia y Geografía está transitando a un cambio de modelo. El discurso atestigua el paso entre un modelo “antiguo” de formación, centrado en la disciplina pura y la concepción de formar “historiadores” a un modelo que valora la inclusión en el proceso formativo de la didáctica.

J: (...) se ha ido... como... transformando la formación de profesores de historia y geografía en el sentido de que van a ser profesores de historia y geografía ¿cachai? entonces como que... poco a poco se ha ido como cambiando la visión de... de que acá se viene a estudiar historia para ser historiador ¿no? o geografía para ser geógrafo si no que aquí se estudia historia y geografía como dos herramientas... fundamentales para entender la realidad social ¿no? y en ese proceso formativo hacia profesor tú tienes que tener capacidades para poder contextualizar tu contenido eh... problematizar la realidad desde la historia y desde la geografía para entender los procesos sociales etc, etc....

Sin perjuicio de lo anterior, se observa un discurso instalado respecto a lo que significa formar profesores de Historia y Geografía, identificando ámbitos propios de la profesión, referidos a la formación disciplinar y la formación pedagógica como aspectos fundantes. Se identifican elementos comunes sobre los planes de estudio, como la definición e identificación clara de líneas formativas, relacionadas a contenidos disciplinares de Historia, de Geografía, otras ciencias, formación pedagógica y prácticas.

P: El curriculum antiguo (...) tiene un equilibrio desde el punto de vista de la estructura, ya. Tiene una línea histórica muy bien definida, una línea de geografía muy bien definida, eh... tiene una cuestión que cuando la gente comienza a observar, a nosotros nos están pidiendo hoy día, de acuerdo a la Ley 20903, que las prácticas tienen que ser reflexiva, no cierto,

tempranas y progresivas, ese es como el sello distintivo y el curriculum (...) lo tenía, fíjate, era reflexiva, era temprana y era progresiva.

Evidentemente, es imposible no aludir en la formación de profesores de Historia, la tensión existente entre la disciplina y la pedagogía, lo que si bien, en los actuales modelos formativos basado en competencias, se trata de subsanar, pero sigue siendo una realidad en los planes de estudio de Historia.

J (...)te dai cuenta que hasta ciertos años hay una fuerte preponderancia de la disciplina pura o sea, decir investigación histórica seca, investigación geográfica seca y poca o nada eeh... investigación didáctica ¿no? y ahora como que hay un... hay como una inflexión hacia la reflexión desde la didáctica pero desde la disciplina es decir...

(...) bajo el nuevo modelo educativo de la universidad- está basado supuestamente en lo que es el modelo por competencias, modelo de logros, todo eso (...) genera toda una visión distinta de los que es la formación de profesores ¿no?, más centrado en los aprendizajes y también lo que son las habilidades para la enseñanza ¿cachai?, entonces claro, eso ha ido generando un montón de tensión al interior de la unidad, porque todo este modelo eeh... más contenidista, más disciplinar, más de rigurosidad del manejo del contenido tiene que transitar ¿cierto? a el manejo didáctico del contenido ¿cachai? entonces eso son dos modelos que son a veces irreconciliables po.

El perfil del estudiante de Pedagogía en Historia y Geografía.

Más allá de lo declarado en un perfil de egreso, nuestros entrevistados vislumbran que existe un perfil del estudiante de Historia y Geografía. Estos son reconocidos como sujetos políticos, reflexivos, críticos de su realidad e involucrado en los problemas actuales.

J: Quizás algunos no habían sido pingüino, pero venían con todo el tema de... de la educación, del tema... derecho a la educación, del tema de...de no al sistema SIMCE de... de la estandarización, de las competencias de todo eso... discusiones políticas... y... muchos tenían una visión bien crítica respecto a eso, de hecho, trabajaban mucho en poblaciones, en... escuelas populares. Eran bien movidos los cabros, tenían un preuniversitario acá.

P: Claro, y hay una cultura po, digamos la cultura de mayo. Mayo es la cultura del paro, entonces como que se naturaliza, digamos, este concepto de que hay un evento nacional y que Historia "faaaa" instalado en el paro, pero todas, pero así absoluta. Aquí hubo un paro hasta por el TPP11, "cacha". O sea, mis estudiantes desde ese punto de vista están muy, digamos, cómo te dijera muy involucrados con los problemas globales del mundo, o sea les interesa eso, a mí me parece que bien, pero hay que canalizarlo, hay que canalizarlo adecuadamente(...)

Se visualiza al estudiante de historia como contestario, reacio a la estandarización y a las presiones impuestas por el sistema.

4.3.2-Segunda Categoría

LOS SIGNIFICADOS DE LA END

Tensiones de la END en quienes forman docentes.

A partir de lo señalado por los jefes de carrera, se puede afirmar que existe una visión muy crítica respecto a ella a la END, independiente de los resultados. Se considera que la exigencia de rendir esta evaluación supone una desconfianza a la labor que están realizando en la formación de futuros profesores.

En general es interpretada como un nuevo instrumento de control, que no aporta beneficios reales a sus carreras. Es percibida como una nueva preocupación, una nueva carga, que viene a presionar aún más a la FID.

J: (...)si ya teníamos las competencias, ya teníamos los estándares, ya teníamos eh... toda la política de como la enseñanza, ahora tenemos la END.

J: entiendo que... que son instrumentos que se construyen para poder eh... medir ¿cierto? eh... los procesos formativos eh... en cualquier nivel, para ver de qué manera hay un... un control de... de los contenidos que se debieran manejar en cierto nivel ¿no? y avance curricular y también que son instrumentos para poder eh... eh... queraí o no eh... de alguna

manera no sé si ranking o tener una... una imagen de lo que están haciendo las universidades públicas, en términos de formación de profesores así lo veo yo...

La implementación de esta evaluación, se considera como una situación hostil, ya que, es vista como una clara medida de control por parte del Estado, sino que también, desde el discurso se extrae que nuestros actores se sienten poco partícipe en las decisiones que toma la autoridad sobre la formación de profesores. Este instrumento es una evidencia más de la falta de consenso y representación de quienes más están involucrados en la generación de profesores, en la toma de decisiones.

P: (...) estos instrumentos que estos son de carácter nacional son poco consensuados, te das cuenta, son poco consensuados, no cierto, con pares. Entonces claro el CPEIP o el Mineduc, no sé, como hoy día todo se externaliza contrata a un otro (...) y ese otro es el que arma el instrumento, pero ese otro tampoco tuvo la capacidad (...) para poder, digamos, ehhh validarlo, no, con pares, con la gente que está trabajando dentro de las instituciones formadoras, ese es el tema.

Junto a lo anterior, se evidencia que existe un grado de desconocimiento sobre los significados e implicancias de la END, particularmente en cuanto a la información que manejan los distintos actores sobre las repercusiones de la misma.

Reconocen e identifican los instrumentos que la componen y señalan: los estándares pedagógicos disciplinares, los conocimientos pedagógicos generales, los contenidos de los conocimientos disciplinares didáctico y la reflexión pedagógica. Pero no existe un único discurso sobre las consecuencias de la misma.

J:(...) la END, el sistema, todas esas cosas perversas que tiene... el sistema educativo. Entonces... nosotros teníamos como preocupación po, que en realidad eh... el sistema te dice: -"No, si no pasa na si no la dai". Pero en realidad no es así po, porque si tu no la dai no te habilitai como profe, y si... eh... en términos de acreditación también importa, porque si te va, si los estudiantes no la dan, no sé, también hay un tema de que te pasan la boleta en términos del proceso de formativo

Tensión con los Estudiantes

La rendición obligatoria de la END implicó una preocupación extra en nuestros entrevistados, ya que, dado el perfil del estudiante de Pedagogía en Historia y Geografía, estos son contrarios a la rendición de una evaluación de estas características.

J: La verdad que muchos no estaban de acuerdo con la prueba, o sea en la primera... la primera cohorte decía: -"ya... y si no doy la prueba". No, si no estai obligado, si el tema es que... o sea estai obligado entre comillas, el tema es que es habilitante

Claro, no te podi titular (...) igual obligatoria, entonces...

J: Pero bueno si me... me da lo mismo que me vaya bien o me vaya mal el tema es que la dé. Por último, presente, escribo mi nombre.

P:(...)hay algunos estudiantes que dicen: chuta esta cuestión... algunos van, pero como no es vinculante, van por asistencia y están un par de rato ahí y después se van.

Considerando la anterior, cabe señalar, que la manera en que los estudiantes enfrentaron la END, pudiese ser un factor que explicaría a los resultados, especialmente en los casos donde se obtienen bajos resultados.

Impacto de la END en la Formación

Sin duda la obligatoriedad de rendir la END, ha impactado en la formación docente. Es un tema instalado en las instituciones formadoras, que con opiniones diversas han tenido que adecuarse a las nuevas exigencias.

Al igual que con otros instrumentos de medición estandarizados, la END a opinión de nuestros entrevistados terminará transformándose en un nuevo un Ranking. De acuerdo a lo dicho, los resultados presionan y tensionan profundamente a las carreras, ya que estos serán utilizados para encasillar y clasificar, propiciando la duda sobre la calidad de la formación que se está entregando.

P: Entonces qué va a ocurrir, que el mercado laboral es muy fácilmente inoculable a este tipo de políticas, que son muy instrumentales, están en una racionalidad instrumental muy

fuerte, te das cuenta, propio de las características de un modelo neoliberal de Educación. Entonces que ocurre, que el día de mañana, incluso los empleadores, el mercado laboral, pueden empezar a discriminar más allá del título, cómo te fue en la prueba, te das cuenta, indirectamente si los estudiantes le va mal en la prueba, indirectamente se concluye de manera absolutamente rápida de que la formación o la trayectoria formativa dentro de esa Universidad o dentro de esa Escuela de Formación tiene graves problemas digamos en la consecución del perfil de egreso y por lo tanto hay que poner, no cierto, la mirada y el foco en ese curriculum.

Así, los resultados en la END, indistintamente del número, generan temor en las carreras, tensionan sus itinerarios formativos y para nuestros entrevistados no aportaría beneficios evidentes. Es más, la opinión común referida es que los resultados de la END, implicarán para las carreras reestructuraciones en sus planes formativos, lo que probablemente desvirtuara las características propios de los itinerarios formativos, incluso estos se podrían modificar y reestructurar en búsqueda de buenos resultados.

J (...) imagínate... las universidades... las carreras que les va mal tienen que modificar su plan formativo, tienen que sacrificar algún módulo o curso y hacer cursos remediales cursos o sea cursos, no... y en el último año o sea estai como funcionando con la lógica del.. del... consumidor po, no teni un buen... no teni una... una buena encuesta de satisfacción del consumidor por lo tanto ofrécele algo para que salga bien entonces como la lógica de... de mercado....

P. (...), porque no tenemos nosotros condiciones de operación que tienen otras universidades, te das cuenta, no tenemos al personal suficiente, a los académicos con el tiempo suficiente, para poder, digamos, darle más eficiencia o eficacia a este tema, pero lo vamos a tener que hacer ¿ a costa de qué? a costa de sacrificar horas de aula, en contenidos de las actividades curriculares para tener muchas reuniones con, no cierto, con los estudiantes para ir intencionado, digamos, los resultados futuros, te das cuenta, para no caer en esta posibilidad, este hoyo negro de las universidades pencas, juleras, que tienen profesores malos, etc., etc.

Finalmente, y a pesar de no ser el espíritu de la END, el temor a obtener malos resultados moviliza a las carreras a tomar medidas.

P: Porque yo no quiero que mi universidad, mis estudiantes y mi trayectoria formativa sea puesta en cuestión, te das cuenta, entonces qué estamos haciendo, estamos transformando esto en una nueva PSU, en general condiciones, no cierto, para que el colegio actúe particularmente, no cierto, formando estudiantes habilitantes para que den la PSU y saquen los mejores puntajes. Y eso es segmentar también (...)

(...) Entonces, claro, nosotros lo que estamos haciendo en este plan de mejora, es ponernos el parche antes de la herida, nada más. Es decir, como que vamos a preparar a los cabros o sea vamos a darle un, un eh, así como el SIMCE, los vamos a preparar pa este SIMCE, entiendes.

Se evidencia que la END es una realidad latente que a pesar de las críticas y descontento que genera, será parte del proceso formativo de todas las carreras de pedagogía del país y a la cual, se infiere, la FID se ha resignado.

La END como indicador de logro

Si bien la opinión generalizada de nuestros entrevistados es contraria a la END. También es vista como una garantía de que están haciendo bien las cosas. Representaría una evidencia de la calidad de la formación entregada, consistente con la manera en que se diseña y estructura un plan de estudio.

J: (...) el proceso formativo al final se evidencia en la END que hay un manejo bueno de los contenidos y eso más encima se le suman que hay también una reflexión pedagógica del contenido, que también son criterios que se evalúan en la END. Entonces nos hace ver que, de alguna manera, esta malla tiene buenos resultados ¿cachai?...

(...)estudiantes tengan esos resultados, entonces eso nos hace pensar que la propia estructura curricular de la malla 2005, está bien pensada en términos de contenidos, en términos del manejo disciplinar.

4.3.3-Tercera Categoría

TEMORES E INCERTIDUMBRES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.

Cultura de la desconfianza.

La Formación Inicial Docente, evidentemente está tensionada. Las políticas de Estado han impactado en está y de nuestros actores emerge una voz de descontento y preocupación no sólo por la END, si no por los constantes procesos de certificación a los que se ven sometidos las universidades públicas.

P: (...) también los que nos gobiernan generan este tipo de pautas de conducta. O sea, te ponen instrumentos de política que no lo han consensuado con nadie que te dicen que sí qué hicieron una encuesta y de a dónde, te das cuenta.

(...) estas mediciones que organiza digamos el Ministerio, el Estado en fin, yo tengo mi percepción de desconfianza, o sea que, como es estamos aumentando la sociedad de la desconfianza no de la confianza....

CAPÍTULO V

5. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

En la introducción de este trabajo, se menciona que en la actualidad la Formación Inicial Docente y la educación en su conjunto, es tema de discusión y preocupación en distintos niveles de la sociedad. El discurso generalizado, nacional e internacional, sitúa a la FID como crucial, si se aspira a mejorar el sistema educacional de un país, por lo que intervenir y asegurar la calidad en ella, ha sido el foco en las agendas políticas y económicas de distintos países.

