



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

ISSN: 2448-6167

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Verdugo Peñaloza, Alejandro; Tejada Fernández, José; Navío Gámez, Antonio
Valoración de la formación de los estándares pedagógicos según estudiantes de pedagogía
Perfiles educativos, vol. XLIII, núm. 171, 2021, Enero-Marzo, pp. 119-137
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59216>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271608008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Valoración de la formación de los estándares pedagógicos según estudiantes de pedagogía

ALEJANDRO VERDUGO PEÑALOZA* | JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ**
ANTONIO NAVÍO GÁMEZ***

El presente estudio se ocupa de la formación en los estándares pedagógicos según estudiantes de pedagogía de cinco facultades de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Es un estudio de caso institucional, con diseño mixto. En un primer momento participó 78.3 por ciento de la población estudiantil de pedagogía, quienes contestaron un cuestionario y, posteriormente, 13 representantes de Educación básica e Historia y geografía participaron en grupos focales. Los resultados destacan que los estudiantes valoran de suficiente a buena su formación. Existen diferencias estadísticamente significativas entre facultades en 6 de los 10 estándares. Se concluye que la presencia transversal de los estándares en el proyecto formativo de la carrera y los talleres de práctica puede influir favorablemente en la formación de los estudiantes, en cambio la falta de lineamientos comunes entre las unidades académicas determina distintos niveles de formación, situación que deberá ser analizada en la institución.

Palabras clave

Formación inicial de profesores
Formación profesional
Enseñanza de la pedagogía
Estándares internacionales
Evaluación
Pedagogía

The present study tackles the issue of training in pedagogical standards, from the perspective of Pedagogy students from five faculties of the University of Playa Ancha, Chile. It is an institutional case study, with a mixed design. At first, 78.3 percent of the Pedagogy student population participated, answering a predesigned questionnaire and, later, 13 representatives from Basic Education; and History and Geography joined a series of focus groups. The results reveal that the students asses their training from sufficient to good. There are statistically significant differences between faculties in 6 of the 10 standards. We concluded that the transversal presence of the standards in the training project during the career and the practice workshops can have a favorable influence on the training of students, whereas the lack of common guidelines between academic units results in different levels of training, a situation that must be taken into further consideration by the institution.

Keywords

Initial teacher training
Professional training
Pedagogy teaching
International standards
Assessment
Pedagogy

Recepción: 22 de marzo de 2019 | Aceptación: 19 de febrero de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59216>

- * Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Doctorando en Educación. Líneas de investigación: formación en las prácticas tempranas y profesional de los estudiantes de pedagogía; uso pedagógico de las TIC; didáctica de la matemática orientada a la educación primaria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5835-7761>. CE: jose.tejada@upla.cl
- ** Catedrático de Universidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: formación de profesionales de la educación; formación para el trabajo; innovación educativa; formación por competencias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9044-8826>. CE: jose.tejada@uab.cat
- *** Profesor agregado titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: formación de profesionales de la educación; formación para el trabajo; innovación educativa; formación por competencias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1638-9167>. CE: antoni.navio@uab.cat

INTRODUCCIÓN

La educación constituye un instrumento indispensable para generar cambios positivos e influyentes a mediano plazo (Frederiksen y Beck, 2013; Imbernón, 2017; Marchesi y Martín, 2014) para responder a las necesidades propias de nuestra sociedad globalizada; en este contexto, son los docentes quienes contribuyen considerablemente a lograr estos propósitos (UNESCO, 2017). Se asume que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan, ya que su desempeño, junto a otros factores, incide de manera muy importante en el aprendizaje de los estudiantes (Barber y Mourshed, 2008; Coll, 2011; Day, 2005; OEI, 2013; OREALC/UNESCO, 2016).

La premisa anterior ha conducido a la revisión y reestructuración de la formación inicial docente (en adelante FID), ya que "...no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad y la manera de ejercer la profesión; y esto sólo es posible si actuamos desde la formación inicial" (Imbernón, 2017: 58). También hay que considerar que esta formación adquiere relevancia por ser el primer paso hacia el desarrollo profesional docente (Marcelo, 2016; Terigi, 2013; UNESCO, 2015; Villegas-Reimers, 2003), lo cual necesariamente pone el acento en una formación inicial sólida, que no se puede improvisar (Esteve, 2011).

Existen políticas educativas orientadas hacia un mayor control y regulación sobre la formación docente para mejorar su calidad (Ávalos, 2014), y también hacia la implementación de procesos de innovación orientados a la calidad de los programas, medios de verificación de esa calidad, sistemas de competencias o estándares como referentes para la formulación de contenidos curriculares de la formación y la evaluación de los logros de aprendizaje de los futuros profesores (Imbernón, 2017; UNESCO, 2008; Vaillant, 2013).

En este contexto, algunos programas y proyectos de FID comienzan a poner énfasis

en las competencias que debe tener un docente para poder conducir procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales son complejos y exigentes (Ingvarson, 2013). Es decir, el docente como profesional requiere contar con un conjunto de saberes y/o competencias de carácter teórico y práctico, en los marcos de conocimientos y desempeños necesarios para una buena enseñanza (Day, 2005; Pérez Gómez, 2009; Perrenoud, 2004; UNESCO, 2015).

Este estudio se concentra en la declaración de estándares pedagógicos. En primer lugar, estándar se refiere a "reglas, principios o criterios por los que se miden o juzgan los niveles o grados de adecuación, aceptabilidad, cantidad, calidad o valor" (Institute of Education Sciences, s/p). Para la Real Academia Española (2014: s/p), los estándares sirven como "tipo, modelo, norma, patrón o referencia".

A partir de estas definiciones, la palabra estándar se relaciona con dos ámbitos: como norma, referente y principios; y como nivel de calidad, vinculado a procesos de medición y evaluación. Por lo tanto, los estándares son una declaración de principios, sirven de referentes de calidad y se utilizan como medida en procesos evaluativos.

Los dos ámbitos están presentes en la elaboración de los estándares para la enseñanza; según Ingvarson y Rowe (2007), éstos articulan principios y valores profesionales. Al igual que la bandera en antiguos campos de batalla, pueden proporcionar un punto de reunión y acuerdo en relación con lo que deben saber y ser capaces de hacer los docentes. Los estándares también son medidas válidas, fiables y útiles para determinar qué tan bien se ha hecho algo; permiten emitir juicios y tomar decisiones. En consonancia con estos ámbitos se visualizan tres componentes esenciales en los estándares: los estándares de contenido (lo que estamos midiendo), las reglas para la recolección de evidencia (cómo vamos a medirlo), y los estándares de desempeño (cómo vamos a juzgar la evidencia) (Ingvarson y Kleinhenz, 2007).

En esta misma perspectiva de identificar aquellos conocimientos y habilidades fundamentales para ejercer un efectivo proceso de enseñanza, en 2009 el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC) encargó al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y a universidades responsables de la formación docente la elaboración de estándares de egreso para carreras de pedagogía, entendiéndolos como “aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito” (MINEDUC, 2012: 5); lo anterior con el fin de otorgar una base de conocimientos y competencias comunes para optimizar su enseñanza y lograr aprendizajes en todos los estudiantes acordes a los requerimientos del sistema educativo (Gysling y Sotomayor, 2011; Ingvarson, 2013). De esta forma se fortaleció el principio de profesionalización, pues “una profesión es una ocupación que pretende regularse a sí misma mediante el desarrollo de un consenso en torno a qué deben saber y qué deben ser capaces de hacer sus profesionales” (Ingvarson y Kleinhenz, 2006: 273).

Actualmente los estándares declarados por el MINEDUC son estándares de contenido elaborados a partir de principios de una buena enseñanza (Gysling y Sotomayor, 2011). Articulan el conocimiento profesional y las habilidades que se valoran desde los resultados de la investigación y la práctica docente para garantizar una buena enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes. Los estándares son una herramienta que ayuda a definir y describir lo que deben aprender y ser capaces de hacer los estudiantes de pedagogía y los docentes, de una forma más consistente e informativa.