En nuestro país, la preocupación por la FID, es palpable, mucho se ha dicho y escrito sobre ella. Bajo distintas modalidades, en los últimos treinta años, el Estado ha invertido recursos e impuesto políticas con el fin de intervenir esta estratégica área. Desde la década de los noventa se han impulsado un conjunto de políticas y estrategias para elevar la calidad de la FID, con distintos grados de alcance y profundidad. No obstante, y siendo el foco de nuestro trabajo, el corolario del itinerario formativo de la FID en el país, es la promulgación en abril del 2016 de la Ley 20.903, que establece un Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

La promulgación de esta ley, que focaliza su atención en los docentes y en el ejercicio de su profesión, materializa la premisa, que la calidad de un sistema educativo está determinada por la calidad de sus docentes, por lo que, para mejorar la educación del país y sus resultados, hay que mejorar la formación de los profesores.

Considerando lo anterior, el Estado da una clara señal de control hacia las instituciones formadoras de profesores, estas deben asegurar que entregan una formación de calidad y hacerse responsables de la formación entregada.

Lo anterior y la emergencia misma de la END como una evaluación obligatoria, ha exacerbado la sensación control y regulación entre las instituciones formadoras. De acuerdo a Ávalos, el modelo de concebir la mejora de la FID “ha evolucionado desde el uso preferente de instrumentos de corrección del problema de amplia cobertura como la acreditación

obligatoria hacia instrumentos acotados de control y aseguramiento de la calidad, como el uso de estímulos financieros basados en los resultados de exámenes” (Ávalos, 2014:25)

Respecto a la Evaluación Nacional Diagnóstica.

A partir de lo evidenciado en esta investigación, se puede concluir que el escenario frente a la END, es diverso y complejo. Se evidencia un amplio rechazo hacia ella. Por una parte, al ser un instrumento de un claro modelo de rendición de cuentas, está enfocada solo en los resultados y ha contribuido a introducir presión competitiva entre las carreras (Parceriza, LL. y Verger, A. (2016).

Asimismo, se observa que, al ser una prueba estandarizada, no logra testimoniar la riqueza del proceso de formación de profesores. Sus resultados, son el reflejo de sólo de un ámbito del proceso formativo, pero que no evidencia la integridad del mismo.

Al analizar el discurso de quienes son los protagonistas del FID, es palpable, que existe una preocupación por la formación docente, independiente del contexto y las limitaciones, la cual es invisible a los resultados obtenidos en esta evaluación.

Asimismo, y sin perjuicio de lo anterior en la voz de nuestros entrevistados, la implementación de la END, ha significado, la entrega de información empírica a sus carreras sobre su proceso de formación, pudiendo ser considerado un instrumento de carácter formativo.

Sus resultados de acuerdo a la Ley 20.903, deberían ser un insumo para la generación de estrategias de mejora de los procesos formativos que llevan adelante las universidades. (CPEIP, 2017).

Sin duda, la END pretende regular que la formación docente cumpla con estándares mínimos y que las universidades aseguren a los estudiantes de pedagogía, las herramientas suficientes para su futuro desempeño docente. Lo que, dado, los antecedentes históricos de la FID en nuestro país, sus innumerables problemáticas y falta de regulación a inicio del siglo XXI, es indudablemente necesario, a pesar de las críticas que pueda generar el instrumento.

Por otra parte, al igual que lo sucedido con la Prueba Inicia, es factible pronosticar que la publicación de los resultados de esta evaluación, tendrá un efecto ranking.

Se evidencia que ya se ha instalado la preocupación y el temor a los resultados en las carreras. Por lo que tal como se ha planteado, las evaluaciones estandarizadas de este estilo y la publicación de sus resultados, tienden a ejercer un “efecto modelador y estandarizado de la FID, imponiendo un discurso unívoco de la calidad de la formación” (Sánchez,2013: 69)

Consideramos que es fundamental mencionar que hemos asumido esta investigación como una manera de develar la realidad existente que no es medible a través de evaluaciones estandarizadas y no con la finalidad de favorecer o reforzar la idea de clasificar a las carreras como “buenas o malas” de acuerdo a sus resultados obtenidos.

La intención es avanzar en nuevas líneas de análisis que nos permitan, por una parte, acercarnos a la realidad de las carreras y su relación con la END y aproximarnos a los componentes centrales del proceso formativo a través de la caracterización del perfil de egreso y plan de estudio.

Considerando nuestra pregunta de investigación, y sin pretender entregar indicaciones sobre la existencia de una fórmula para obtener buenos resultados en la END o clasificar la calidad de un perfil de egreso y plan de estudio de acuerdo a los resultados obtenidos en dicha evaluación. Es posible concluir que, tras el análisis de los datos obtenidos, emergieron características compartidas entre las carreras que obtienen resultados similares en la *END*:

En cuanto al perfil de egreso.

Las carreras que obtienen mejor resultados declaran perfiles más precisos respecto a las competencias específicas esperables en sus egresados, en tanto, los otros casos se observan, perfiles mucho más amplios y generales respecto a las capacidades y conocimientos esperados. Si bien enuncian la formación de un profesor, no precisan en la disciplina a enseñar.

Asimismo, se advierten diferencias en la manera en que se explicitan las competencias. Aquellos perfiles que declaran competencias a alcanzar por sus egresados, en el caso de las carreras con mejores resultados, se caracterizan por propender a la diferenciación entre competencias generales y específicas, aunque no con el mismo grado de explicitación.

Por otra parte, se evidencia una mayor consistencia entre el perfil declarado y el título otorgado en aquellas carreras que obtienen mejores resultados. Por lo que independiente de la extensión del perfil, el mayor detalle respecto a lo esperado del profesional en formación, evidencia una mayor consistencia, al menos en lo declarativo, con el título otorgado, características que comparten los casos 1 y 2.

Así también, y parece obvio, se aprecia que existe un mayor grado de relación entre los perfiles de egreso y los estándares pedagógicos y disciplinarios, en aquellas carreras que obtienen mejores resultados en la END. De acuerdo a lo analizado, en estos casos se presentan competencias que aluden tanto a los estándares pedagógicos, como a los disciplinarios, situación que no se observa en los otros perfiles de egreso.

Las carreras que no obtienen tan buenos resultados, operan con perfiles que preferentemente que no evidencian una relación con los estándares disciplinarios.

Así, se concluye que los perfiles de egreso analizados si bien comparten características, como la explicitación de valores éticos y consistencia con el grado académico otorgado. Presentan diferencias en su explicitación, grado de precisión, consistencia con el título otorgado y relación con los estándares orientadores pedagógicos y disciplinarios.

Lo anterior configura que hay ciertas características de los perfiles estudiados, que pudieran relacionarse con los resultados obtenidos en la END.

Cabe señalar que lo anterior, no pretende afirmar que existen una unívoca manera de declarar un perfil, si no, simplemente es constatar una realidad.

En cuanto a los planes de estudio.

Considerando los objetivos propuestos en esa investigación, el análisis realizado, permite aventurarnos con algunas conclusiones respecto a los planes de estudios.

En esta exploración de la realidad tras la rendición de la END, la evidencia señala que existen ciertas características comunes entre la manera en que se estructura el plan de estudio y los resultados obtenidos en la END.

De acuerdo los analizado, los planes de estudios que obtienen mejores resultados en la END, evidencian una relación más explícita con los estándares disciplinarios.

Estos presentan actividades curriculares claramente relacionadas con las seis temáticas de los estándares, a saber, Conocimiento de la enseñanza y aprendizaje de la disciplina, Historia Geografía, Ciencias Sociales, Formación Ciudadana, Habilidad de interpretación e investigación.

Si bien, existe una similitud entre todos los planes de estudio, en cuanto a que destinan una mayor cantidad de asignaturas de la FE al conocimiento disciplinar de la Historia y la Geografía. En el caso 1 y 2, las actividades curriculares relacionadas a otros contenidos disciplinares (contenidos en la FE) comparativamente ocupan una mayor proporción en el itinerario formativo que en los casos 3 y 4.

Por otra parte, y dado que la END se rinde antes de finalizar el proceso formativo en completitud, la concentración de la mayor cantidad de asignaturas relacionadas a la diversidad de temáticas antes señalada en los primeros ocho semestres, resulta determinante en los resultados. Y no así la cantidad o tiempo destinado a la FE.

Asimismo, la evidencia señala, que, si bien la FE ocupa la mayor parte del itinerario formativo de estos futuros docentes, intencionar la formación solo al conocimiento de la disciplina, sin incorporar aspectos pedagógicos y propios de la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, repercute en los resultados obtenidos, no siendo una garantía de buenos resultados, formar al futuro profesor como si fuera un historiador o geógrafo.

La evidencia, permite mencionar, que, al parecer, la existencia o no de la Formación General en el plan de estudio no es determinante en los resultados obtenidos. Por ejemplo, en los planes de estudios analizados, tres de los cuatro tiene FG, alcanzando entre el 4% y 9% del peso relativo de la formación. En tanto el caso 1, caso que obtiene resultados por sobre la media nacional en la END, esta categoría es inexistente. Por lo que, se sugiere, que no hay una incidencia directa de la FG en lo que mide la END.

Por otra parte, los planes de estudio evidencian similitudes en cuanto a la existencia de líneas disciplinares, tanto en Geografía, Historia y Ciencias Sociales, las prácticas y las didácticas. No obstante, la ubicación temporal y cantidad de asignaturas dedicadas a las prácticas,

difiere. De acuerdo a los datos obtenidos, no existe una relación entre mayor cantidad de prácticas o una ubicación más temprana de estas en el itinerario formativo y los resultados en la END. En los casos que obtienen buenos resultados, la ubicación y cantidad de prácticas varían notablemente: mostrando en el caso 1, cuatro actividades de práctica que comienzan en el primer semestre y en el caso 2, sólo dos actividades de práctica, ubicadas en el noveno y décimo semestre, semestres que no evalúa la END.

Lo anterior resulta preocupante, dado que en la actualidad es indiscutible que las prácticas en el sistema escolar son fundamentales en la formación de un profesor. Realidad que asume la Ley 20.903, al considerar una obligatoriedad para la acreditación de las pedagogías las exigencias de prácticas tempranas y progresivas, pero que al parecer, no resulta determinante en la END.

Es importante destacar que la formación de un profesor no es aislada del contexto en el que se inserta la Carrera e independiente de la inexistencia de un consenso común mínimo sobre lo que debe comprender la FID. Sabemos que los planes de estudio definen el saber a transmitir a los futuros docentes y ordenan el proceso mismo de formación.

Estos son “el medio por el cual las instituciones materializan el ideal de profesor que quieren formar y desarrollan cierta identidad, por lo que cualquier cambio y diferencia en y entre ellos implica cambios en la identidad desarrollada respecto a la docencia de los estudiantes que pasan por la FID”. (Sánchez, 2013:136).

Finalmente, e independiente de los resultados obtenidos en la END, existe una identidad en la formación de profesores de Historia que desborda lo formal. Se vislumbra el perfil del estudiante, como ente crítico y reflexivo, posicionado en el devenir histórico y social, independiente (pero obviamente potenciado) de la formación recibida.

Esto implica una manera particular de enfrentar las exigencias impuestas a su formación en cuanto a la rendición de cuentas y estandarización. Así, de acuerdo a lo evidenciado en esta investigación, los estudiantes perciben a la END como un instrumento poco válido, que no refleja verdaderamente su formación y que al parecer no tendría utilidad para ellos. Esto lleva a cuestionar si la manera en que estos enfrentaron la END tiene alguna relación con los resultados obtenidos.

Por último, es importante mencionar que las políticas de Estado intencionan la formación docente, no obstante, la capacidad de reacción de las instituciones formadoras es de menor rapidez que la elaboración de las exigencias, ya que los procesos de rediseño de un nuevo perfil de egreso y plan de estudio, por ejemplo, con la seriedad y rigurosidad que se espera, lleva tiempo. Reflejo de lo anterior podemos indicar que la creación de los estándares orientadores del 2012, si bien “orientadores” presionó a las carreras a adecuarse a estos, ya que fueron medidos en la Prueba Inicia y son la base de la actual END (obligatoria). Frente a lo ineludible de la medición, resulta obvio, pensar que las carreras hicieron las adecuaciones pertinentes de acuerdo a sus capacidades y contexto.

Hoy y de acuerdo a lo evidenciado en este estudio, todas las carreras, han implementado o están implementando nuevos planes de estudio, y así encaminarse a lo exigido. No obstante, actualmente están construcción nuevos estándares, de carácter indicativos para la formación docente, lo que una vez publicados y dada su relación con la END, se volverán obligatorios para todas las carreras de pedagogía. Frente a este incierto contexto, las carreras deberán actuar y problematizarse: ¿tendrán que realizar nuevas renovaciones curriculares? ¿se permitirán evaluar lo que recién están implementando o la emergencia de los estándares será mandatorio?.

La interpelación es clara, dada la cantidad de políticas y mecanismos orientadas a la FID, pero sin una directriz clara, que evidencie la existencia de una política educativa de Estado que trascienda a los gobiernos, la FID se verá condenada a una constante presión que no necesariamente implicará mejoría.

Indudablemente la búsqueda de la excelencia debe ser el norte en la formación de profesores y las carreras deben asegurar que forman docentes capaces y con la calidad adecuada.

No obstante, en el afán de dar testimonio de aquello, existe la posibilidad de perder el rumbo. La búsqueda de buenos resultados y las clasificaciones perversas, podrían tener un efecto contrario a lo esperado y propiciar cambios en los perfiles y planes de estudio, solo por la finalidad de obtener un buen puntaje.

Shulman (2005) plantea que “tenemos la obligación de elevar los estándares en aras del mejoramiento y la reforma, pero hay que evitar crear ortodoxias rígidas. Debemos alcanzar

los estándares sin imponer una estandarización. Hay que cuidar de que el enfoque del conocimiento base no genere una imagen excesivamente técnica de la enseñanza, una iniciativa científica que haya perdido el espíritu” (p27).

CAPÍTULO VI

BIBLIOGRAFÍA

Ávalos B. (2003). Profesores para Chile. Historia de un Proyecto. Santiago: Ministerio de Educación.

Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional: Informe nacional del estudio internacional LEA TEDS-M*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ávalos, B. (2014) La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógico.*, Valdivia, v. 40, n. Especial, p. 11-28. Recuperado 11 de mayo 2017 , de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200002&lng=es&nrm=iso .

Barber, M& Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey &Company.

Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J. (2008). *La agenda pendiente en educación*, Santiago.

Blanco, Negilia, Pirela Johann, *La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social*. Espacios Públicos, vol. 19, núm. 45, 2016 Universidad Autónoma del Estado de México [Fecha de consulta: 17 de junio de 2019] Disponible en:

https://www.redalyc.org/jatsRepo/676/67646966005/html/index.html#redalyc_67646966005_ref8

Bourdieu, Pierre, *Poder, Derecho y Clases Sociales*, 2° ed., 2001

Cisterna, C., Soto, V., Rojas, C. (2016) *Rediseño curricular en la Universidad de Concepción: la experiencia de las carreras de formación inicial docente*. *Calidad en la educación*, Santiago , n. 44, p. 301-323. Recuperado 11 de mayo de 2017, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07185652016000100011&lng=es&nrm=iso

Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA. (2017). Evaluación del logro de perfiles de egreso: Experiencias Universitarias. Santiago, Chile.