Aunque son denominados estándares de contenido, no debe entenderse que sólo expresan el conocimiento conceptual; también implican las habilidades, las actitudes y las disposiciones de los docentes. Tampoco son sinónimo de currículo o de planes de formación, porque sólo definen lo que se considera como elementos esenciales que deben propor-

cionar los sistemas y aprender los estudiantes (Tamassia, 2006); sin embargo, debe existir una estrecha relación entre los estándares y el currículo, pues los primeros son un referente para el desarrollo del segundo. El propósito de estos estándares es servir de guía a las universidades sobre los diferentes saberes del ejercicio profesional de la enseñanza, sin interferir en la libertad y autonomía académica de las instituciones de educación superior (Ingvarson, 2013; MINEDUC, 2012). Se constituyen, entonces, en “una herramienta adecuada para la representación precisa, la realización de juicios y toma de decisiones, en un contexto de significados y valores compartidos, a la vez que permiten, por ejemplo, evaluar los resultados de los programas de formación del profesorado” (Sykes y Plastrik, 1993: 4). Los estándares también pueden ser un referente para los futuros profesores, ya que les permite evaluar su proceso de aprendizaje, identificar fortalezas y debilidades en su formación para favorecer su desarrollo profesional y debatir sobre la profesión, entre otras acciones (Ingvarson y Kleinhenz, 2006; Perrenoud, 2004).

Los estándares para egresados de pedagogía se han organizado en torno a dos grandes categorías: pedagógicos y disciplinarios. Este estudio está focalizado en los estándares pedagógicos, que son los que corresponden a competencias orientadas al “desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe” (MINEDUC, 2012: 12). Permiten especificar las características esenciales de una buena enseñanza, proceso relacionado con los tres momentos propuestos por Reynolds (1992): pre-activo, interactivo y post-activo.

El momento pre-activo lo conforman las actividades de planificación y organización de la enseñanza, es decir, corresponde a los actos de preparación; implica considerar cuáles metas son valiosas y posibles, y elegir aquellas que sean apropiadas para el grupo de alumnos que se tiene a cargo en un momento y contexto concreto. A partir de este reconocimiento y comprensión, así como de la formulación de

metas apropiadas, se diseña el proceso de instrucción propiamente tal.

El momento interactivo se refiere a las actividades que tienen lugar durante los procesos de enseñanza. El acto mismo de enseñar requiere establecer un ambiente de aprendizaje adecuado a las metas planteadas; en él, el docente se convierte en un mediador que genera “ambientes de formación flexibles, dinámicos, retadores y estimulantes centrados en la resolución de problemas del contexto real, para que los estudiantes puedan lograr la formación integral y desarrollar las competencias con sustentabilidad” (Parra *et al.*, 2015: 44).

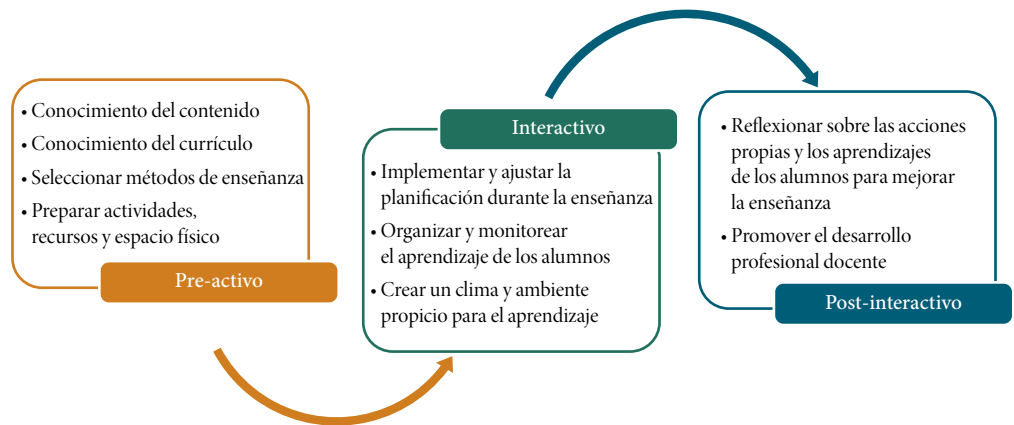
En el momento post-interactivo, como su nombre lo indica, se realizan las actividades que tienen lugar después de la interacción con los alumnos. Este momento es tan relevante como los dos anteriores, ya que de la calidad de ellos depende la voluntad y capacidad de cada educador para analizar su trabajo una vez que han ocurrido los procesos pedagógicos. Lo anterior significa reflexionar, ponderar lo ocurrido, valorar su efectividad, relacionarlo con nuevas metas posibles y tomar conciencia de los problemas que necesitan atención.

La Fig. 1 permite visualizar los tres momentos de la enseñanza con las actividades que le son más características y que están en sintonía con los estándares pedagógicos declarados por el MINEDUC.

En síntesis, las profesiones están asociadas a un marco de conocimientos bien establecidos; y la profesión docente, en particular, ha avanzado en precisar mejor aquello que debe saber y poder hacer un docente (Perrenoud, 2004; Tejada, 2009; Zabalza, 2003a); a nivel global existen distintas propuestas que han buscado caracterizar la labor docente para una buena enseñanza. En el caso de los marcos de estándares, la mayoría contiene aspectos similares, como “conocimiento sólido de las asignaturas, destrezas pedagógicas, conocimiento de los educandos, destrezas para planificar la instrucción, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, la gestión del entorno de aprendizaje y la capacidad para continuar mejorando profesionalmente” (UNESCO, 2015: 26).

Sin embargo, a pesar que en Chile los estándares están definidos para cada carrera, lo que permite que exista mayor claridad sobre los saberes docentes que el sistema escolar requiere, y lo que las universidades deben considerar, la información sobre el desarrollo de estas competencias durante la FID es escasa (CEPPE, 2013); surge así la pregunta: ¿cuál es el grado de valoración de la formación recibida sobre estándares pedagógicos que percibían los estudiantes de penúltimo semestre de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha en 2017?

Figura 1. Momentos del proceso de enseñanza según Reynolds (1992)



Fuente: elaboración propia.

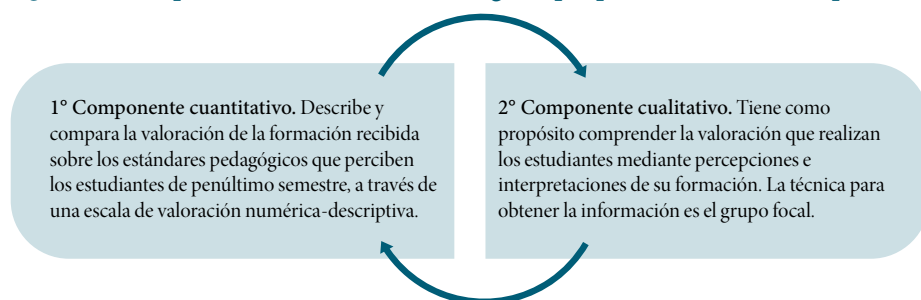
MÉTODO

El trabajo que presentamos recoge parte de los datos cuantitativos y cualitativos de un estudio más amplio. Específicamente este escrito se focaliza en el objetivo de describir y comprender el grado de valoración de la formación recibida sobre los estándares pedagógicos que perciben los estudiantes considerados en el estudio.

La investigación es un estudio de caso institucional ramificado o anidado, donde se realiza una indagación sistemática, intensiva y profunda de una comunidad única (Marcelo y Parrilla, 1991; Stake, 2013; Yin, 1994). Se asume

un diseño de complementariedad metodológica (Fig. 2) que combina e integra adecuadamente, en un mismo estudio, los métodos cuantitativo y cualitativo, con sus respectivas técnicas de recogida de información, para dar respuesta al objetivo y problemática que conforman esta investigación (Cohen y Manion, 2002; Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Hernández *et al.*, 2014; McMillan y Schumacher, 2005). Resulta fundamental establecer claramente la relación entre ambos tipos de métodos; en este caso, la relación es secuencial, de igualdad de estatus (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Hernández *et al.*, 2014).

Figura 2. Complementariedad metodológica, propósito de cada componente



Fuente: elaboración propia.

En la Fig. 2 se observa que el componente cuantitativo es de tipo descriptivo, pues justamente busca describir y precisar las condiciones existentes a través de la opinión de los participantes (Cohen y Manion, 2002; McMillan y Schumacher, 2005; Hernández *et al.*, 2014), en este caso a través de la valoración que realizan los estudiantes de su formación frente a los estándares pedagógicos en un tiempo determinado: el segundo semestre del año 2017. Debido a ello, se trata de un estudio transversal, que proporciona datos para un análisis retrospectivo y prospectivo del tema investigado (Cohen y Manion, 2002).

Además de describir la valoración expresada por los estudiantes, la investigación contó con una segunda etapa cualitativa que buscaba comprender la problemática desde la percepción y experiencia de los participantes,

considerando elementos de la perspectiva interpretativa (Latorre *et al.*, 1996; Carrasco y Caderero, 2007). El propósito de esta segunda etapa fue descubrir las formas de comprensión, las experiencias vividas y los puntos de vista que las personas implicadas tienen del fenómeno estudiado para encuadrarlos dentro de categorías conceptuales. De esta manera la teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta; no de generalizaciones *a priori*, sino de un proceso de construcción generativo, inductivo, constructivo y subjetivo (Colás y Buendía, 1998).

Esto significa un diseño de la investigación por etapas, cada una con su metodología, con actividades sucesivas y organizadas, e implica una relación entre ambas. De esta manera, el análisis de los datos cuantitativos sustenta y orienta la etapa cualitativa y, a la vez, los

resultados cualitativos se utilizan para comprender los resultados cuantitativos y para profundizar en la interpretación y la comprensión del fenómeno estudiado; esto último se realiza por medio de la triangulación de instrumentos e informantes, lo que permite encontrar patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno, dar respuesta a la interrogante y fortalecer —a través de criterios de calidad— cada nivel de análisis que se realice, y evitar el sesgo personal del investigador.

La información analizada se circunscribe a la realidad específica de la Universidad de Playa Ancha (en adelante UPLA). En el estudio participaron estudiantes de distintas carreras de pedagogía inscritos en distintas facultades.

La UPLA es una institución que desde sus orígenes se ha destacado por la FID para los distintos niveles y disciplinas que conforman el sistema educativo en Chile. Una de sus políticas permanentes ha sido la de favorecer la igualdad de oportunidades para los estudiantes de condición socioeconómica deficitaria, y establecer mecanismos de apoyo académico, social y administrativo. También, “manifiesta vocación de servicio público, con alto sentido de responsabilidad social y clara valoración de su capital humano” (UPLA, 2011: 7).

La unidad de análisis es el estudiante de pedagogía que cursaba penúltimo semestre del plan formativo durante el año 2017. En la primera etapa del estudio, de carácter cuantitativa, la participación fue la siguiente:

Tabla 1. Relación población y muestra de los participantes según facultad

Facultad	Población	Muestra	% población-muestra
Ciencias de la educación	91	78	85.7
Humanidades	89	66	74.2
Ciencias naturales y exactas	25	24	96
Artes	37	19	51.4
Ciencias de la act. física y dep.	35	30	85.7
Total	277	217	78.3

Fuente: elaboración propia.

Esta muestra es no probabilística, de carácter casual, dada la posibilidad de acceder a los participantes, y que el día de la aplicación del cuestionario asistieran a clases. La relación población-muestra refleja que en todas las facultades participó más de la mitad de los estudiantes.

La segunda etapa de la investigación, de carácter cualitativo, se trabajó con una muestra intencionada según criterios establecidos, con el fin de asegurar su representatividad. La intencionalidad es teórica, es decir, ampliar el abanico y rango de los datos tanto como sea posible, a fin de obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas (Colás y Buendía, 1998).

Para seleccionar a los participantes se establecieron los siguientes criterios:

- Se seleccionaron dos de las 16 carreras de pedagogía.
- Carreras de distintas facultades con mayor porcentaje de participación en la etapa cuantitativa del estudio.
- Buena disposición a participar por parte de los directivos de carrera, docentes y, principalmente, de los estudiantes.
- Estudiantes que hubieran colaborado en la primera etapa del estudio.

En cuanto a los procedimientos de reco- gida de la información, se utilizó un cues- tionario en el que los estudiantes respondi- ron por medio de una escala de valoración numérica-descriptiva (1 insuficiente a 4 muy buena) cómo perciben su formación frente a

los estándares pedagógicos. El cuestionario fue sometido a distintas instancias de revisión y validez de contenido por medio de juicio de expertos, y de fiabilidad con el cálculo del alfa de Cronbach (Tabla 2). El resultado se inter- pretó según George y Mallery (2003).

Tabla 2. Resultados de la fiabilidad de cada instrumento

Carrera	α	Resultado
Ped. educación parvularia	.86	Buena
Ped. educación básica	.79	Aceptable
Ped. educación especial	.87	Buena
Ped. educación media	.87	Buena

Fuente: elaboración propia.

La segunda técnica fue el grupo focal. Para su desarrollo se consideraron tres fa- ses: preparación, implementación y análisis

e interpretación de la información (Lukas y Santiago, 2004). Se realizaron dos grupos fo- cales (Tabla 3).

Tabla 3. Conformación de grupos focales y tiempo de interacción

Grupo focal	Estudiantes	Tiempo destinado
Pedagogía en educación básica (EBA)	7	63 minutos
Pedagogía en historia y geografía (H)	6	57 minutos

Fuente: elaboración propia.

Las técnicas de análisis se seleccionaron a partir del objetivo del estudio y el tipo de información obtenida. Para la información cuantitativa se consideró la estadística des- criptiva (frecuencia y porcentaje) e inferencial (según normalidad y homocedasticidad), con margen de error de 5 por ciento, y se utilizó la herramienta informática SPSS versión 21. Para el tratamiento de la información cualitativa se elaboró un sistema de códigos de primer orden a través de un proceso principalmente inductivo, que surge desde la lectura de las transcripciones de los grupos focales; luego, estos códigos se agruparon en otros de se- gundo orden, que fueron jerarquizados y pre- sentados en una red o esquema (Gibbs, 2012) que facilita la comprensión de los fenómenos y proporciona un camino para configurar

la categoría central (Gibbs, 2012; Schettini y Cortazzo, 2015). Una vez que se tuvo identifi- cada una serie de conceptos o temas, se busca- ron aspectos o elementos que los relacionaran entre sí bajo un referente teórico. Finalmente, ambos análisis se vincularon a través de trian- gulación de métodos y datos (Hernández *et al.*, 2014).

RESULTADOS

Para este análisis se seleccionaron de entre todos los estándares pedagógicos declarados por el MINEDUC, los que coinciden en más de dos carreras. Esto significó trabajar con 10 estándares, de los cuales 6 están presentes en todas. Las carreras de Educación básica (en adelante EBA) y Educación media comparten

la totalidad de estos estándares y sus perfiles de egreso son similares, a diferencia del perfil de las carreras de Educación parvularia (en adelante EPA) y Educación especial.

El análisis de los resultados comienza con la información cuantitativa, luego el análisis cualitativo, con una visión de lo general a lo particular.

Valoración de los estándares pedagógicos según estudiantes

En la Tabla 4 se observa que, en general, los estudiantes valoran como suficiente o buena su formación en relación con los estándares pedagógicos; destacan como los estándares mejor valorados el E2, E9 y E10.