Comisión Nacional de Acreditación (2015) Criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura. Santiago, Chile.

Comisión Sobre Formación Inicial Docente. (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Recuperado 11 de mayo de 2017, de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2081>

Cox, Cristián y Jacqueline Gysling (2009), La formación del profesorado en Chile: 1842-1987, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales.

Cox, C. y P. González (1997). Políticas de mejoramiento de calidad y equidad en la educación escolar en la década de los años 90. En: Cox, C., González, P. Núñez, I., y F. Soto. 160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación, Santiago. Pp. 101-180.

Cox, C., Meckes, L., & 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.

Delgado, J., Gutiérrez, J. (1999). Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13. Recuperado 27 de abril de 2019, <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/masseroni/traduccion%20Denzin%20%20Lincoln%20Introduccion%20resumida.doc>.

Domínguez, Macarena, & Meckes, Lorena. (2011). Analysis and proposals for accreditation of pedagogies in Chile. *Calidad en la educación*, (34), 165-183. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000100009>

ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA: ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS Y DISCIPLINARIOS. (2012). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones

Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile. Ministerio de Educación. Chile.

Donoso Díaz, Sebastián. (2005). REFORMA Y POLITICA EDUCACIONAL EN CHILE 1990-2004: EL NEOLIBERALISMO EN CRISIS. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 31(1), 113-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007>

García Huidobro, J. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores. *Docencia*, n.43, 12-22. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9057>

Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*, 1ªed. Morata.

González R. “El fenómeno de la evolución de la ciencia” en Elya Prigogine y Eduardo Nicol”, www.moebio.uchile.cl/31/gonzalez.html

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México Mc Graw Hill.

Hernández, R, Mendoza, C., (2018) *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México Mc Graw Hill.

Ingvarson, Lawrence. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación*, (38), 21-77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100010>

Informe Nacional Evaluación Nacional Diagnóstica de la FID 2016. CPEIP 2016 Recuperado, 11 de 25 de marzo de 2018, de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Evaluaci%C3%B3n-Diagn%C3%B3stica-FID-2016.pdf>

Manzi, J. (2011). ¿Qué características de la formación inicial docente se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios?. Recuperado 20 de mayo de 2017, de MINEDUC, Santiago Sitio web: www.fonide.cl

Martinic, Sergio, Moreno, Rodrigo, Müller, Magdalena, Pimentel, Fernando, Rittershausen, Silvia, Calderón, Maribel, & Cabezas, Héctor. (2014). Análisis comparativo del componente de práctica en el currículo de formación profesional de médicos y profesores en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista de Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(1), 179-196. Recuperado 05 de julio de 2017, de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100011>

Ministerio de Educación de Chile (2016). *La Política de Formación Inicial Docente en CPEIP*. Recuperado 20 de mayo de 2017. De

http://www.mecesup.cl/usuarios/MECESUP/File/2016/eventos/FIP/10junio2016/03CPEIPJ_aimeVeas.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2006, 17 de noviembre). Ley 20129, Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. Recuperado el día 20 junio de 2017. De <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>

Ministerio de Educación de Chile (2016, 01 de abril). Ley 20903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Recuperado el día 20 junio de 2016. De <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>

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. **Estud. pedagóg.**, Valdivia , v. 40, n. Especial, p. 285-301, 2014 .Recuperado el día 15 de junio de 2017. De http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200017&lng=es&nrm=iso

Mucchielli, Alex (2001) Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales, Madrid: Síntesis.

MENSAJE DE S.E. LA PRESIDENTA DE LA REPÚBLICA CON EL QUE SE INICIA UN PROYECTO DE LEY QUE CREA EL SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y MODIFICA OTRAS NORMAS. Abril 2015.

OCDE., Reformulando la carrera docente en Chile. Santiago 2015. Recuperado 20 de junio de 2016, de <http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>

Rivero, Rosario, & Hurtado, Constanza. (2015). Indicadores de resultados de las programas de pedagogía básica: evidencia para mejorar el aseguramiento de la calidad de los docentes en Chile. *Calidad en la educación*, (43), 17-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200002>

Ruffinelli Vargas, Andrea. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>

Sánchez Ponce, Christian. (2013). Structures in initial teacher training: Proposal for a classificatory system for their analysis. *Perfiles educativos*, 35(142), 128-148. Recuperado en 4 de marzo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400009&lng=es&tlng=en.

Serrano, S. (2016) "Universidad y nación. Chile en el siglo XIX", Santiago. Ed. Universitaria

Silva, L. (2016). Aseguramiento de la calidad del perfil de egreso en las carreras de pedagogía de la Universidad Adventista de Chile. Tesis Doctoral.

Shulman, L. (2005). "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma", Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), disponible en <http://www.redalyc.org> (consultada el 2º de junio de 2019).

Parcerisa, L; Verger, A. Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado*, 20(3): 15-51 (2016). [<http://hdl.handle.net/10481/42603>]

Pedraja-Rejas, Liliana M, Araneda-Guirriman, Carmen A, Rodríguez-Ponce, Emilio R, & Rodríguez-Ponce, Juan J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>

Popkewitz, TH. (2004). *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Ediciones Morata, Fundación Paideia.

Taylor, SJ., Bogdan, B. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Barcelona. Editorial Paidós.

Zemelman, M., Jara, I. (2006) *Los seis episodios de la educación chilena, 1920-1965*. Santiago Ediciones LOM.

Okuda Benavides, Mayumi, Gómez-Restrepo, Carlos, *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. *Revista Colombiana de Psiquiatría [en línea]* 2005, XXXIV [Fecha de consulta: 17 de junio de 2019] Disponible en: <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>> ISSN 0034-7450

Linkografía

<http://michellebachelet.cl/wp-content/uploads/2013/10/Reforma-Educacional-14-21.pdf>.

Revisado 03 de julio del 2016.

<http://radio.uchile.cl/2016/01/25/colegio-de-profesores-critica-despacho-del-proyecto-de-carrera-docente>. Revisado 11 de julio del 2016.

ANEXOS

Anexo número 1: Resultados END

Las tablas fueron elaboradas a partir de los Resultados Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2017

Resultados END 2016

Universidad	Porcentaje de Logro Promedio en PCPP	Porcentaje de Logro Promedio PCDD
UMCE	65	74
UFRO	62	63
UMAG	53	59
UPLA	57	61
USACH	68	67
UTA	52	55
UV	61	65
ULS	60	65
ULL	53	59
UBB	64	66

Resultados END 2017

Universidad	PCP	PCDD	Asistencia
Nacional	105,3	99,6	916
UANTOF	130,5	121,6	1
UFRO	106,1	102,4	19
ULS	100,9	94,8	24
ULA	101	93,2	21
UMAG	103	99	3
UPLA	98,9	97,5	94
USACH	111,8	105	26
UTA	94,4	95,4	11
UV	105,3	100	21
UBB	107,8	99,6	21
UMCE	110,7	112,4	51

Anexo número 2: Consentimiento participación

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE TESIS

“Análisis de las características del perfil de egreso y plan de estudio y su relación con los resultados obtenidos por carreras de Pedagogía en Historia en la Evaluación Nacional Diagnóstica”

1. Información sobre la investigación de tesis.

Usted ha sido invitado a participar de una investigación que busca identificar cuáles son las características identitarias que evidencian el perfil de egreso y plan de estudio de cuatro carreras de Pedagogía en Historia pertenecientes a universidades del CRUCH que obtienen los puntajes más altos y más bajos en la Evaluación Nacional Diagnóstica.

La información que usted proporcione en la entrevista semiestructurada quedará registrada en una grabación de audio y será sometida a análisis, en total confidencialidad. No será conocida por nadie fuera de la investigadora responsable y su profesor guía. La entrevista consiste en contestar una serie de preguntas relacionadas al tema de la investigación en su calidad de jefe de carrera.

La información producida en esta investigación será mantenida en estricta confidencialidad. Una vez firmado el consentimiento de participación, a cada persona se le asignará un seudónimo. Sólo si el propio entrevistado lo solicita, se mantendrá los datos sin modificar. Al analizar la información se producirá un informe final, donde se mantendrá igualmente el anonimato del entrevistado.

Le estoy invitando a participar de esta investigación de forma voluntaria, teniendo derecho a retirarse en cualquier momento sin que ello le afecte de ninguna forma. Lo único que le puedo ofrecer es conocer los avances y resultados de la misma y una copia del documento final. También si usted lo desea y solicita podrá contar con una copia de la entrevista escrita o en audio. Usted no tiene que aceptar participar de esta investigación y tiene el pleno derecho a preguntar ahora o durante el transcurso de su participación cualquier duda que le surja, y a ponerse en contacto con el Coordinador del Programa de Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, en caso que lo considere necesario. Este documento es una garantía de que Usted no corre ningún riesgo, y que su participación en esta investigación no le significará ningún gasto de dinero, pues los costos de movilización y traslado serán cubiertos por el estudio. Por lo tanto, no se anticipan riesgos ni beneficios directamente relacionados con esta investigación.

Muchas gracias por su aporte.

Contacto: Investigadora tesista

Nombre: Carolina Ulloa Herrera

Programa: Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile.

Teléfono: 978520987

Correo electrónico: c.ulloaherrera@gmail.com

Contacto: Profesor guía de tesis.

Nombre: Manuel Silva

Programa: Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile.

Correo electrónico: msilvaag@uchile.cl

2. Documento del Consentimiento

Participante:

Declaro haber leído la información descrita, y que mis preguntas acerca de la investigación de tesis han sido respondidas satisfactoriamente. Al firmar este documento, indico que he sido informado/a de la investigación: “**Análisis de las características del perfil de egreso y plan de estudio y su relación con los resultados obtenidos por carreras de Pedagogía en Historia en la Evaluación Nacional Diagnóstica**” y que consiento voluntariamente participar entregando mis opiniones en una entrevista. Entiendo que tengo el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento sin que ellos me afecten de ninguna forma.

Nombre del participante: _____

Firma: _____

Cuidad y fecha:

Persona que coordina la aprobación del consentimiento informado:

Confirmando que he explicado la naturaleza y el propósito de la investigación de tesis a la persona participante, y que ha dado su consentimiento libremente. Le he proporcionado una copia de este documento completo de Consentimiento Informado.

Nombre coordinadora: Carolina Ulloa Herrera

Firma: _____

Ciudad y fecha.

Anexo número 3: Cuadros Sinópticos, clasificación asignaturas de plan de estudio.

Clasificación plan de estudio, caso 1

Número	Asignatura	Créditos/Horas	Área de Formación	Sub categoría	Semestre
1	Educación y Pedagogía	4	FP		I
1	Práctica I	2	FPR		I
1	Introducción a la Historia	4	FE	CDH	I
1	Historia Universal I: Antigua	6	FE	CDH	I
1	Historia América I: Precolombina	6	FE	CDH	I
1	Geografía Matemática y Cartografía	4	FE	CDG	I
1	Introducción a la Geografía	4	FE	CDG	I
1	Desarrollo Psicológico	4	FP		II
1	Filosofía de la Educación	4	FP		II
1	Historia Universal II: Medieval	6	FE	CDH	II
1	Historia América II: Conquista y Colonia	4	FE	CDH	II
1	Metodología General de la Investigación Histórica	4	FE	OTRO	II

1	Metodología General de la Investigación Geográfica	4	FE	OTRO	II
1	Geomorfología y Climatología	4	FE	CDG	II
1	Psicología Educacional	4	FP		III
1	Sociología de la Educación	4	FP		III
1	Historia Universal III: Moderna	6	FE	CDH	III
1	Historia América III: Independencia siglo XIX	4	FE	CDH	III
1	Historia Chile I: Conquista y Colonia	4	FE	CDH	III
1	Biogeografía y Medio Ambiente	4	FE	CDG	III
1	Geografía de la Población	4	FE	CDG	III
1	Modelos y Enfoques Educativos	4	FP		IV
1	Práctica II	2	FPR		IV
1	Historia Universal IV: Contemporánea	4	FE	CDH	IV
1	Historia América IV: República	4	FE	CDH	IV
1	Historia de Chile II: República siglo XIX	4	FE	CDH	IV
1	Geografía Regional de Eurasia	4	FE	CDG	IV
1	Geografía Física y Humana de Chile	4	FE	CDG	IV

1	Relación Campo Ciudad	4	FE	CDG	IV
1	Curriculum Educacional	4	FP		V
1	Investigación Educacional	4	FP		V
1	Derecho y Ciudadanía	4	FE	CDEC	V
1	Historia de Chile III: Primera mitad del siglo XX	4	FE	CDH	V
1	Economía	4	FE	CDCS	V
1	Geografía Regional de América	4	FE	CDG	V
1	Geografía Regional de Chile	4	FE	CDG	V
1	Evaluación Educacional	4	FP		VI
1	Teoría de la Historia	4	FE	CDH	VI
1	Taller Aplicado de Historia y Geografía	4	FE	OTRO	VI
1	Historia Chile IV: Segunda mitad del siglo XX	4	FE	CDH	VI
1	Teoría de la Geografía	4	FE	CDG	VI
1	Monográfico de Historia Universal o Geografía Física	4	FE	OTRO	VI
1	Monográfico de Historia de América o Geografía Humana	4	FE	OTRO	VI
1	Gestión y Proyecto Educativo	4	FP		VII

1	Metodología de la Enseñanza de la Historia I	4	FE	CDE	VII
1	Taller Aplicado de Historia y Geografía de América	4	FE	OTRO	VII
1	Metodología de la Enseñanza de la Geografía	4	FE	CDE	VII
1	Geografía Económica	4	FE	CDG	VII
1	Monográfico de Historia Chile o Geografía de Chile	4	FE	OTRO	VII
1	Monográfico Especialidad I Historia o I Geografía	4	FE	OTRO	VII
1	Orientación Educacional	4	FP		VIII
1	Práctica III	4	FPR		VIII
1	Metodología de la Enseñanza de la Historia II	4	FE	CDE	VIII
1	Taller Aplicado de Historia y Geografía de Chile	4	FE	OTRO	VIII
1	Metodología de la Enseñanza de la Geografía	4	FE	CDE	VIII
1	Pre-seminario de Título Historia o Geografía	4	FP		VIII
1	Monográfico Especialidad II Historia o II Geografía	4	FE	OTRO	VIII
1	Práctica Profesional	20	FPR		IX
1	Memoria o Seminario de Título	4	FP		IX