Tabla 4. Valoración de la formación recibida sobre los estándares pedagógicos

Aspecto central del Estándar			
E	Estándar	M	DT
1	Conoce a los estudiantes y sabe cómo aprenden	2.64	0.94
2	Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes	2.93	0.81
3	Conoce el currículo de enseñanza y usa sus diversos instrumentos para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas	2.63	0.90
4	Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo con el contexto	2.79	0.87
5*	Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos	2.84	0.85
6	Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica	2.70	0.89
7**	Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar	2.50	0.83
8**	Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula	2.81	0.95
9*	Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente	2.98	0.81
10	Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional	3.22	0.83

Nota: * valoración sólo estudiantes de EPA, EBA y Educ. media; ** valoración sólo estudiantes de EBA y Educ. media (9 carreras). Valores extremos de la escala: 1 (formación insuficiente); 4 (muy buena formación).

Fuente: elaboración propia.

En el E2 se consulta a los futuros docentes sobre su preparación para promover el desarrollo personal y social de los alumnos. En sus respuestas expresan sentirse preparados para asumir esta responsabilidad en la que es tan relevante la formación personal del alumno como la del estudiante de pedagogía.

Los estándares E9 y E10 están relacionados con el desarrollo profesional. Por un lado, en relación con la comunicación oral y escrita (E9) los estudiantes señalan tener una formación positiva, lo que les permite expresarse de manera adecuada, coherente y correcta, tanto

en contextos escolares como académicos o profesionales propios de su disciplina (MINEDUC, 2012). El E10 (aprendizaje continuo, la reflexión sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional), es el mejor valorado. Esta situación refleja que los componentes centrales del estándar han estado presentes durante su formación y cuentan con una percepción de logro favorable.

Los estándares con las valoraciones más bajas son E1, E3 y E7, que se caracterizan por requerir del estudiante de pedagogía el conocimiento de aspectos presentes, principalmen-

te, en el momento pre-activo del proceso de enseñanza. Por ejemplo, el E1 (conoce a los estudiantes y sabe cómo aprenden), aborda dos ámbitos: 1) conocer las características de los alumnos en términos personales, sociales y culturales; y 2) saber cómo aprenden (MINEDUC, 2012).

Al igual que el estándar anterior, el E3 (conoce el currículo de enseñanza y usa sus diversos instrumentos para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas), presenta una baja valoración. Este estándar declara un aspecto central y representativo del momento pre-activo: el conocimiento del currículo nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y los contenidos definidos por

dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los alumnos requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual. Este conocimiento es el que permite diseñar y secuenciar propuestas pedagógicas (MINEDUC, 2012).

Finalmente, el E7 (conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar), es el que los estudiantes valoraron más bajo. La cultura escolar involucra las creencias, valores y sentimientos existentes en la comunidad escolar.

Valoración de los estándares pedagógicos según facultades

La Tabla 5 presenta la valoración de los estudiantes según la facultad a la cual pertenecen.

Tabla 5. Valoración de los estudiantes según facultad

E	Educ.	Hum.	Ciencias	Artes	Act. Física	Sig.	Dif.
1	3.1	2.2	3.1	2.5	2.1	000	Artes, Act. Física, Hum < Educ, Ciencias
2	3.2	2.7	2.8	3.1	2.9	005	Hum < Educ, Artes
3	2.9	2.4	2.8	2.6	2.2	000	Act. Física, Hum < Educ, Ciencias
4	3	2.5	2.8	2.7	3	007	Hum < Educ, Act. Física
5*	3.1	2.6	2.8	2.7	3.1	006	Hum < Educ, Act. Física
6	3	2.4	2.8	2.5	2.7	001	Hum, Artes < Educ
7**	2.6	2.4	2.4	2.7	2.5		
8**	2.7	2.7	3	2.9	3		
9*	3	2.9	3	2.9	3.1		
10	3.4	3.1	3.2	2.9	3.2		

Nota: * sólo carreras EPA, EBA y Educ. media; ** sólo carreras EBA y Educ. media. Ciencias de la Educación (Educ), Humanidades (Hum), Ciencias Naturales y Exactas (Ciencias), Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Act. Física).

Fuente: elaboración propia.

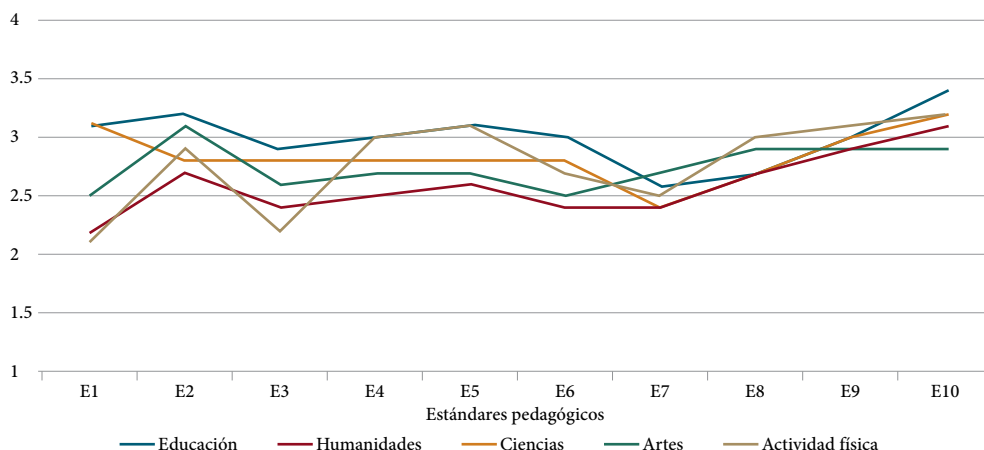
Muestra que en 6 de los 10 estándares pedagógicos existen diferencias estadísticamente significativas ($p<.05$) en la formación de los estudiantes según la facultad a la cual pertenecen. Al analizar esos estándares se puede apreciar que las diferencias están presentes en las funciones que el docente realiza en los momentos pre-activo e interactivo del proceso de enseñanza, vinculados directamente con las características de los alumnos (E1 y E2) y las relaciones interpersonales profesor-alumno

y alumno-alumno (E5), es decir, en las acciones centradas en la persona que aprende. Los otros tres estándares (E3, E4 y E6) son herramientas e instrumentos técnico-pedagógicos que utilizan los docentes para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta información también se visualiza en la Fig. 3, que permite observar las valoraciones de los estudiantes por facultad.

Al comparar las valoraciones hechas por los estudiantes (Gráfica 1) se aprecia que la Facultad

Gráfica 1. Valoración de los estudiantes según facultad



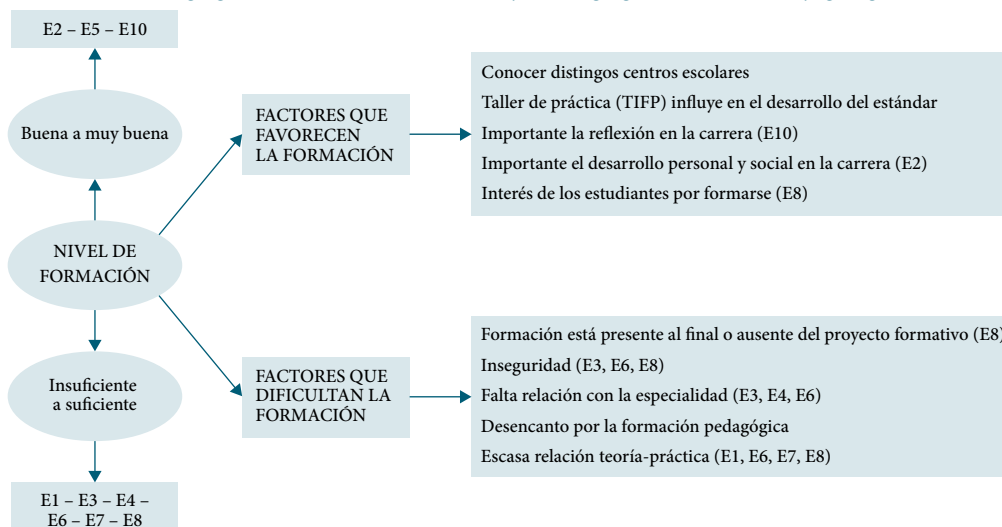
Fuente: elaboración propia.

de Humanidades posee las medias más bajas en los primeros seis estándares, y que la Facultad de Educación presenta las medias más altas. También están las facultades que poseen una valoración alta en algunos estándares, y baja en otros; por ejemplo, la Facultad de Artes muestra una formación deficitaria en el E1 y E6, pero en el E2 su nivel es positivo. Otro caso es la Facultad de Ciencias de la Actividad Física, que presenta una formación débil en los estándares E1 y E3,

pero destaca por su formación en E4 y E5. Esta diversidad de realidades evidencia que las facultades inciden en la formación pedagógica de los futuros docentes y que en algunas áreas la formación es heterogénea. La Fig. 3 nos permitirá profundizar y comprender estas valoraciones.