1	Memoria o Seminario de Título	4	FP		X
---	-------------------------------	---	----	--	---

Clasificación plan de estudio, caso 2

Número	Asignaturas	Créditos	Área de formación	Sub Categoría	Semestre
1	Introducción al Saber Historiográfico	2	FE	CDH	I
2	Introducción al Saber Geográfico	2	FE	CDG	I
3	Introducción al Saber Cs. Sociales	2	FE	CDCS	I
5	Mundo Indígena en América y Chile	8	FE	CDH	I
6	Mundo Clásico y formación de Occidente	6	FE	CDH	I
7	Configuración territorial de Chile y América	6	FE	CDG	I
9	Epistemología de la Historia	3	FE	CDH	II
10	Epistemología de la Geografía	3	FE	CDG	II
11	Epistemología del saber de las Cs. Sociales	4	FE	CDCS	II
13	Mundo Colonial en Chile y América	8	FE	CDH	II
14	Medioevo e inicio de la Modernidad	5	FE	CDH	II

15	Geografía del Medio Ambiente y Desarrollo Social	3	FE	CDG	II
17	Metodología Investigación en Hist. Y Geog	3	FE	OTRO	III
18	Metodología Investigación en Cs. Sociales	4	FE	OTRO	III
19	Chile y América en el siglo XIX	8	FE	CDH	III
20	Modernidad en s.XVIII y XIX	6	FE	CDH	III
21	Planificación territorial y Desarrollo Sustentable	4	FE	CDG	III
22	Representación cartográfica información social	3	FE	CDG	III
25	Análisis de proc. Sociales y Culturales Contem.	4	FE	CDCS	IV
26	Análisis de proc. Políticos y Económico Contem.	5	FE	CDCS	IV
27	Chile y América en el siglo XX	8	FE	CDH	IV
28	Siglo XX y Mundialización	5	FE	CDH	IV
29	Geografía del mundo globalizado	4	FE	CDG	IV
31	Epistemología y métodos de la Didáctica Cs. Soc	4	FE	CDE	V
36	Electivo Especialización	4	FE	OTRO	V

38	Didáctica e innovación en Historia	6	FE	CDE	VI
39	Didáctica e innovación en Geografía	6	FE	CDE	VI
43	Electivo Especialización	4	FE	OTRO	VI
45	Didáctica e innovación Economía y ciudadanía	7	FE	CDE	VII
49	Electivo Especialización	4	FE	OTRO	VII
55	Electivo Especialización	4	FE	OTRO	VIII
59	Electivo Especialización	4	FE	OTRO	IX
60	Electivo Especialización	4	FE	OTRO	IX
63	Electivo Especialización	4	FE	OTRO	X
64	Electivo Especialización	4	FE	OTRO	X

Clasificación plan de estudio, caso 3

Número	Asignaturas	Créditos	Área de formación	Sub Categoría	Semestre
1	El Hombre, la Historia y las Ciencias Sociales	20	FE	CDH	I
2	Computación Básica	3	FG		I

3	Lengua Materna	3	FG		I
4	Políticas Educativas	3	FP		I
5	Técnicas para el Estudio y Aprendizaje de la Geografía	20	FE	CDG	II
6	Lengua Extranjera: Inglés	3	FG		II
7	Antropología de la Educación	3	FP		II
8	Filosofía de la Educación	3	FP		II
9	Características Biopsicosociales del Adolescente	3	FP		II
10	Historia Retrospectiva de América y Chile	20	FE	CDH	III
11	Sociología de la Educación	3	FP		III
12	Fundamentos Pedagógicos del Conocer y Aprender	3	FP		III
13	Desarrollo de la Identidad del Adolescente	3	FP		III
14	El aporte de la Multimedia a la Informática Educativa	2	FP		III
15	La Dinámica del Medio Natural	20	FE	CDG	IV
16	Psicología del Aprendizaje	3	FP		IV
17	Metodología Investigación I	2	FP		IV
18	Desarrollo Sexual y Afectivo del Adolescente	3	FP		IV

19	Internet y Software Educativo	2	FP		IV
20	Didáctica de la Especialidad I	3	FE	CDE	IV
21	Observación del Sistema Escolar y su entorno	2	FP		IV
22	Historia Retrospectiva del Sistema Económico Actual	20	FE	CDH	V
23	Curriculum y Evaluación	3	FP		V
24	Programación y Desarrollo de Software	2	FG		V
25	Didáctica de la Especialidad II	3	FE	CDE	V
26	Práctica Profesional II: Talleres Extraprogramáticos y Actividades Curriculares de libre Elección	2	FPR		V
27	Electivo: Especialidad Geografía	2	FE	CDG	V
28	Los impactos Socioeconómicos sobre el Territorio	20	FE	CDG	VI
29	Taller de Software Educativo y Realidad Virtual	2	FP		VI
30	Didáctica de la Especialidad III	4	FE	CDE	VI
31	Práctica Profesional III: Ayudantía en la Gestión Pedagógica	2	FPR		VI
32	Electivo: Especialidad Historia	2	FE	CDH	VI
33	Historia Retrospectiva del Sistema Político Contemporáneo	20	FE	CDH	VII
34	Legislación, Administración y Gestión Educacional. Deberes y Derechos de los profesores	3	FP		VII

35	Didáctica de la Especialidad IV	3	FE	CDE	VII
36	Práctica Profesional IV: Observación Iniciación de la Docencia	4	FPR		VII
37	Electivo: Especialidad Geografía	2	FE	CDG	VII
38	Organización del Espacio y Ordenamiento Territorial	20	FE	CDG	VIII
39	Orientación y Jefatura de Curso	3	FP		VIII
40	Metodología Investigación II	4	FP		VIII
41	Seminario de Grado	3	FP		VIII
42	Investigación y Docencia en el Aula	4	FP		VIII
43	Electivo: Especialidad Historia	2	FE	CDH	VIII
44	Seminario en Historia, Geografía o Educación	3	FP		IX
45	Práctica Profesional VI: Proceso de Interacción Didáctica y Jefatura de Curso	7	FPR		IX

Plan de Estudio, Caso 4

Número	Asignaturas	Créditos	Área de formación	Sub Categoría	Semestr e
1	Introducción a las Ciencias Sociales	6	FE	CDCS	I
2	Introducción a la Historia	4	FE	CDH	I
3	Introducción a la Geografía	4	FE	CDG	I

4	Técnicas de Generación de Información Base	6	FG		I
5	Emprendimiento y Habilidades Sociales	4	FG		I
6	Economía	6	FE	CDCS	II
7	Origen y Diversidad de las Sociedades Humanas	6	FE	CDH	II
8	Geografía Física	4	FE	CDG	II
9	Cartografía	4	FE	CDG	II
10	Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales	4	FE	OTROS	II
11	Historia Universal	4	FE	CDH	III
12	Historia de América	4	FE	CDH	III
13	Medio Ambiente	4	FE	CDG	III
14	Geografía Humana	4	FE	CDG	III
15	Inglés	6	FG		III
16	Fundamentos de la Sociedad Occidental	4	FE	CDH	IV
17	Historia de Chile	4	FE	CDH	IV
18	Geografía de América	4	FE	CDG	IV
19	Geografía de Chile	6	FE	CDG	IV

20	Globalización y Desarrollo	4	FE	CDCS	IV
21	Historia Medieval	4	FE	CDH	V
22	Encuentro de Culturas	6	FE	CDH	V
23	Geodemografía	4	FE	CDG	V
24	Climatología	4	FE	CDG	V
25	Seminario de Historia	6	FE	CDH	V
26	Seminario de Geografía	6	FE	CDG	V
27	Historia Moderna	6	FE	CDH	VI
28	Mundo Colonial de América y Chile	4	FE	CDH	VI
29	Geomorfología	4	FE	CDG	VI
30	Geografía Rural y Urbana	6	FE	CDG	VI
31	Seminario de Historia	6	FE	CDH	VI
32	Seminario de Geografía	6	FE	CDG	VI
33	Historia Universal Contemporánea I	4	FE	CDH	VII
34	Historia de América y Chile Contemporáneo I	6	FE	CDH	VII
35	Geografía de Zonas Áridas y de Montaña	4	FE	CDG	VII

36	Espacios Regionales de Chile	6	FE	CDG	VII
37	Seminario de Historia	6	FE	CDH	VII
38	Seminario de Geografía	6	FE	CDG	VII
39	Historia Universal Contemporánea II	4	FE	CDH	VIII
40	Historia de América y Chile Contemporáneo II	6	FE	CDH	VIII
41	Técnicas de Análisis Regional	6	FE	CDG	VIII
42	Geografía Cultural	4	FE	CDG	VIII
43	Seminario de Historia	6	FE	CDH	VIII
44	Seminario de Geografía	6	FE	CDG	VIII
45	Bases Psicobiológicas del Educando	6	FP		IX
46	Entorno Social y Clima Educativo	4	FP		IX
47	El Quehacer Educativo en su Dimensión Filosófica	4	FP		IX
48	Currículo y Evaluación	6	FP		IX
49	Gestión, Política y Marco Jurídico de la Educación	4	FP		IX
50	Práctica I, Contexto y Rol docente Inic. Trab. Aula	4	FPR		IX

51	Estrategias de Aprendizaje Profundo	6	FP		X
52	Didáctica de los Aprendizajes	4	FP		X
53	Orientación del Educando	4	FP		X
54	Didáctica de la Especialidad	4	FE	CDE	X
55	Actividad de Titulación	2	FP		X
56	Práctica II, Desempeño Profesional Integral	6	FPR		X

Anexo número 4: Entrevistas

ENTREVISTA 1:

SUJETO: J

Entrevistadora = E.

E: Entonces como le comentaba mi tesis trata sobre el análisis de las características del perfil de egreso y el plan de estudio de estas carreras de pedagogía en historia del CRUCH y considerando estos resultados, me gustaría saber ¿cuál es su opinión respecto a estos resultados si considera que existe alguna característica o cual sería la explicación del porqué a los estudiantes le va bien? Ustedes ya hicieron el análisis o tienen alguna teoría respecto a esto.

Eh, a ver, si, si bueno hemos analizado los resultados de la END en las dos cohortes que se han aplicado y bueno lo primero que nos llama la atención es que a nivel de la universidad tengamos buenos resultados, en términos disciplinarios y en términos pedagógicos, que son las dos dimensiones que se abordan dentro de eso y eh... Mmm... Y también dentro del contexto nacional po, que estemos más menos en la, en la ¿cómo se llama? en los parámetros también... eh... altos con otra universidad pública, eso es un primer elemento. Ahora también nos llama la atención que los resultados reflejen ehh.. un buen manejo de conocimientos en términos disciplinarios y en términos didácticos, porque también las universidades públicas en los últimos diez años han estado bastante sometidas a procesos bastante estresantes de certificación como los procesos de acreditación, el tema de emm... también la aplicación de

la END, el tema también de las crisis propias de las universidades. Ha habido harta movilización estudiantil, entonces también uno podría pensar que de alguna manera los procesos formativos se ven perjudicados por todos esos elementos, tanto contextuales como los propios de las universidades que tienen constantemente movilizaciones, pero la verdad es que en ese sentido nos llama la atención de que nuestros estudiantes tengan buenos resultados por eso y también porque en realidad nos hace pensar de qué manera la formación de los estudiantes, la formación inicial de los estudiantes de las mallas antiguas, porque ya tenemos dos mallas, te quería contar es.

Tenemos un plan rediseñado, que partió este año, una malla nueva y estamos en la etapa de transición, está muriendo la malla 2005 la FID y por la cual han sido evaluados los estudiantes de la END, entonces de alguna manera, la END nos ha servido como un indicador de corte de logro -para decirlo en terminología curricular actual- de como nuestros estudiantes están preparados para el sistema de educación. Y claro justamente a partir de esos resultados nosotros estamos... hemos tenido la idea de que son... están bien formados, que la formación que han tenido en términos disciplinarios tanto Historia y Geografía y otras ciencias eeh... sociales, más la formación pedagógica, ha permitido que muchos estudiantes tengan esos resultados, entonces eso nos hace pensar que la propia estructura curricular de la malla 2005, está bien pensada en términos de contenidos, en términos del manejo disciplinar.

Es una malla que es bastante contenidista, entonces en ese sentido, la fortaleza que tienen nuestros estudiantes, que salen por esa malla, es que están bien preparados, con todos los elementos que te señale: de crisis, de falta de clases y todo eso, por... porque acá el rigor de la formación tanto disciplinar, es bastante fuerte. Entonces, para avanzar en la malla los estudiantes tiene que estudiar mucho, de hecho, uno de los elementos que también - a propósito de la acreditación - nos ha jugado en contra, es la tasa de retención y la de reprobación, especialmente en los primeros años hay una tasa de reprobación bastante altas, sobre todo en asignaturas como un poco duras dentro de lo que es la historia y la geografía. Entonces eso nos ha generado que de alguna manera la vicerrectoría académica -de las distintas gestiones que ha habido- haya tenido que plantearnos medidas correctivas respecto de esos índices, de hecho, ellos lo llaman, lo definen como asignaturas críticas ¿no? - asignaturas que tiene más allá de un 20% de reprobación, las definen como asignaturas críticas- de las cuales hay que mirar, hay que hacer trabajo de orden eh... no sé... didáctico y curricular para que no haya una tasa de reprobación tan alta. Esto incide posteriormente en todos los que son indicadores de acreditación po (tasas de retención, tasas de titulación oportuna) Entonces claro ahí tú... te... tu pones la disyuntiva de como conviven los modelos de formación de profesores, un modelo antiguo disciplinar centrado en la disciplina ¿cachai?, en la evaluación

E: Esta es la malla ¿cierto?, dónde dice Historia Universal Antigua, Universal II, III, IV así y ahí eso es lo disciplinar que Ud. me comenta.

- Claro entonces recién me preguntaste, igual dentro del contexto de los profesores yo soy, más menos, joven tengo 26 años, pero también hay profesores de la vieja escuela ¿cachai? que son parte de la creación de esas mallas y de otras mallas también y tienen su visión de lo que es formar profesores y también de las disciplinas, por lo tanto, igual eso ha generado que eeh... haya como esa... como esa doble lectura, o sea, está bien la formación disciplinar, el rigor ¿cierto?, el tema de la exigencia académica, porque a la larga en el futuro, o sea en el proceso formativo al final se evidencia en la END que hay un manejo bueno de los contenidos y eso más encima se le suman que hay también una reflexión pedagógica del contenido, que también son criterios que se evalúan en la END. Entonces nos hace ver que, de alguna manera, esta malla tiene buenos resultados ¿cachai?, pero igual eso nos eeh... nos tensiona, porque en alguna manera en la nueva malla -la rediseñada el 2019 bajo el nuevo modelo educativo de la universidad- está basado supuestamente en lo que es el modelo por competencias, modelo de logros, todo eso eh... el de logros. Eeh... genera toda una visión distinta de los que es la formación de profesores ¿no?, más centrado en los aprendizajes y también lo que son las habilidades para la enseñanza ¿cachai?, entonces claro, eso ha ido generando un montón de tensión al interior de la unidad, porque todo este modelo eeh... más contenidista, más disciplinar, más de rigurosidad del manejo del contenido tiene que transitar ¿cierto? a el manejo didáctico del contenido ¿cachai? entonces eso son dos modelos que son a veces irreconciliables po. De que uno tiene que entender que son generaciones distintas

E: Si, Aparte me imagino que los estudiantes igual son más demandantes respecto a su formación, no como licenciado en historia, sino que profesores. Porque esa era la demanda que al menos que yo tenía en la época cuando yo estudie Historia.

Claro, o sea, mira para serte sincero todavía hay cierto como... eeh... como representaciones de... en los estudiantes de que acá hay... de que acá vienen a estudiar historia ¿me cachai? como que todavía tiene ese discurso, "no, nosotros estudiamos historia, historia, historia. Entonces poco a poco como que ha ido avanzando el tema de que en realidad no están estudiando historia, están estudiando Pedagogía en Historia y Geografía y Educación Cívica. Así se llama la carrera en términos oficiales entonces como que eeh... en los últimos procesos de... lo hemos visto en estos últimos procesos de titulación, seminario de título y memoria. como en muchas de las memorias ¿no? y seminario de título se han volcado hacia la educación desde la disciplina ¿no? entonces quizás uno podría ser como una especie de catastro de las memorias en términos de eeh... titulación y te dai cuenta que hasta ciertos años hay una fuerte preponderancia de la disciplina pura o sea, decir investigación

histórica seca, investigación geográfica seca y poca o nada eeh... investigación didáctica ¿no? y ahora como que hay un... hay como una inflexión hacia la reflexión desde la didáctica pero desde la disciplina es decir...

E: - En estos mismos estudiantes que rindieron la END.

- Si, si claro. Yo creo que igual tiene que ver con un poco... como un cambio generacional quizás todo esto es muy complejo, igual es multi variable. Quizás uno podría decir que a partir de la experiencia que ha tenido eeh... encuentra que esa... ese cambio... o ese proceso que se está evidenciando en estos elementos que tu estas señalando, se van dando porque claro hay incorporaciones, nuevos enfoques en términos didácticos y también de personas que vienen con esas miradas eeh... No es porque sea auto referente pero yo... yo soy geógrafo de formación disciplinar en la Chile tuve eh... mis primeros cursos allá, egrese, me titule de geógrafo pero me dedique a la educación geográfica ¿cachai? y formación de profesores y... dentro de ese proceso, bueno termine estudiando un doctorado en didáctica en las ciencias sociales y me dedique al tema de la didáctica y la geografía, entonces cuando yo llegue acá el 2008, cuando empecé a trabajar ya más eeh... directamente como parte del departamento eeh... incorpore toda esa dimensión didáctica del contenido geográfico a la enseñanza, entonces empecé a trabajar con los colegas del área que también hay ahí un tema generacional. La mayor parte de los colegas del área de geografía son jóvenes eeh... como que se... hubo un quiebre en términos de generación po, muchos de los colegas de geografía de las generaciones antiguas jubilaron o se fueron, entonces se generó toda una renovación de académicos jóvenes -digo jóvenes y yo tengo como 26- pero que vienen con una mirada distinta ¿no? entonces eso también eeh... a la larga te... te genera transformaciones.

Entonces el enfoque que llega desde la geografía... no... es una geografía más crítica ¿no? más eeh... que piensa en términos de problemáticas sociales, del territorio, conflictos territoriales, sociales, ambientales, culturales, políticos y también con una propuesta de... ya, si el mundo tiene estas características. ¿Ya?, lo estudie lo entendemos, lo analizamos, pero hay que avanzar a la transformación y en ese sentido la didáctica eeh... juega un rol importante po porque si tu vai a formar profesores, tienes que entregarles herramientas para que se problematicen desde la disciplina, desde la realidad y también para construir propuestas de enseñanza para sus estudiantes, respecto a esa problemática, es como una didáctica más crítica. Entonces claro, eso a la larga igual ha ido generando como... como una especie de... de... permeando el área ¿no? permeando el área... de historia, permeando el área de metodología y practica donde también tiene un enfoque bastante conservador acá eeh... todavía queda algo de eso. Pero que se ha ido renovando, se ha ido cambiando de hecho los

profesores de historia los más jóvenes vienen con esa visión de que hay que comparar el tema didáctico en el trabajo de los contenidos de historia ¿no?

E: ¿No solo el profesor de didáctica, sino que el que enseña la disciplina también?

- Todo... sí po... también. Si igual nos quedan algunos profes que es de la vieja escuela como le decimos nosotros, con cariño si, que... no le podemos pedir eso si también estamos claro que son formaciones distintas son... son modos de ver distintos la historia la disciplina etc. Pero bueno son parte de... de la historia de vida de cada uno, o sea, uno no puede llegar y cambiar lo que... la persona piensa o como hace su disciplina si... si ya vivió así. Entonces claro, uno le plantea punto de vista. -"si" te dicen: -" si está bien pero bueno..." entonces se ha ido... como... transformando la formación de profesores de historia y geografía en el sentido de que van a ser profesores de historia y geografía ¿cachai? entonces como que... poco a poco se ha ido como cambiando la visión de... de que acá se viene a estudiar historia para ser historiador ¿no? o geografía para ser geógrafo si no que aquí se estudia historia y geografía como dos herramientas... fundamentales para entender la realidad social ¿no? y en ese proceso formativo hacia profesor tú tienes que tener capacidades para poder contextualizar tu contenido eh... problematizar la realidad desde la historia y desde la geografía para entender los procesos sociales etc, etc, etc, Entonces como que... como que se ha ido enseñado eso... al final.

E: Y esto ha impactado a los estudiantes que rindieron la Evaluación Nacional Diagnóstica ¿entonces?

- Si... si... si yo creo que tiene que ver con eso. Porque claro justamente los que han rendido la prueba Nacional Diagnóstica son los que... son las dos últimas camadas de gente que se ha ido titulado, entonces si tú puedes hacer el correlato, mirar las memorias, las tesis eh... ahí hay relación con eso. Propuestas didácticas de enseñanza respecto de contenido o una investigación sobre cierta temática histórica, pero con su propuesta didáctica como un acápite importante. Entonces como que... como que ya se está pensando en que son profes ¿cachai? y... ya ellos se piensan como profesores ¿ya? y de hecho acá hay... hay un tema que... no sé si pasa en tu universidad un tema de formación de profesores, pero que pasa muchas universidades. El tema de la formación pedagógica, que siempre hay como... eeh... la... la más débil dentro del proceso formativo. Quizás por su forma de entenderla o de cómo está estructurada dentro de lo que es el modelo curricular de la universidad etc., porque acá la formación pedagógica está alojada en un departamento que presta servicios a todos los departamentos

E: Sí...-

Entonces no sé si funciona lo mismo con tu universidad. Y eso generalmente no generan vínculos... como de ese... de esa... formula quizás tan mágica que debe formarse cuando se genera un profesor entonces eeh... frente a un eeh... frente a eso, que nosotros recogemos las observaciones que hacen los mismos estudiantes, que ellos dicen. O sea, nosotros en formación pedagógica tenemos muchas falencias en términos de los contenidos que trabajan, de cómo se abordan los temas, pero... en... en los cursos de... metodología de la enseñanza -como así se llamara acá todavía en la malla antigua ya ahora no se llama así, se llama didáctica.

Como que ahí encuentran el sentido pedagógico de las cosas po.

E ¿Ahí hacen la articulación?

Claro ahí articulan el tema de la... de la evaluación de lo curricular de la formación de no sé, de política educativa, como que ahí uno tiene que hacerse... yo trabajo en esa área, en la metodología de la enseñanza de la geografía, tiene que hacerse todo el cómo... ya, está bien. Yo voy a enseñar eh... didáctica de la geografía, pero tengo que tomar en cuenta elementos de la política, del curriculum, de lo evaluativo, o sea como que agarrar todos esos elementos que debieran traer los estudiantes a... a esa altura, que no lo tienen por... ABC razones, pero... que a la larga igual hacen que los chiquillos también tengan buenos resultados en formación pedagógica.

E: Es que eso le iba a comentar. Porque no obstante lo que Ud. me menciona, los resultados no son tan distintos entre la de conocimientos pedagógicos y la de conocimiento didáctico – disciplinares.

Claro... si... eso yo creo que tiene que ver con eso porque en realidad igual eeh... por lo menos desde hace un tiempo a esta parte eeh...mmm... se ha... se ha tratado de... de... desde la dirección de departamento buscar emm formulas ¿no? emm... eso ya es más que nada desde el propio administración de la malla y del curriculum de los... de los estudiantes, del plan de estudios, fórmulas para como equilibrar eso, por ejemplo, todo lo que... todo lo que tiene que ver con talleres aplicados que aparecen ahí, ¿no sé si los revisaste?

E: Sí.

Talleres aplicados hay de historia, geografía, Chile, América y universal. Esos talleres están compuestos por una dupla pedagógica, tanto profesor de historia o sea todos son profesores del sistema, ahora que están en escuela que tienen especialización tanto en... en didáctica como en historia y geografía entonces ¿qué se hace en esos talleres? se hace el vínculo y la correlación con lo... con lo pedagógico, con lo real ¿no? Entonces ya, en historia de Chile,

geografía de Chile cerraron los contenidos desde ahí, pero desde el curriculum eeh...desde lo escolar, entonces lo que se hace ahí es trabajar... por eso son talleres.

E: Ya...

Con... con contenido, con propuesta respecto de eh... contenido de historia de Chile, geografía de Chile es para la escuela ¿ya? Y lo mismo en los otros talleres: América y Universal

E: Ah ¿aquí traen a un profesor del sistema escolar, con un profesor de acá de la universidad?

Si... si, se han ido probando distintas formas.

E ¿Y estos estudiantes que rindieron la evaluación nacional diagnostica, estuvieron en ese... ya también lo tuvieron?

Sí.

E: Entonces Ud. ¿cree que hay un sello identitario de este plan de estudios que los estudiantes tuvieron o del perfil de egreso que los estudiantes tienen? ¿Porque el perfil va a cambiar también, si cambio el plan de estudios? pero los estudiantes que rindieron la END están con el antiguo perfil? Y esto ¿qué explicación tienen Uds. respecto al resultado o si hay una alguna manera en que el perfil se refleja en los resultados?

¿El perfil de egreso? Es que el perfil de egreso mmm... eh... es más bien... mmm.... siempre en los documentos son... declaraciones de buenas intenciones o sea....uno eh... muchas veces... se ve cómo... un poco... apurado a escribir documentos para poder responder a ciertos procesos y generalmente mmm... construye documentos, escribe mmm... discursos respecto de... de ese momento o de... o está respondiendo a lo que le solicitan pero yo creo que el perfil de egreso particularmente... si te lo pudiera definir como... como yo lo veo de estos estudiantes de pedagogía que han respondido a la END eeh... básicamente se centra en... en... en generar profesores y profesoras con una fuerte y una potente base conceptual, teórica y disciplinar ¿no? pero también eh... con una reflexión del contenido en el contexto real, tanto... ya sea el aula u otros espacios educativos. Como que esos son los elementos fundantes de un profesor de la carrera. Un profesor que maneja contenido, que maneja didáctica, que maneja metodología y que lo más importante de todo que es capaz de contextualizarse en cualquier espacio educativo... como el profe todo terreno ¿cachai?

E: Si

Como que el profe que... tú lo podi poner en colegio privado, en colegio municipal, en una cárcel en.... en... en otro contexto eh... educativo no formal y es capaz de eh.... reflexionar,

problematizarse y trabajar como profesor de historia y geografía entonces sí... si tú me dijeras como podría definir el perfil de ese estudiante, de ese profesor formando. Es ese ¿no?, que es capaz de manejar en términos disciplinares, en términos didácticos, en términos pedagógicos el acto educativo ¿no? y evidentemente que hay muchas cosas que siempre van a haber falencias o ¿no? por las características de la formación de los profesores en universidades públicas por el tema de paros, el tema de tomas y todas esas cosas. Claro uno podría decir no, los estudiantes no están preparados en términos de contenidos... no se... por algo específico que no alcanzaron a ver por un semestre. Pero claro aquí el estudiante también tiene la... la... la herramienta en términos metodológicos para la propia investigación, para poder buscar información, leer eh... criticar su formación también como que también hay una parte fundamental dentro de la formación de esa malla el tema investigativo. Desarrollar en los estudiantes la capacidad de investigar, de generar su propio material desde la fuente no quedarse solamente con lo que dice el libro entonces como que eso.

E: Y respecto a los estudiantes, ¿el perfil de ingreso del estudiante cree Ud. también tiene algo que ver con estos resultados?

-Es que no tenemos perfil de ingreso...

E: Pero en el sentido que por ejemplo los estudiantes que ingresan acá no ingresan con puntaje bajo en la PSU.

Ah claro no, o sea si lo ponemos en esos términos si, o sea los estudiantes que... que llegan acá son los estudiantes que tienen mayores niveles o sea mmm...mejores resultados en términos de... de... de PSU, Prueba Actitud, PSU a nivel de la carrera o sea a nivel de la universidad ¿no? estamos siempre entre los de castellano y de historia y geografía son los puntajes más altos pa entrar acá. De hecho, eso igual nos juega un poco en contra porque mmm... lo digo en un sentido administrativo porque la gente de docencia, que ve el tema de matrícula eh... siempre nos dice -"oye, ¿porque no aumentan la matrícula? ¿Por qué no aumentan la matrícula?" porque nosotros con 100 o... hasta 120 estaríamos bien po.

E: ¿Sí?

Claro porque la lista sería el doble de los matriculados, entonces si lo veí en términos numéricos es plata po. Cada estudiante significa una cantidad de dinero que le llega a la universidad, entonces nosotros decir no, o sea, nosotros tenemos ciertas capacidades, tenemos ciertos números de académicos, las salas, la infraestructura. No, no podemos ser tan irresponsables de poder decir: -"ya sabí aumentamos a 120 el cómo... como va a funcionar la calidad con todos los temas que hay ¿me entiendes? Entonces nosotros estamos conscientes

que los estudiantes que llegan acá son estudiantes que... que en términos de... de PSU son los mejores, o sea en términos de PSU. Ahora también eso es... es como un poco... engañoso porque nuestros estudiantes y saber que... que el primer de año... primer año de universidad es el decidor.

E: Sí.