El diálogo entre los participantes en los grupos focales permite afirmar que éstos perciben una buena formación en los estándares E2 y E10, y que valoran positivamente

Figura 3. Niveles y factores que influyen en la formación de los estándares pedagógicos según estudiantes de carreras de Pedagogía en educación básica y Pedagogía en historia y geografía



Fuente: elaboración propia.

su formación en el E5. Ahora trataremos de identificar por qué tienen esta opinión y qué factores favorecerían su desarrollo.

En lo que respecta al E2, (promover el desarrollo personal y social de los alumnos), es un tema que ha estado presente desde los inicios de la formación de los estudiantes: “yo siento que la formación ha sido enfocada a eso cien por ciento” (H1); “sí, yo creo que tienen total relación con lo que llevamos haciendo estos cuatro años” (H2). Esto se puede deber al sello institucional de la universidad: “La UPLA va asociado a un tema más social” (EBA4). Entonces, el E2 es un aspecto que caracteriza a la universidad, y que incluso está declarado en su misión: “...privilegiando en cada una de sus actividades, la calidad, el compromiso social...” (UPLA, 2018: 4). Este ejemplo demuestra la coherencia entre lo declarado y lo implementado; sin embargo, en el grupo focal se planteó una inquietud que hace referencia al desarrollo personal de los estudiantes:

Yo como profesora me voy a parar frente al alumno ayudarlos a ellos a que se promueva su formación personal, en eso quizás considero que es un estándar que depende mucho de la persona, porque para que tú te puedas parar frente a un curso a incentivar el desarrollo personal significa que tú como persona estás en el nivel de desarrollo personal justo para poder incentivarlos (H4).

En la conversación también se mencionó el E5, que trata sobre la gestión de la clase y la creación de un ambiente apropiado para el aprendizaje según los contextos. Uno de los estudiantes señaló:

Eso lo hemos trabajado bastante dentro de la misma reflexión que se hace de la práctica educativa en las TIFP [Taller Integrado de Formación en la Práctica] y va contribuyendo también a que nosotros vamos desarrollando esas actitudes o esas habilidades para propiciar buenos climas (H6).

Reconocen estar formados para asumir este estándar, y que los procesos de reflexión y los talleres de práctica son un factor clave para su desarrollo. Por otra parte, se debe considerar que durante el diálogo algunos estudiantes expresaron inquietud sobre el concepto “contexto” explicitado en el estándar:

Yo creo que es uno [estándar] de los que cuestan acá, porque dice según contexto y a pesar de que vamos a distintos colegios yo creo que es bien difícil salir de aquí [universidad] estando preparado para cualquier contexto porque yo he estado en los tres tipos de colegios, pero son todas realidades distintas (EBA1).

La diversidad de contextos escolares genera incertidumbre en los estudiantes; no obstante, otro estudiante dice estar preparado: “...la UPLA tiene ese sello de que [de] alguna u otra manera sí nos prepara para enfrentar diversos contextos” (EBA3), lo cual está declarado en la misión de la universidad: “...orientado a que sus egresados logren adaptarse a contextos diversos...” (UPLA, 2018). Esta discusión generó debate sobre la importancia de una formación que aporte a la capacidad de adaptación y flexibilidad del futuro docente, para que sea capaz de integrarse y desempeñarse en estos distintos escenarios educativos; también se mencionó que esto se vería favorecido al conocer distintos tipos de establecimientos y reflexionar durante sus procesos de práctica.

Los participantes de los dos grupos focales destacan que la reflexión ha sido una acción transversal durante su formación, y consideran tener un buen desarrollo del E10 (aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional). Así lo expresa un estudiante:

...es un hecho constante reflexionar porque el contexto que se desarrolla dentro del aula muchas veces te pone a prueba con lo que uno tiene previsto y muchas veces uno se cuestiona cómo puede cambiar lo que está sucediendo en clases,

entonces eso muchas veces te genera conflictos internos por cómo poder solucionar, cómo poder llegar a los alumnos realmente (H4).

Este ejemplo muestra la importancia que los estudiantes que participaron en los grupos focales le otorgan a la reflexión —y a los talleres de práctica (TIFP)— como una instancia propicia para ello: “yo creo que ese punto es fundamental lo que tiene que ver con las TIFP; reflexionar sobre lo que vemos en las prácticas nos han destacado siempre a lo largo de toda la carrera” (H2). Se mencionan nuevamente los TIFP como un factor que favorece su formación.

Con respecto a los estándares acerca de los cuales los estudiantes señalaron tener una formación insuficiente o suficiente y los factores que podrían estar influyendo para ello, en el transcurso de las conversaciones se nombraron E1, E3, E4, E6, E7 y E8, especialmente los tres últimos. Respecto del E6, que trata sobre el proceso de evaluación de los alumnos, un estudiante señaló: “...no nos consideramos aptos o con los conocimientos necesarios para evaluar” (EBA3). Expresiones como ésta generaron discusión en los grupos, pues los participantes reconocían tener conocimientos de evaluación: “...aprendimos quizás no lo suficiente, pero el hecho de que podamos darnos cuenta de que una prueba está mal hecha indica que quizás si estamos capacitados para aplicar métodos de evaluación” (EBA1). Esta percepción de inseguridad sobre su formación se ve afectada por las experiencias que tuvieron en el programa formativo que trabaja directamente este estándar “...a lo mejor nos dejamos llevar más por la experiencia del módulo” (EBA6); “...yo creo que es fiel reflejo de nuestro resultado en el módulo de evaluación, fiel reflejo de nuestra actitud hacia ese ramo en particular” (EBA7).

También influye en la formación que los temas tratados en clases sean significativos para el contexto de su disciplina: “...no sabemos si lo que aprendimos está bien o está mal porque lo aprendimos quizás en otro

contexto” (H1); “...los ramos de evaluación nos hacían hacer, por ejemplo, pruebas todas las semanas en cuanto a gramática, planteamiento de objetivos estaban bien, pero en relación con nuestra disciplina no sabía si lo que estaba preguntando era correcto o no...” (H2). Aunque reconocen tener formación en evaluación, en las situaciones descritas se observan sentimientos de inseguridad y frustración, los cuales influyen en la valoración del estándar E6.

El E7 (conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar) también estuvo presente en los dos grupos focales. Los estudiantes relacionan este estándar principalmente con su presencia en los centros escolares durante la práctica: “la cultura escolar la conocimos cuando vamos a los colegios, vemos a los alumnos en el patio o revisamos el PEI [proyecto educativo institucional] y otros documentos...” (EBA3). Pero cuestionaron que no tienen los referentes teóricos para saber cómo se genera y transforma la cultura escolar: “no recuerdo que durante los cuatro años que llevamos en la universidad tratáramos el tema de la cultura escolar, por ejemplo nunca leí un texto sobre este tema” (EBA7); “se nos ha hablado de la cultura escolar, que es importante, que marca el sello de cada colegio, pero no hemos profundizado sobre lo que indica el estándar 7” (H3).

Otro factor que influye es la escasa relación teoría-práctica. En este caso la situación que narran los estudiantes es que desde los talleres de práctica (TIFP) les solicitan realizar algunas actividades vinculadas con la cultura escolar, pero: “recopilamos información del colegio, entrevistamos a directivos, pero siento que no le sacamos provecho a esa información, nos faltan conocimientos para entender más lo que pasa en los colegios” (EBA1). Además de lo que describe este estudiante, otros son más categóricos al señalar: “de este estándar no tenemos ni teoría ni práctica; es muy poco lo que se habla en la universidad y en los colegios vamos sólo a la sala de clases” (H2). Reconocen que para lograr este estándar se requiere un trabajo conjunto entre la universidad y los

centros de práctica (Imbernón, 2017), para evitar situaciones como la siguiente: “el colegio al final uno llega con lo que tiene que hacer y te dice ‘no, tú tienes que hacer esto, te necesitamos para esto otro’” (H4).

Algunos estudiantes expresaron inquietud por su formación en el E8: “no tenemos formación en cuanto a la diversidad. Recién en cuarto año tenemos un módulo, pero antes de eso nada teniendo en cuenta que nosotros vamos a los colegios desde primero...” (EBA6). El grupo de estudiantes de EBA reconoce que tienen formación para atender la diversidad y promover la integración en el aula, pero el problema que identifican es el momento en que ocurre esa formación: “falla en el hecho de que ese ramo esté tan al final porque claro, yo personalmente considero que aprendí mucho... pero creo que está muy tarde” (EBA6). Esta necesidad surge desde sus experiencias en la práctica: “...en las primeras prácticas empecé a conocer esa realidad, pero igual no tenía las herramientas para trabajar...” (EBA7).

El panorama es más complejo en los estudiantes de Pedagogía en historia y geografía (H), quienes señalan que este tema no está presente de manera formal ni explícita durante su formación: “no se promueve la integración y la diversidad en los ramos pedagógicos” (H1) y, consecuentemente, tienen una visión crítica hacia los planteamientos de la universidad: “nos dicen ustedes tienen que impartir la diversidad y todo, pero no nos dan ninguna herramienta para entender eso... nosotros estamos muy al debe en ese sentido” (H2).

Al igual que en EBA, esta situación se transforma en una necesidad urgente cuando realizan sus prácticas: “yo ahora estoy en la práctica y estoy con un niño con autismo y uno con asperger y yo no sé qué hacer, no sé cómo actuar” (H4). Esto evidencia que el E8 refiere a una necesidad formativa basada en los requerimientos del sistema escolar, en particular desde la interacción diaria con los alumnos y el deseo de asumir responsablemente su quehacer docente, lo que les genera

un conflicto: “quedamos al debe con los alumnos porque uno en vez de ayudarlos quizás los estoy perjudicando sin darme cuenta” (H1).

Ante esta situación, los estudiantes planearon su interés por buscar soluciones, pero por factores de sobrecarga de su plan de formación esto no se ha podido concretar: “no tenemos los tiempos, tampoco nos dan la oportunidad de tomar ramos con diferencial porque eso podría ser una solución viable... pero tampoco porque tenemos sobrecarga académica...” (H5). El hecho de tener la intención de generar cambios para mejorar es un ejemplo del compromiso de los estudiantes con su formación.

En los estudiantes de Historia y geografía surgen dos factores más que dificultan de manera transversal su formación: el primero es la escasa vinculación de la formación pedagógica con su especialidad, es decir que los temas desarrollados son tratados a nivel general sin considerar la particularidad de su formación: “uno de los grandes problemas que tenemos con los ramos pedagógicos y obviamente con la formación es que no la relacionan con la disciplina” (H3), lo que trae como consecuencia inseguridad sobre su formación, en especial al momento de desempeñarse en la práctica. El segundo factor es la necesidad de establecer una estrecha relación entre la teoría y la práctica, pues la ausencia de este vínculo es para los estudiantes un factor que dificulta su formación: “muchos de los contenidos que abarcan los ramos de educación muy pocas veces tenemos la oportunidad de llevarlos a cabo en la práctica” (H6); “...entonces termina siendo como lo que muchas veces nosotros criticamos, o sea, el pasar y pasar contenido, pero en el fondo no termina siendo significativo porque nosotros no lo vemos en la práctica” (H4).

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

En relación con la pregunta ¿cuál es el grado de valoración de la formación recibida sobre estándares pedagógicos que perciben los

estudiantes de penúltimo semestre de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha el año 2017?, se puede señalar, como primera conclusión, que en general los estudiantes perciben una formación de suficiente a buena en todos los estándares, especialmente en los E2, E9 y E10. Con respecto al E2 (promover el desarrollo personal y social de los alumnos), éste les significa, como futuros docentes, no sólo favorecer el desarrollo del saber y saber hacer, sino también el saber ser y estar, con el propósito de lograr una formación integral que repercuta directamente en la calidad de las relaciones interpersonales y el aprendizaje (Imbernón, 2017; Orozco, 2017; Pérez Escoda *et al.*, 2012; UNESCO, 2017). Se puede afirmar, por lo tanto, que los estudiantes dan importancia al desarrollo personal de los alumnos y que, para cumplir con este propósito ellos requieren, además de la formación profesional, una formación que les permita desarrollarse en lo personal (Korthagen, 2010; Zabalza, 2016).

Los estándares E9 y E10 están asociados a competencias para el desarrollo profesional; el E9 se refiere a una función de carácter instrumental, pues a través de la comunicación oral y escrita se favorece y enriquece el proceso de reflexión que aborda el E10. Es justamente este estándar el mejor valorado por los estudiantes, lo cual permite reafirmar el hecho de que enseñar no es sólo el conjunto de acciones que ocurren antes (momento pre-activo) y durante la interacción (momento de interacción); la calidad depende también de la voluntad y capacidad de cada educador para analizar su trabajo una vez que han ocurrido los procesos pedagógicos (momento post-interactivo) (Ferrández *et al.*, 2000). Esto significa que el docente debe estar en un permanente proceso de evaluación que le permita detectar las dificultades, buscar la forma de superarlas, comprender y hacerse cargo de aquellos elementos que impiden el aprendizaje de sus alumnos y buscar estrategias para superar estas dificultades y lograr los objetivos propuestos. Estas necesidades de aprendizaje profesional dan

sentido y orientan la formación que reciben los estudiantes en la universidad.

De acuerdo con los estudiantes, los estándares E2, E5, y E10 han estado presentes desde el principio de su formación, y esa transversalidad podría estar marcando la diferencia con otros estándares que tienen valoración más baja debido a que su presencia en el plan formativo está focalizada en un determinado momento o, según la percepción de los estudiantes, están ausentes, como por ejemplo el E7 y E8.

Entre los estándares que presentan una baja valoración está el E1, situación que es preocupante debido a que el conocimiento de los alumnos es un factor clave al momento de tomar decisiones durante la planificación e interacción en el aula, en tanto que favorece la visualización de las conexiones que se pueden generar entre el currículo y la realidad del alumno (Day, 2005; Ferrández *et al.*, 2000).

No sólo el E1, sino también el E7 deberían ser tema de análisis y reflexión entre los distintos profesionales responsables de la formación de los estudiantes de pedagogía, por tener la más baja valoración. El E7 (conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar) amplía el contexto del que procede el docente, como un integrante más de la organización institucional y relacional que tiene influencia en las funciones y roles de esta cultura. El futuro docente debe estar formado para desempeñarse adecuadamente tanto en la realidad institucional como en el aula, ya que los procesos de enseñanza que planifique e implemente quedan “afectados por otros factores más amplios y envolventes de la función docente, cuales son el contexto específico de la institución educativa y el contexto general” (Ferrández *et al.*, 2000: 17).

Una estrategia para abordar estas necesidades formativas sería generar un trabajo integrado y articulado entre los programas formativos que permita asegurar el desarrollo transversal de las áreas del saber que son claves en la formación de los estudiantes de pedagogía, considerando que el eje de prácticas es el componente que favorecería el logro

de este propósito, pues el saber experiencial o práctico actúa como núcleo vital sobre el que se asientan los saberes disciplinarios y pedagógicos, entre otros.