Una persona que haya llegado por puntaje de... de su colegio o de la PSU etc. no es un indicador directo de buena resultar el primer año porque el sistema escolar es una cosa ¿no? las notas, las formas de responder la PSU, pero... en cambio la realidad universitaria es distinta, que aquí es otra lógica... Y la lógica ya de... de preocuparte por tus estudios, de... de ver otras formas de... de evaluación que no son las del liceo ¿no? que tiene que ver con la reflexión, tiene que ver con sobre todo en la carrera de historia, mucha lectura ¿no? y no lectura simple, sino que lectura analítica ¿cierto? estructura bueno, todas esas cosas que ud sabe qué... que piden los profes de historia. Y por otro lado el área de geografía también que... que es un poco más... es menos peso en términos de lectura, pero si más analítico de reflexionar, de problematizar entonces todas esas capacidades cognitivas de orden superior eh... acá los cabros cuando llegan como que chucha, no... no están preparados. O sea, si... si igual el sistema eh... educativo se ha ido como moviendo y estructurando a partir de todo lo que son la estandarización.

E: Sí, entonces a pesar de... de recibir a estudiantes con buenos puntajes, que es la manera en que se mide en la actualidad, ¿aun así los estudiantes acá tienen que esforzarse mucho para poder hacer frente a la... a la malla, al plan de estudio?

Sí, sí... claro, como te decía. Nosotros tenemos altos índice de reprobación en primer año de esa... de esa malla antigua. Ahora... mmm... eh... también eso va a ir cambiando o sea (con la nueva malla) porque querai o no, todos los cambios curriculares en términos de... de personas eh... eh... generan transformaciones a que... que quiero decir con esto. Claro los profesores que de alguna manera son... son como dejaos visto como los profesores que... son los que reprueban los que de alguna manera tienen mayor tasas de reprobación, tienden con estos modelos que están más centrados en el estudiante, en el aprendizaje ¿no cierto? y en los logros y todos los indicadores que nos pide la CNA respecto de tasas de egreso y todas esas cosas, te hacen auto regularte. querai o no. Entonces de alguna manera el profesor que antes... antes era el que rajaba al 80% del curso ya no es el que raja al 80% del curso, un 40 un 20 ¿cachai? Entonces de alguna manera esto... esto hace que... que... que eso vaya variando, cambiando.

E: Bueno Uds. lo van a saber en años más si es que va a tener algún efecto o no el cambio de malla porque entro 2019 entro la primera cohorte por lo tanto quedan 4 años para saber si es que va a tener un impacto el cambio.

Uds. conversaron con los estudiantes con respecto a la prueba, ¿qué opinaban ellos respecto a eso? ¿Estaban de acuerdo en ir a rendirla o algo?

La verdad que muchos no estaban de acuerdo con la prueba, o sea en la primera... la primera cohorte decía: -"ya... y si no doy la prueba". No, si no estai obligado, si el tema es que... o sea estai obligado entre comillas, el tema es que es habilitante

E: Sí, sino no te puedes titular.

Claro, no te podí titular o.... o no vai a poder ejercer, ese es el tema, entonces... claro eh... igual obligatoria, entonces... ellos manejaban bien la información. Bueno si me... me da lo mismo que me vaya bien o me vaya mal el tema es que la dé. Por último, presente, escribo mi nombre. Igual se dio en un contexto que es bien complicado porque fue... a ver la primera vez ¿cuándo fue? el dos mil dieciséis, diecisiete claro ahora vendría la del dieciocho.

Si po, justamente eh... la... la primera generación que dio la prueba la primera cohorte venía del 2011, si más menos por ahí, 2013. Claro 13 pero habían vivido algo complicado. Quizás algunos no habían sido pingüino, pero venían con todo el tema de... de la educación, del tema... derecho a la educación, del tema de...de no al sistema SIMCE de... de la estandarización, de las competencias de todo eso... discusiones políticas... y.... muchos tenían una visión bien crítica respecto a eso, de hecho, trabajaban mucho en poblaciones, en.... escuelas populares. Eran bien movidos los cabros, tenían un preuniversitario acá. Entonces estaban como muy en contra de esa prueba con todo lo implica, con todo lo que significa.

Y lo que están demandando hoy día los profes ¿o no? La doble certificación ¿no cierto? la END, el sistema, todas esas cosas perversas que tiene... el sistema educativo. Entonces... nosotros teníamos como preocupación po, que en realidad eh... el sistema te dice: -"No, si no pasa na si no la dai". Pero en realidad no es así po, porque si tu no la dai no te habilitai como profe, y si... eh... en términos de acreditación también importa, porque si te va, si los estudiantes no la dan, no sé, también hay un tema de que te pasan la boleta en términos del proceso de formativo

E: Ah, bueno... la Ley establece que la tienen que dar y generar planes de mejora, las cohortes que la dieron y obviamente lo que se quiere evitar es el ranking tipo SIMCE o que las universidades preparen así tipo PSU.

Tipo PSU para la prueba. Bueno de hecho nosotros no hicimos nada de eso. Porque dijimos: "Bueno... tenemos buenos resultados los estudiantes... ¿qué vamos a hacer ahora? Así que... no porque tampoco estamos de acuerdo, o sea... si eso... está claro hay una visión ahí de las políticas entonces... teníamos como ese miedo, pero bueno se presentaron igual los cabros entendiendo su... su lógica y... nos llevamos la grata sorpresa de que les fue bien po o sea... así que. Y bueno y en esas primeras conversaciones y comentarios los cabros nos hablaban harto de que... que en términos didácticos o sea en términos disciplinares, bien en geografía, bien en historia ¿no? como que estaban bien... bien equilibrados y que si habían visto que con... con algo... algo de preocupación... la... el tema pedagógico... que habían preguntado varias cosas, sobre Piaget y Vygotsky, todo esos históricos, de psicología de aprendizaje, de político no sé, pero también les fue bien po, entonces como que esas fueron las conversaciones que tuvimos o sea... igual ellos nos decían que siempre querían incidir un poco más en que la formación para ellos, ellos se pensaban como profesores de historia y geografía estuviera... claro una... una bajada más pedagógica de algunas asignaturas muy muy disciplinares y que... faltaba eso. Que buscaban eso que... que el departamento como que mejorara en términos didácticos la reflexión de los contenidos del ser profesor ¿no? de prepararlos para la realidad, entregarles herramientas pa poder trabajar con la diversidad en todas sus dimensiones, todas esas cosas son... eh... a la luz de... de una... de un pronto egreso, cosas que tú te vai a preguntar po. ¿Cómo manejar un curso con 40 estudiantes con capacidad educativa? ¿cómo poder detectar eh... no se po... un trastorno de aprendizaje? como... como... con todas esas cosas que a la mayoría de los profes les pasa. Sí... claro que acá como conversan entre todos; están los de diferencial, los de castellano todo eso, entonces todas esas conversaciones surgen po. Son como también, yo lo entiendo, miedos que tienen los profes a la hora de salir... al sistema, desde llenar un libro, cosas así. Como se llena un libro, porque son pegas que tienes que hacer...

E: Sí, es verdad y según su opinión ¿qué opina Ud. de esta evaluación?

¿Qué opino de la evaluación...? A ver respecto de la evaluación yo tengo una... una... una opinión bien... cuenta como genérica respecto de todos los procesos de evaluación estandarizados, entiendo que... que son instrumentos que se construyen para poder eh... medir ¿cierto? eh... los procesos formativos eh... en cualquier nivel, para ver de qué manera hay un... un control de... de los contenidos que se debieran manejar en cierto nivel ¿no? y avance curricular y también que son instrumentos para poder eh... eh... queraí o no eh... de alguna manera no sé si ranking o tener una... una imagen de lo que están haciendo las universidades públicas, en términos de formación de profesores así lo veo yo y de alguna manera eh... eso puede generar, a la larga... como... todos los efectos de... mmm... o sea si, son los efectos colaterales de los... de los... de los ranking y de los estudios evaluativos generan

segregación... segregación, políticas quizás de alguna manera se pueden decir de mejoramiento o también de incentivo quizás perverso, pero a la larga son mecanismos de control social ¿no? desde el Estado hacia su... sus instituciones públicas formadora de profesores ¿cachai?

E: ¿Tienen que rendir cuentas??

Sí. Pa mi es eso, simplemente, es como... si ya teníamos las competencias, ya teníamos los estándares, ya teníamos eh... toda la política de como la enseñanza ahora tenemos la END.

E: ¿La END viene a tensionar más? según su opinión la formación inicial docente-

Claro, porque imagínate... las universidades... las carreras que les va mal tienen que modificar su plan formativo, tienen que sacrificar algún modulo o curso y hacer cursos remediales cursos o sea cursos, no... y en el último año o sea estai como funcionando con la lógica del... del... consumidor po, no teni un buen... no teni una... una buena encuesta de satisfacción del consumidor por lo tanto ofrécele algo para que salga bien entonces como la lógica de... de mercado. Entonces ese es mi punto de vista respecto de la evaluación nacional diagnostica, que es un instrumento más de estandarización a otra escala. Es complejo...

E: Sí... no, bastante complejo. Profesor creo que vamos a dejar hasta aquí la entrevista porque me imagino que tiene más cosas que hacer, le agradezco mucho.

ENTREVISTA 2:

SUJETO: P

(Se utilizaron XX para eliminar referencia explícita y asegurar la confidencialidad del entrevistado)

E: A qué creen ustedes se deben los resultados que obtienen sus estudiantes en la END.

En general uno podría decir, a ver la prueba supone, la prueba que se rindió el año 2017 y los resultados llegaron el año 2018, nosotros enviamos este plan de mejor para ser implementado a partir de ahora del año 2019. Entonces lo que yo te puedo comentar, que es lo que yo observo de manera bastante pedestre en realidad.

Los resultados que nosotros obtuvimos, en la Evaluación Nacional Diagnostica, ahhh de verás hay un libro, tengo ahí un libro donde me llegaron los resultados, lo tuviste a la vista...

E: Sí, al menos los resultados agregados por Institución.

Cuáles son las cosas que nosotros logramos, digamos dar cuenta, en la Evaluación Nacional Diagnóstica. En el criterio, no cierto, nosotros pensamos que la debilidad que teníamos ahí era el desconocimiento de los objetivos, el formato y las áreas de evaluación. Como por ejemplo cuándo tú haces clases, no cierto, tú a tus estudiantes les dices cuáles, más menos, son los criterios de evaluación y cuáles van a ser los temas que vas a abordar en la evaluación. Ese mecanismo no está presente previamente en la Evaluación Nacional Diagnóstica de tal manera que nosotros pudiéramos informarles a los estudiantes que van a ser sometidos a una prueba que tiene tales características, no cierto, y qué tiene tales ítems, digamos grueso, pero eso cómo ven no lo conocen. Entonces tuvimos que después ver pedir en fin lo pusimos en el plan de mejora como una actividad que va a ser relevante, que vamos a tener que hacer un taller de inducción sobre la Evaluación Nacional Diagnóstica y un Focus Group con estudiantes que han rendido la prueba para conocer cuál es la experiencia que tienen

E: Ya, entiendo.

Te das cuenta, de tal manera de quitarle un poco que hay algunos estudiantes que dicen: chuta esta cuestión... algunos van, pero como no es vinculante, van por asistencia y están un par de rato ahí y después se van.

E: es obligación darla, pero los resultados no tienen consecuencia.

No es vinculante, no es vinculante para el campo laboral, pero sí para que obtengan su título profesional, administrativamente Entonces nosotros ya tenemos toda la información al respecto, no cierto, ya no nos va a pillar tan pajarones y vamos ya sabemos cuál es las características de la prueba. Entonces vamos a decir: esta prueba cuenta con estos lineamientos y éstos son el tipo de pregunta que eventualmente podrían salir y es cómo orientar la cosa. Ahora si tú me preguntas a mí, cuál es mi opinión, mi opinión mía sobre estos temas, no cierto, a mí me parece, un punto de vista, personal, mío, lo digo nomás y va a quedar grabado, pero yo creo que nosotros con todas estas cosas que estamos desarrollando, estas mediciones qué que organiza digamos el Ministerio el Estado en fin, yo tengo mi percepción de desconfianza, o sea que, como es estamos aumentando la sociedad de la desconfianza no de la confianza. Ehh y esto de alguna forma también impone este criterio, el criterio de la competencia, te das cuenta, decir aquí la gente digamos va a comenzar, porque aquí en Chile somos expertos para eso también, nos comenzamos a comparar entre universidades.

Entonces qué va a ocurrir, que el mercado laboral es muy fácilmente inoculable a este tipo de políticas, que son muy instrumentales, están en una racionalidad instrumental muy fuerte, te das cuenta, propio de las características de un modelo neoliberal de Educación. Entonces que ocurre, que el día de mañana, incluso los empleadores, el mercado laboral, pueden empezar a discriminar más allá del título, cómo te fue en la prueba, te das cuenta, indirectamente si los estudiantes le va mal en la prueba, indirectamente se concluye de

manera absolutamente rápida de que la formación o la trayectoria formativa dentro de esa Universidad o dentro de esa Escuela de Formación tiene graves problemas digamos en la consecución del perfil de egreso y por lo tanto hay que poner, no cierto, la mirada y el foco en ese curriculum. A mí eso me genera cierto ruido el uso que nosotros podemos tener de la información, es por eso que nosotros a que vamos a llegar, yo te estoy relatando, que primero le vamos a contar a los chicos ahora, cómo es la prueba, cuál es el formato, no, cuáles son los elementos que están puestos en el esquema: los estándares pedagógicos disciplinares, están los conocimientos pedagógicos generales y están los contenidos de los conocimientos disciplinares didáctico ya está la reflexión pedagógica, las habilidades de la comunicación oral y escrita. Qué es lo que viene, esta cuestión de decir, ah si tú vas a hacer esto, o sea lo que yo voy a hacer es intencionar el resultado ahora, me entiendes.

E: Sí, entiendo.

Porque yo no quiero que mi universidad, mis estudiantes y mi trayectoria formativa sea puesta en cuestión, te das cuenta, entonces qué estamos haciendo, estamos transformando esto en una nueva PSU, en general condiciones, no cierto, para que el colegio actúe particularmente, no cierto, formando estudiantes habilitantes para que den la PSU y saquen los mejores puntajes. Y eso es segmentar también, porque no tenemos nosotros condiciones de operación que tienen otras universidades, te das cuenta, no tenemos al personal suficiente, a los académicos con el tiempo suficiente, para poder, digamos, darle más eficiencia o eficacia a este tema, pero lo vamos a tener que hacer ¿a costa de qué? a costa de sacrificar horas de aula, en contenidos de las actividades curriculares para tener muchas reuniones con, no cierto, con los estudiantes para ir intencionado, digamos, los resultados futuros, te das cuenta, para no caer en esta posibilidad, este hoyo negro de las universidades pencas, juleras, que tienen profesores malos, etc., etc.