Una segunda conclusión es relativa a las valoraciones por facultades: 6 de los 10 estándares muestran diferencias estadísticamente significativas, lo que refleja la heterogeneidad en la formación de saberes relacionados con los momentos pre-activo e interactivo del proceso de enseñanza. Esta realidad puede estar mostrando la falta de lineamientos comunes entre las distintas facultades, y la ausencia de trabajo consensuado de las facultades con la Facultad de Educación, lo cual incide en la formación pedagógica de todos los estudiantes de pedagogía de la universidad, y evidencia el distanciamiento entre la formación pedagógica y la disciplinar. También deja ver la necesidad de tener más tiempo y espacio para el trabajo en equipo entre docentes de una misma línea de formación que les permita unificar criterios, lo cual también tendría que acontecer entre el profesor del eje nuclear o pedagógico con los directivos de carrera para relacionar estas áreas del saber con el perfil de egreso (Marchesi y Martín, 2014).

La tercera conclusión plantea la importancia que han tenido para la formación de los estudiantes los Talleres Integrados de Formación en la Práctica (TIFP), los cuales son considerados como un factor que influye favorablemente en su formación, tanto en el desarrollo personal como profesional (Tejada, 2005, 2013; Zabalza, 2003b, 2016). Los talleres son un espacio propicio para la reflexión, como señala Imbernón (2017: 26): “compartir lo que sabemos, lo que sentimos y lo que somos”. De esta manera, el aprendizaje en forma continua y la reflexión sobre la práctica (E10) cumple el rol de integrar y articular los saberes que se declaran en los otros estándares; en este contexto, la reflexión podría considerarse como un medio, y no un fin. Un medio para descubrir aciertos y desaciertos del desempeño en la práctica, y uno de sus fines el ampliar

el horizonte de sus conocimientos y competencias (Orozco, 2017).

En definitiva, el nivel de formación refleja aprendizajes bien desarrollados y profundamente arraigados en los estudiantes, sin embargo, en otros existe una formación heterogénea, marcada principalmente por la facultad a la cual pertenecen. El bajo nivel de formación provoca inseguridad especialmente al momento de desempeñarse en sus prácticas y decepción con su formación pedagógica, principalmente por su desvinculación con los contextos escolares. Ante esta situación Kennedy (2016: 14) afirma que:

Cuando el profesorado es valorado por dominar el conocimiento, tiende a enseñar ese conocimiento y suele hacerlo sin tener en cuenta la necesaria relación con los problemas que los profesores en formación se encontrarán en la práctica. Esto significa que muchos profesores en formación están expuestos a cuerpos de conocimiento que son relevantes para la enseñanza, pero nunca consiguen enganchar la relevancia para la enseñanza o conectarlo con los problemas que se encontrarán en sus clases.

Finalmente, respecto a las implicaciones del estudio, se espera que estas conclusiones permitan guiar procesos de análisis, reflexión y toma de decisiones en las distintas unidades académicas de la UPLA, en relación con la política de estándares y su sintonía con los proyectos formativos de cada carrera plasmados en los perfiles de egreso y programas formativos. Además, permite visualizar nudos críticos en la formación de los estudiantes de pedagogía, considerados por ellos como necesidades urgentes de abordar a partir de sus experiencias de práctica en los centros escolares.

También se espera que, a partir del análisis particular de una institución, se puedan proyectar en extensión hacia otros contextos implicaciones que provoquen el análisis y reflexión de sus propias realidades, o en la cuales desean incidir, considerando que el cambio

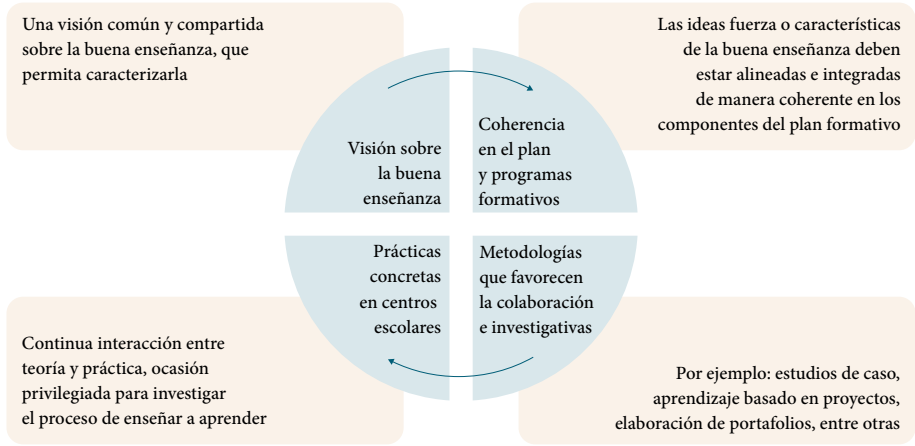
curricular en la FID “no sólo requiere la publicación de normativas (en la forma de estándares o de reglamentos), sino un cambio de cultura y micropolítica en las propias instituciones de formación inicial” (Marcelo, 2016: 8), que permitan comprender y acordar cuáles son los componentes clave para una buena enseñanza.

Los profesores en formación necesitan oportunidades para aprender acerca de la buena enseñanza, y para ello se requiere que los formadores de docentes conozcan y compartan lo que la caracteriza, por ejemplo, que los estándares pedagógicos se transfieran de manera coherente entre los programas formativos que conforman el plan de formación de las carreras de pedagogía. Esto permitiría al estudiante comprender sus fundamentos, métodos y prácticas de enseñanza, las que deben vincularse y contextualizarse en prácticas concretas en el aula, es decir, llevar a la práctica los principios aprendidos y aprender de esa experiencia para construir conocimiento profesional. Este énfasis en la práctica requiere de cambios en los planes y programas, así como en la metodología implementada

durante la formación, por ejemplo: relacionarse de manera significativa con las escuelas donde se realizan las prácticas y crear relaciones que permitan generar conocimientos y valores compartidos para apoyar la FID; promover la investigación del estudiante de pedagogía; favorecer el trabajo colaborativo, el uso de estudios de caso, el portafolios y los proyectos enfocados en el apoyo a la integración de fuentes de conocimiento sobre la enseñanza, el aprendizaje y el currículo. Todas estas estrategias proporcionan oportunidades a los profesores en formación para analizar y reanalizar prácticas de enseñanza durante sus cursos en la universidad, alineados con una visión específica de buena enseñanza.

Desde este análisis general y particular de los resultados del estudio se pueden identificar las siguientes ideas fuerza que podrían considerar los programas FID para analizar e integrar —en los planes de formación— referentes que describen o caracterizan dimensiones de la profesión docente para la buena enseñanza (Fig. 4).

Figura 4. Ideas fuerza para el análisis e integración de referentes que describen la formación profesional para la buena enseñanza



Fuente: elaboración propia.

REFERENCIAS

- ÁVALOS, Beatrice (2014), “La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control”, *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. especial Valdivia. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- BARBER, Michael y Mona Mourshed (2008), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*, Santiago de Chile, PREAL.
- CARRASCO, José y José Caderero (2007), *Aprendo a investigar en educación*, Madrid, RIALP.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2013), *Servicio de asesoría en formación inicial docente*, Santiago de Chile, OCDE, en: <https://docplayer.es/7082044-Servicio-de-asesoria-en-formacion-inicial-docente-id-307-4-1113-informe-final.html> (consulta: 26 de agosto de 2016).
- COHEN, Louis y Lawrence Manion (2002), *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- COLÁS, María Pilar y Leonor Buendía (1998), *Investigación educativa*, Sevilla, Alfar.
- COLL, César (2011), “Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares”, en Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll (coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Madrid, OEL, pp. 101-112.
- DAY, Christopher (2005), *Formar docente: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*, Madrid, Narcea.
- ESTEVE, José Manuel (2011), “La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento”, en Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid, OEL, pp. 17-27.
- FERRÁNDEZ, Adalberto, José Tejada, Pedro Jurado, Antonio Navío y Carmen Ruiz (2000), *El formador de formación profesional y ocupacional*, Barcelona, Octaedro.
- FREDERIKSEN, Lars Frode y Steen Beck (2013), “Didactical Positions and Teacher Collaboration: Teamwork between possibilities and frustrations”, *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 59, núm. 3, pp. 442-461, en: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55749> (consulta: 5 de agosto de 2018).
- GEORGE, Darren y Paul Mallery (2003), *SPSS for Windows Step by Step: A simple guide and reference. 11.0 update*, Boston, Allyn & Bacon.
- GIBBS, Graham (2012), *Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012), *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*, Santiago de Chile, LOM.
- GYSLING, Jacqueline y Carmen Sotomayor (2011), “Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada”, *Calidad en la Educación*, núm. 25, pp. 91-129, en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n35/art04.pdf> (consulta: 20 de julio de 2016).
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y María del Pilar Baptista (2014), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- IMBERNÓN, Francisco (2017), *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*, Barcelona, Graó.
- INGVARSON, Lawrence (2013), “Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional”, *Calidad en la Educación*, núm. 38, pp. 21-77, en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n38/art10.pdf> (consulta: 14 de agosto de 2016).
- INGVARSON, Lawrence y Elizabeth Kleinhenz (2006), “Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. Consejo Australiano de Investigación Educativa”, *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 265-295, en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_11.pdf (consulta: 23 de agosto de 2016).
- INGVARSON, Lawrence y Elizabeth Kleinhenz (2007), *Standards for Teaching: Theoretical underpinnings and applications*, Wellington (Nueva Zelanda), Teachers Council, en: http://research.acer.edu.au/teaching_standards/1/ (consulta: 20 de agosto de 2016).
- INGVARSON, Lawrence y Ken Rowe (2007), “Conceptualizing and Evaluating Teacher Quality: Substantive and methodological issues. Teaching and learning and leadership”, ponencia presentada en *The Economics of Teacher Quality*, Canberra, Australian National University, en: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=learning_processes (consulta: 7 de julio de 2016).
- Institute of Education Sciences (s/f), “Standards”, *The-saurus*, en: <https://eric.ed.gov/?qt=standard&ti=Standards> (consulta: 3 de julio de 2016).
- JOHNSON, Burke y Anthony Onwuegbuzie (2004), “Mixed Methods Research: A research paradigm”, *Educational Researcher*, vol. 33, núm. 7, pp. 14-26, en: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X033007014> (consulta: 17 de octubre de 2018).
- KENNEDY, Mary (2016), “Parsing the Practice of Teaching”, *Journal of Teacher Education*, vol. 67, núm. 1, pp. 6-17, en: <https://msu.edu/~mkennedy/publications/docs/Teaching%20Practice/ParsingPractice/Kennedy16JTEParsing.pdf> (consulta: 14 de septiembre de 2018).

- KORTHAGEN, Fred (2010), "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68, pp. 83-101, en: <http://dare.uvru.vu.nl/bitstream/handle/1871/22807/247824.pdf?sequence=2> (consulta: 21 de agosto de 2018).
- LATORRE, Antonio, Delio del Rincón y Justo Arnal (1996), *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona, Graó.
- LUKAS, José y Karlos Santiago (2004), *Evaluación educativa*, Madrid, Alianza Editorial.
- MARCELO, Carlos (2016), *Diseño de planes para fortalecer la formación inicial docente en universidades del Estado, convenio piloto N° 1556*, Valparaíso, Universidad de Playa Ancha/MINEDUC.
- MARCELO, Carlos y Ángeles Parrilla (1991), "El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica", en *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 11-75.
- MARCHESI, Álvaro y Elena Martín (2014), *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*, Madrid, Alianza Editorial.
- MCMILLAN, James y Sally Schumacher (2005), *Investigación educativa*, Madrid, Pearson Educación.
- OEI (2013), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, Madrid, OEI, en: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article12891> (consulta: 22 de julio de 2016).
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) (2016), *Declaración de Lima: balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015-2030*, Santiago de Chile, UNESCO, en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5148> (consulta: 5 de agosto de 2018).
- OROZCO, Susana (2017), "El saber profesional de una maestra de infantil", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 2, pp. 143-157. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1103>
- PARRA, Haydeé, Sergio Tobón y José López (2015), "Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior", *Paradigma*, vol. 36, núm. 1, pp. 42-55, en: <http://revistas.upel.digital/index.php/paradigma/article/view/2653> (consulta: 3 de octubre de 2018).
- PÉREZ Escoda, Nuria, Gemma Filella, Alberto Alegre y Rafael Bisquerri (2012), "Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 10, núm. 3, pp. 1183-1208, en: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1530> (consulta: 28 de septiembre de 2018).
- PÉREZ Gómez, Ángel (2009), "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción", en José Gimeno (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pp. 59-102.
- PERRENOUD, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- Real Academia Española (2014), "Estándar", *Diccionario de la Lengua Española*, en: <http://dle.rae.es/?id=GltBvT9> (consulta: 3 de julio de 2016).
- REYNOLDS, Anne (1992), "What is Competent Teaching? A review of the literature", *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 1, pp. 1-35.
- SCHETTINI, Patricia e Inés Cortazzo (2015), *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- STAKE, Robert (2013), "Estudios de casos cualitativos", en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, pp. 154-197.
- SYKES, Gary y Peter Platrik (1993), *Standard Setting as Educational Reform*, Washington DC, American Association of Colleges for Teachers of Education, en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358068.pdf> (consulta: 17 de julio de 2016).
- TAMASSIA, Claudia (2006), "Estándares educacionales: ¡la pieza faltante!", *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, núm. 3, pp. 84-91, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf> (consulta: 11 de julio de 2016).
- TEJADA, José (2005), "El trabajo por competencias en el práctico: cómo organizarlo y cómo evaluarlo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 2, pp. 1-31, en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/192/332> (consulta: 7 de julio de 2016).
- TEJADA, José (2009), "Competencias docentes", *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 2, pp. 1-15, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42339/24279> (consulta: 3 de julio de 2016).
- TEJADA, José (2013), "Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente", *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 3, pp. 91-110, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41974/23957> (consulta: 16 de agosto de 2018).
- TERIGI, Flavia (2013), "Documento básico: Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación", en Flavia Terigi (coord.), *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*, Buenos Aires, Santillana, pp. 7-49.

- UNESCO (2008), *Regional Overview: Latin America and the Caribbean*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO, en: <http://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/157271E.pdf> (consulta: 19 de julio de 2016).
- UNESCO (2015), *Guía para el desarrollo de políticas docentes*, París, UNESCO.
- UNESCO (2017), *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in education: Meeting our commitments*, París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf> (consulta: 27 de agosto de 2018).
- Universidad de Playa Ancha (UPLA) (2011), *Plan de desarrollo estratégico institucional*, Valparaíso, UPLA.
- Universidad de Playa Ancha (UPLA) (2018), *Misión institucional*, Valparaíso, UPLA, en: <http://www.upla.cl/nuestrauniversidad/mision-y-vision/> (consulta: 10 de septiembre de 2018).
- VAILLANT, Denise (2013), “Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 22, pp. 185-206. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- VILLEGAS-Reimers, Eleonora (2003), *Teacher Professional Development: An international review of the literature*, París, UNESCO.
- YIN, Robert (1994), *Case Study Research: Design and methods*, Londres, Sage.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2003a), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2003b), “Curriculum universitario innovador. ¿Nuevos planes de estudio en moldes y costumbres viejas?”, ponencia presentada en la III Jornada de Formación de Coordinadores, Valencia, junio de 2003, en: <http://www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf> (consulta: 10 de agosto de 2018).
- ZABALZA, Miguel Ángel (2016), “El prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria”, *Revista Practicum*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-23, en: <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/8254/7643> (consulta: 17 de agosto de 2018).