Porque nosotros en Chile tenemos un problema, esto lo he reflexionado muchas veces, nosotros en Chile tenemos un problema y que los estudiantes han ido de alguna manera capturando la esencia del pensar y del actuar, los chilenos reaccionamos con la ley del todo o nada, es como el corazón o te dilatas o te contraes, y acá es exactamente lo mismo, los estudiantes no tienen capacidades mediadoras, no tienen capacidades reflexivas, no tienen capacidades para establecer acuerdos, consensos, diálogos, tolerancia, escuchar al otro, te das cuenta, darle la oportunidad para que la persona se puede expresar libremente, esa cuestión está fuera del aprendizaje social que tiene los estudiantes. Y eso tiene que ver básicamente porque también los que nos gobiernan generan este tipo de pautas de conducta. O sea, te ponen instrumentos de política que no lo han consensuado con nadie que te dicen que sí qué hicieron una encuesta y de a dónde, te das cuenta.

Mira los estándares disciplinares del área de Historia y Geografía están del año 2014, dijeron que lo iban a hacer, yo incluso fui incluso a una reunión con otros colegas el año pasado, ahhh digamos conversar el tema, qué es lo que hace el CPEIP, el CPEIP contrata, digamos una consultora que son colegas de la Católica, y ellos van nos sentamos en una mesa redonda, que se yo, y ello van a contar su historia, pero, pero nos van a contar, pero no hay receptividad de que esos comentarios que desarrollaron lo colegas que estábamos ahí. Haya sido: ah sí, mira qué bueno, tienen razón, lo vamos a anotar. O sea, es como una suerte, como el simulacro de la participación, “te cachai”. Es como lo dice Braudillan: la gente participa, pero sabe que lo están engañando, o sea el simulacro po.

Entonces, si tenemos que hacer mesas redondas, pero la mesa redonda no es vinculante con nada, es como cuando te dicen, vamos a tener un conversatorio, has escuchado eso, el famoso conversatorio, nunca ha sido un conversatorio, un tipo que pasa adelante con tres que se sientan y hablan, ah, y luego lo tienen con el público ahí, están con ellos, dos o tres preguntas un monólogo, no hay una discusión, el conversatorio no es eso, no es la esencia del conversatorio. El conversatorio es lo que estamos haciendo nosotros, no es cierto, en una mesa redonda conversando los temas dialogando, te das cuenta, en donde el público también pudiera participar y dar cuenta de su opinión y que puedan interactuar, otras voces ah. Ahí tenemos una dificultad nosotros.

E: Considerando esto, ¿qué opinión tienen los estudiantes respecto al hecho de esta Evaluación Nacional Diagnóstica, entonces?

Que vale callampa...

E: Ellos, no están, obviamente, ¿conformes con esto?

Nopo, te das cuenta. Te lo digo con el lenguaje más vulgar para que sea representativo, ellos como dice los cabros “no está ni ahí”. O sea, lo que hacen es ir, porque no es vinculante primera que nada, te das cuenta.

Entonces nosotros por más que les decimos: oye, pero tienen que ir, porque resulta que, estos resultados hoy día no son vinculantes para ustedes, pero para nosotros forma parte de una, de una nueva tarea, un nuevo plan de mejora, un proceso de acreditación, porque esos resultados supuestamente dan cuenta de que nosotros estamos haciendo mal la pega. En fin, o sea, hay una desconfianza.

Entonces uno con más o menos ideología, no, la gente comienza digamos a tener visiones un poco distinta, te das cuenta, porque uno logra, eh digamos, los chicos de hoy están, más encima en una carrera que tiene un fuerte componente de la reflexión, el análisis crítico, no tragarse la moneda la primera, sino que darle vuelta, te das cuenta, en fin en ese punto de vista hay una rica vida espiritual del punto de vista de la contingencia nacional, los gallos son súper involucrado, de repente nosotros nos cae mal, porque perdemos clase y todo. Yo creo que ganan los chicos en la medida que ellos salen mucho más...ehh mucho más, cómo

te dijera, con armas mucho más defensivas de lo que el medio eventualmente a ellos pudiera ocasionar. Son como ciertas vacunas que han ido incorporando ellos durante su formación pedagógica, no. No digo que ha sido motivado por los profesores, pero si los profesores han puesto temas, no cierto, y lo gallos empiezan a mirar de que esto es una escalada, no cierto, que viene desde, que está digamos permanentemente en proceso de profundización. Y eso uno como profesor, indistintamente de la disciplina que uno enseña, uno tiene que pensar eso te das cuenta. Yo a los jóvenes que hago clase, yo hago un curso de retrospectiva del sistema económico actual y lo miramos desde el punto de vista político, tecnológico e ideológico, yo hago una parte ahí, con otro colega.

Y claro que lo que tenemos hoy día, el mundo neoliberal, el capitalismo, no cierto, en fin. Pero esto no es una construcción del 90', no es una construcción del 72', es una construcción del siglo XVIII. Uno cuando tiene que buscar las raíces, tiene que empezar a buscar, a escarbar en la historia, en las raíces histórica para poder traer ese concepto, digamos y mirarlo acá, miré eso es lo que pensaba Smith, es lo que hoy día mire, mire como esta esta cosa. Claro han pasado otros economistas, premios nobeles, en fin, pero el resultado parte allá, no es una cuestión reciente. Estas son las cosas, que los chicos, en distintas áreas se van dan cuenta, a partir de cómo vamos redescubriendo las verdades de los procesos históricos, que no son fecha y cronología, te das cuenta. Nosotros tenemos un currículo ahora que lo estamos situando en el territorio, en la región, te das cuenta, nos interesa los problemas locales.

E ¿El currículum 2019?

Sí, 2019.

E: Considerando eso ¿cuáles serían, entonces, características del anterior curriculum, el sello que tienen los estudiantes?

El sello era muy parecido también, también hacían, digamos, sus trabajos de título en temas de la historia local, historia regional, geografía local, geografía regional o dentro de las ciencias sociales o los problemas medioambientales, o los problemas, digamos, problemas que tiene la modernidad. Hoy día en el tema.... en el tema de estas tres áreas disciplinares. Yo por ejemplo, te voy a mostrar algunos textos....

Los temas a los cuales los chicos de nuestra carrera.... están en el curriculum antiguo, les da una, como te dijera una.... también tiene una bondad, a pesar de que es un curriculum del año 98', te das cuenta, que ha tenido sus reformas, pero esta carrera tiene una tradición de 44 años. Fue acreditada, digamos, en sus últimos tres períodos, el primer período cuando se somete voluntariamente con tres, el segundo periodo con cuatro y el tercer periodo con cuatro y ahora vamos a la cuarta acreditación y vamos con... nos hemos hecho cargo de las

observaciones, que digamos que modernizar el currículum, pero el currículum tampoco ha sido malo el otro, te das cuenta, porque tú estás viendo los resultados que están ahí de un currículum antiguo, supuestamente, pero tiene un equilibrio desde el punto de vista de la estructura, ya. Tiene una línea histórica muy bien definida, una línea de geografía muy bien definida, eh, tiene una cuestión que cuando la gente comienza a observar, a nosotros nos están pidiendo hoy día, de acuerdo a la Ley 20903, que las prácticas tienen que ser reflexiva, no cierto, tempranas y progresivas, ese es como el sello distintivo y el currículum del año 98 lo tenía, fíjate, era reflexiva, era temprana y era progresiva. Teníamos entonces 6 prácticas profesionales, desde el cuarto semestre, con una práctica de observación y comenzábamos el proceso. O sea, cuando el chico va a observar la escuela, el liceo, la sala de clase, bueno indudablemente vuelve con los insumos, no, y habrá una jornada dónde el tipo va y reflexiona sobre su práctica profesional futura, sobre cómo cree él que va a hacer su encuentro como profesor con la sala de clase, con su estudiante, y va a fomentar esa realidad, te das cuenta. Por lo tanto yo creo que, y de ahí íbamos escalando, digamos, progresivamente, digamos, la complejidad y la exigencia que se requería para cada caso, y resulta que el rediseño curricular que ahora con el foco en la ley, eh, en lugar de una práctica de observación tenemos ahora una práctica que se llama identidad personal reflexión, que es una práctica, una práctica que tiene que ver con la reflexión del sujeto en término de la vocación, es decir, yo tengo las condiciones, ¿cuáles son las condiciones que me están faltando? en fin. Y de ahí habrá un semestre para poder ejercitarse y digamos colaborar con el chico, cierto, y poder llevar un estándar que le permita, digamos, asumir efectivamente que él va a hacer un buen profe, que tiene condiciones, que tiene elementos, qué tiene potencialidades que se pueden seguir desarrollando, no es decirle: oye no, tú no sirves.

Si un niño opta por la carrera, porque le gusta esta carrera, ya hay un sentido de interés que uno tiene que observar y ver de qué manera eso se potencia para que un chico pueda seguir. Tiene problemas de articulación del lenguaje, probablemente, ah. Pero tenemos también condiciones hoy día mucho más favorable, no cierto, en términos de otras disciplinas que pueden ayudar a la formación de un maestro, no cierto, en su en su manejo gestual, en su manejo, digamos, del lenguaje, de la voz hoy, en fin, todas esas cosas. Hoy día no hay nada, a no ser que el niño tenga una discusión que sea incompatible con el ejercicio docente, bueno pero el resto, digamos, todo se puede superar dentro de la vida.

E: Y cuál es el perfil de ingreso de los estudiantes de la carrera, en el sentido no de los puntajes, sino que, ¿cómo son las características del estudiante de Historia?

Mira, en general, nuestros estudiantes mayoritariamente son de colegios municipales, o sea ese es el sello de la Universidad. O sea, la Universidad tiene hoy en día cerca de un 80% de

gratuidad o 85% de gratuidad. Eso te da entender que nuestros jóvenes provienen de familias, ehhh de familias que tienen precariedades, no cierto, de ingreso, y si tienen precariedades de ingreso probablemente el niño tenga otras privaciones. Entonces nosotros sabemos de qué los chicos tienen, digamos, ehhh discursos que reproducen desde el punto de vista de su aprendizaje y la Universidad quiere como, quiere ponerlos en una, digamos, longitud de onda distinto, te das cuenta. O sea, hay que cambiar la cultura de aprendizaje, claro, y cuesta, cuesta mucho que el chico, eh pueda, digamos, manejar de manera apropiada su autonomía, te das cuenta, que el tipo diga... se haga una agenda de estudio, que tenga propósitos definidos el chico en términos de su propio aprendizaje, que logré, digamos, implementar esa hora de aprendizaje autónomo, que efectivamente él se compromete, te das cuenta, entonces el chico no se compromete, porque en el colegio tampoco se comprometía.... Y bueno nosotros, por eso que institucionalmente, tenemos a partir del año pasado, tenemos una institucionalidad, no cierto, que va a permitir, ehhh, promover la retención al primer año, ya, con un proyecto, no cierto, que se lidera de la Dirección de Inclusión Académica y de la Dirección, digamos, de Acompañamiento. Entonces, vamos a tomar ahora al niño de primer año, no cierto, eso venía siendo del año pasado también, pero vamos a empezar digamos también, con información que sea, ehhh así clave, que nos vaya diciendo a nosotros y nos vaya dando pistas o mensajes de advertencia: diste la primera prueba y te sacaste un tres. Hay un mensaje de advertencia, o sea, porque esa chica o ese joven, eventualmente en la segunda prueba también le va a ir mal, y eventualmente va a ser candidato a irse. Entonces nosotros lo vamos a pesquisar con la primera nota y le vamos a preguntar: oye bueno ¿cuál es tu dificultad? ¿tienes dificultad para poder estudiar? ¿para organizar tus tiempos? ¿para comprender, digamos, desde el punto de vista de la lectura? Nosotros aquí tenemos, fíjate que, yo creo que no es una realidad tan distinta, digamos, a la que hay en Chile. Hay un porcentaje significativo estudiantes que no comprenden lo que leen. Ese es un ojo, hay que tenerlo en cuenta, algo está pasando, digamos, en el aprendizaje, digamos, de la comprensión lectora, te das cuenta. Escriben muy mal....

E: Bueno es una problemática transversal...

Claro escriben muy mal, porque te escriben, digamos, escriben como escriben en el WhatsApp, en el teléfono, con siglas y cuesta entenderles, cómo te dijera, digamos...De repente cuando uno hace una prueba, ponte tú, donde tienen que hacer una reflexión...y en la Historia y Geografía requiere generar pensamiento reflexivo crítico, analizar cosas, te das cuenta. O sea, de un número, de un dato económico...el dato económico tú tiene que empezar a mirar para el lado, te das cuenta, de qué es lo que está ocurriendo. O sea que, suponte tú, sí yo le digo a los chicos: el PIB sectorial, no cierto, de la minería representa el 8,4%, yo les

digo entonces por qué es tan relevante para el país, si representa el 8,4 y servicios el 24% del PIB nacional. Entonces, "huta, no es tan relevante po profe"... Sí pues es relevante, porque hoy día las economías son más encadenadas, te das cuenta. Entonces tú ahí uno tiene que empezar al mostrarle al chico, que ese 8,4 no cierto, tiene un efecto multiplicativo ahh. Y hay que explicarle con peras y manzanas para que los gallos se den cuenta de que la actividad económica de la crianza de un litro de leche, la producción de un litro de leche no participa solamente el campesino con su vaca y el pasto, me entiendes, sino que hay otros actores que están involucrados en la participación de la producción de un litro de leche. Entonces son cosas que de a poco se van entendiendo, te das cuenta, porque no se observan, digamos a primera vista.

Bueno, ehh, ahí tenemos hartas esperanzas, esto viene del año pasado esta parte de armar ese proyecto, no cierto, de pro-retención que le llamamos, con el Centro de Acompañamiento Integral y con la Dirección de Inclusión, donde vamos a ir pesquisando los estudiantes que ya desde el primer año, a la primera prueba ya les va mal, entonces ya ese semáforo amarillo que puede transformarse en el corto plazo.

E: ¿Y esto es una realidad de la carrera de Pedagogía en Historia, que los estudiantes y las tasas de retención son bajas?

No, nosotros no tenemos muchos dramas, porque igual de repente también la retención...o sea que los chicos desertan de la carrera, es un... también hay que pensarlo que es multifactorial. Claro, porque suponte tú, yo tenía la cohorte 2017, la cohorte 2017 entraron 28 chicos, porque yo este año llegué a la carrera, ya, me tocó a mí hacer todo el proceso de matrícula, en fin, etc. Nosotros teníamos una lista de espera de 31, no perdón teníamos una lista seleccionada de 31, no teníamos lista de espera o sea 31 estudiantes postularon a la carrera. Yo me dediqué a llamarlos a cada uno, en fin, llegué a tener 28 o sea de 31 a 28 o sea un éxito, súper exitosa el nuevo contingente estudiantes que llegaba la carrera.

Pero, en mayo-junio, hubo un tremendo paro, ya, como de dos meses y después volvieron, volvieron 14, te das cuenta.

Ahora, yo no digo que el paro es la única variable, hay cierto incidente, debe ser una cuestión más, digamos, multifactorial. Que una de las variables de incidente será el paro, otra variable de incidente será: que como yo tengo gratuita, no cierto, y como mi puntaje, ahora, sirve para dos temporadas, entonces a lo mejor ya con el periodo de tiempo que estuvo en la universidad esos primeros dos meses, no cierto, abril y mayo, se dio cuenta que en realidad a lo mejor era materia más compleja, que a lo mejor no tenía la capacidad, que le estaba costando mucho, en fin, otras variables. Que pensó que a lo mejor la carrera de profesor no era la carrera más adecuada para él, te das cuenta, pero, en fin, ehh tuvo un montón de otras miradas.

Incluso, digamos, pudo haber sido incluso la influencia de los papás, de la mamá, en fin, te das cuenta.

E: Ehh, si porque hay muchas cosas en los paros, por ejemplo, en mi universidad, el tema de los paros y la movilización era una constante.

Acá igual po.

E: si, entonces es obvio que está ligado muchas veces al estudiante de Historia.

Claro, y hay una cultura po, digamos la cultura de mayo. Mayo es la cultura del paro, entonces como que se naturaliza, digamos, este concepto de que hay un evento nacional y que Historia "faaaa" instalado en el paro, pero todas, pero así absoluta. Aquí hubo un paro hasta por el TPP11, "cacha". O sea, mis estudiantes desde ese punto de vista están muy, digamos, cómo te dijera muy involucrados con los problemas globales del mundo, o sea les interesa eso, a mí me parece que bien, pero hay que canalizarlo, hay que canalizarlo adecuadamente. Y ahí, cómo te dijera, a nosotros nos gustaría, nosotros somos una carrera bastante frondosa, digamos, dentro de la nos tiene hasta envidia, porque tenemos una línea de historia, la línea de geografía, somos un grupo bastante heterogéneo de profesores.

E: ¿Y cree usted, entonces qué la Universidad le entrega como, aparte obviamente hay un perfil de egreso asociado a la formación, se refleja una identidad de este profesor que forma esta Universidad?

Siiii. Mira bueno, ehh, esta carrera es la más antigua de la Universidad. Mira la Historia indica lo siguiente, los colegios regionales de la Universidad de Chile se instalaron acá en ... esta carrera parte su formación el año 72', o sea seis años después de la creación e instalación de los colegios regionales.

E: En un momento álgido de la Historia....

En algún momento estuvo después, entre el 73' y no sé qué fecha, pero estuvo media como vetada por el régimen, no cierto, estuvo como descontinuada, me parece mucho, pero nunca estuvo cerrada, estuvo descontinuada y luego entonces, digamos, se reabre, no cierto, y nunca ha dejado de existir. En el 94' cuando estaba la Universidad de ... que es la continuadora del Instituto Profesional ... y este es el continuador de la Universidad de Chile, XXX. Ehhh, la carrera XX Pedagogía en Historia y Geografía, en ese tiempo, era una carrera también, que era hiper combativa, digamos, desde el punto de vista político. Nosotros tenemos, tenemos bastante, digamos, gente que está acá, de gente que salió de esta carrera, no cierto, hoy día.

O sea, ocupan cargos directivos en la enseñanza media como directores de colegios municipales, subvencionados e incluso particulares, ya. O sea, eso no es una, ehhh cómo te dijera, no es algo azaroso, te cuenta. Que el que el director del colegio emprender que haya sido alumno y es uno de los mejores que tiene el sistema, es profesor de Historia y Geografía, digamos, formado acá. El director del Colegio Alemán de XX, Profesor de Historia y Geografía, no cierto, formado acá, anteriormente había sido director del colegio XX College,

ese se mueve en colegios particulares, te das cuenta. Estuvo cinco años como director de colegio particular, profesor de Historia y Geografía formado acá. El director de docencia de nuestra universidad, XXXX formado acá. El vicerrector académico de nuestra universidad XXXX, formado acá, te das cuenta. El vicerrector de planificación y desarrollo de nuestra universidad, formado dónde, acá y podría seguir nombrando, te das cuenta, hay una, por ejemplo, la directora del Liceo proyección Siglo 21, colegio subvencionado, formada acá
E: Entonces son muy reconocidos en la zona.

Muy reconocidos en la zona, te das cuenta. Ahora, no solamente esta carrera, sino que es la universidad la formadora de profesores que están en su radio de influencia.

Ayer conversaba con una profesora de la escuela España, me decía, ella no es profesora de historia es profesora de lenguaje, me decía Víctor, ehhh yo creo que el 85% de la Escuela XX, que es una escuela de excelencia, son profesores de la universidad de XX

Increíble, nosotros acá en la Universidad tenemos una instancia de agrupación con profesores de la provincia de XXX que se llama la red XXX de profesores y eso se repite aquí en XX, no cierto, también se repite la provincia de XX y XX, dónde están nuestras sedes.

La mayor parte de estos profesores, la mayor parte de esa red, son todos profesores, todos han pasado por las aulas universitarias de acá, de la universidad, increíble.

E: ¿Y a qué se debe cree usted, el tema que la región los elija?

Bueno, ehhh, porque mira, yo creo que la Universidad no.... Yo creo que la Universidad ha sido un poquitito mezquina en vociferar, en elaborar un plan comunicacional, no cierto, dando cuenta de ese éxito. Nosotros estamos alejados del centro de la ciudad donde pasa todo, digamos, estamos acá en una isla, esa distancia física también es una distancia comunicacional. A nosotros nos falta ahí y bueno eso esta hiper reconocido, por todos lados, de que nos falta meterle más mano, digamos, a un plan mucho más potente más fuerte, más agresivo, te das cuenta, en fin. Te das cuenta que la Universidad XXX, uno de sus sellos es la formación de profesor.

E: Eso le iba a decir, ¿a pesar de que está alejada, aun así se les reconoce a los profesores formados en la universidad y por qué se les reconoce?

Bueno, yo creo que la formación que tiene los profesores bueno, esto es fome de hablar en primera persona, te das cuenta. Pero yo creo que, mayoritariamente, los colegas que ejercen la actividad académica dentro de la universidad, ehhh logran entregar una, ehhh yo dijera una excelencia de aprendizaje, bastante decente, a pesar de precario de los recursos que tenemos.

E: ¿y eso se refleja en los estudiantes de Historia?

Claro, si po nosotros, por ejemplo, tenemos visita con los estudiantes de Historia, vamos a Santiago al Museo de la Memoria para que los tipos conozcan la memoria histórica de Chile.

Pero también vamos a mirar, digamos, los hitos geográficos que han ocurrido acá en Chile, ponte tú, en nuestro territorio. XXX por ejemplo, XXX, también XXX, te das cuenta. XXX, el museo arqueológico de Valdivia, en fin, nosotros lo que intentamos es que ellos tengan, digamos, la posibilidad de poder tener experiencias significativas que se vayan repitiendo en el tiempo, te das cuenta. Entonces los chicos saben que, digamos, nosotros tenemos un centro de en XXX y que van a tener una jornada de 3 días de trabajo con geógrafos. Y qué la cosa es de laboratorio, tienen que ir a buscar cositas, que se yo, y después hay una guía y tienen que elaborar un informe. Tres días allá en XXX, es una cosa también linda po, te das cuenta, para los chicos que no han salido, que tienen pocas posibilidades de salir, porque no tienen los medios económicos, te das cuenta.

E: Dado todo lo que ustedes hacen ¿los resultados en la END no son el reflejo de todo lo que ustedes hacen?

Mmmm sí, es que yo creo que tiene que ver básicamente, es que ahí está... bueno yo no te quería contar eso, pero, es que hay una posibilidad, no. Hay una posibilidad de qué, de que el instrumento sea muy malo, del punto de vista, digamos, de la pesquisa que quiere hacer. O sea, no, no, no, claro a lo mejor está en un lindo formato, etcétera, pero el contenido de lo que está preguntando, no. Es un contenido que, yo no sé si decírtelo esta manera, tú te recuerdas probablemente cuando en los años, no sé, 40 o 50 por ahí, en Estados Unidos elaboraron los test de inteligencia, y decían, claro, y decían que los negros eran idiotas po, te das cuenta.

Nosotros acá tenemos un currículum formal que es como estándar, no. Pero a mí me da la sensación de que, ehh uno podría ser las metodologías pueden ser estándares, pero los sitios donde nosotros buscamos información son totalmente distintos, te das cuenta.

Y lo otro, yo creo es que digamos, eh, es más cómodo, y aquí también me la juego yo solo, no. Igual dirán que uno es tonto, uno piensa de que, que estos instrumentos que estos son de carácter nacional son poco consensuados, te das cuenta, son poco consensuados, no cierto, con pares. Entonces claro el CPEIP o el Mineduc, no sé, como hoy día todo se externaliza contrata a un otro ahhh y ese otro es el que arma el instrumento, pero ese otro tampoco tuvo la capacidad para poder, digamos, eh, validarlos, no, con pares, con la gente que está trabajando dentro de las instituciones formadoras, ese es el tema.

Entonces uno, yo le preguntaba al jefe de la escuela de pedagogía, le decía al doctor XXXX, oye, pero y bueno este instrumento que confiabilidad tiene. ¿Cuál es el balance de este instrumento? ¿qué es lo que se pretende, ah? Me decía no, ahí está el temario compañero, me decía, ahí está el temario.

Entonces, claro, nosotros lo que estamos haciendo en este plan de mejora, es ponernos el parche antes de la herida, nada más. Es decir, como que vamos a preparar a los cabros o sea

vamos a darle un, un eh, así como el SIMCE, los vamos a preparar pa este SIMCE, entiendes.

E: Sí, lo entiendo.

O sea ese tema es complejo, ponte tú, por ejemplo mira, en habilidades de la comunicación escrita, que es lo que tiene los chicos: "dificultades para elaborar textos argumentativos, manejo inconsciente de normas de expresión escrita y recursos de cohesión", pero este es un tema que desborda lo que esta muestra en particular presenta el problema. A mí me da la sensación de que este es un tema transversal, te das cuenta. Pero como es un tema transversal, entonces, yo creo que el foco, claro a mí me llegan estudiantes que no saben escribir, pero que yo, claro, me tendría que hacer cargo de eso, te das cuenta.

El problema es cómo me hago cargo, cómo le ayudo, entonces la Universidad lo que nos ha puesto, ahora, un apoyo, te das cuenta. Porque ha logrado entender de que nosotros no tenemos la capacidad, probablemente, pa poder tomarles la mano a los cabros y decir mire cómo se elaboran los argumentos. Cuesta, ah, cuesta traspasar esa racionalidad.

Bueno, por ponerte otro caso, acá: conocimiento pedagógico generales, cuál es el problema: "insuficiente conocimiento de la formación docente y el sistema educativo chileno".

Claro, la forma, no es cierto, eh, la forma el sistema educativo se mantiene la tradición, no. Entonces cuando tú misma acá, no cierto, fuiste profesora... estudiante en una universidad progresista, en fin. Y a nosotros no nos creen los chicos que cuando llegan a la unidad educativa tienen que mantener un cierto nivel de comportamiento, el uso del lenguaje, sus formas gestuales, te das cuenta. O sea, tú tienes una, tú te estás transformando en un referente digámoslo así, un referente de un grupo de chicos que están observándote a ti, no cierto, cómo tú eres, y por lo tanto, tú al final vas como reproduciendo esas formas de conducta. Yo de repente me doy cuenta de que hago clase y que estoy haciendo clase como me hacían clase a mí.

E: ¿Uno reproduce la manera en que a ti te enseñaron, entonces es muy complejo el tema de sacar a veces, los malos "ejemplos" que traen los estudiantes del sistema?

Exacto, te das cuenta y se te va quedando en la piel, te das cuenta, y se te van quedando en la piel, no, y te van dando identidad de tu manera de ser. Incluso, digamos en la construcción de tu familia, como tu familia cómo es, no cierto, se va también reproduciendo esa forma de crianza. Incluso tú de repente también te das cuenta que también reprendes, no cierto, o diriges a tu hijo tal como se dirigían contigo tu mamá o tu papá, tú caes en cuenta en eso. Esas formas culturales tan arraigada en nuestra manera de ser, es muy difícil, digamos, deconstruirlas, en fin.

A mí ahí, eh, entonces los chicos, claro no se cortan el pelo, no se bañan no sé cada cuántos días, en fin, son así. Entonces cuando tú entras, digamos, a la práctica profesional, el proceso de práctica qué van a hacer ahora tempranas y progresivas. Y se van a encontrar con un

profesor que te va a decir: "Oye viejito, sabís que, tenís que bañarte" (y a cabros le han dicho) entonces "ahhh ¿pero ¿cómo?", así es po compañero. O sea, tú no podís llegar allá (realiza sonido de tocas la puerta) ¿puedo pasar? cuando el gallo está, antes de las ocho en su sala de clase, te das cuenta. O sea, él no parte su pega a las ocho, parte antes de las ocho, porque tiene que pasar a la sala de profesores, retirar su libro, no cierto y esperar a sus estudiantes. Eso es lo que uno aspira a tener como profesor dentro, si yo fuera directivo. Y, además, que esté bien presentado, que se note que el tipo es un líder de tomo y lomo, que no se asemeje a sus estudiantes, si uno no puede ser amigos de los estudiantes. Eso le cuesta comprender a los cabros, bueno, esas son las cosas que a nosotros nos cuesta digamos, porque no creen, hasta que llegan a la sala, hasta que llegan al colegio y ven que el profesor de Historia va de corbata. Y ellos en su perra vida han usado corbata. Es un cabro 35 años o 34 años, que son profesores de Historia, te das cuenta o sea tampoco son muy viejos.

El sistema te va modelando, te das cuenta, viendo que existe. Entonces aquí "no es que yo", no, no, no es así como tú dices. En realidad, el director cuando tú vayas, tú vas a una entrevista, tienes que esperar te permita sentarte, "si pase adelante, tome asiento", el director te va a decir "tomé asiento joven". Y te va a mirar, y te va a sacar la foto de cómo eres tú, más allá de lo que tú tengas en la cabeza, eso es una cuestión interesante después, pero lo primero, es que, que es lo que quiero mostrar a mis estudiantes con este gallo, que bien con el pelo así de largo, no cierto, ahhh. Eso es una realidad, si es cierto.

E: Profesor le agradezco llevamos mucho mucho rato, de verdad ha sido muy provechosa la conversación con usted. Muchas, muchas gracias