



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Verdugo Peñaloza, Alejandro Neruda
Factores que facilitan y dificultan la integración de estándares
pedagógicos de egreso en el plan formativo de carreras de pedagogía
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 20, núm. 43, 2021, pp. 95-112
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043verdugo5>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243168246006>

- 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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Factores que facilitan y dificultan la integración de estándares pedagógicos de egreso en el plan formativo de carreras de pedagogía

Alejandro Neruda Verdugo Peñaloza
Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.


Recibido: 25 de mayo 2020 - Revisado: 04 de octubre 2020 - Aceptado: 10 de noviembre 2020

RESUMEN

El 2011 Chile declara estándares de egreso para carreras de pedagogía. Sin embargo, la información es escasa sobre su integración en los procesos formativos, ya que no existen medios de verificación para poder saber cuántos programas los han integrado. En este contexto surge la pregunta ¿cuáles son los factores que facilitan y dificultan la integración de los estándares pedagógicos de egreso según directivos, profesores y estudiantes de penúltimo año de pedagogía pertenecientes a una universidad, el año 2017? La metodología, corresponde a un estudio de caso institucional anidado, con diseño mixto, secuencial (cuantitativo-cualitativo), de igualdad de estatus. Este escrito se focaliza en la información obtenida durante la primera etapa cuantitativa, donde se aplicó un cuestionario contestado por una muestra superior al 60% de la población. Los resultados destacan que la relación MINEDUC-universidad, la vinculación universidad-centro escolar, la política institucional de la universidad y las características de profesores, profesoras y estudiantes son factores que inciden en la integración. Se concluye que estos factores están presente en dos niveles: uno externo y el otro interno de la universidad. Estos dos niveles interactúan y se influyen mutuamente para afianzar o minimizar las dificultades que se puedan presentar al momento de integrar estos estándares.

Palabras Clave: Formación inicial de profesores; política educacional; formación profesional; estándares pedagógicos.

^{*}Correspondencia: averdugo@upla.cl (A. Verdugo).

 <https://orcid.org/0000-0002-5835-7761> (averdugo@upla.cl).

Factors that help and hinder the integration of graduation requirements in the pedagogy curriculum

ABSTRACT

In 2011, Chile declared graduation standards for teaching programs. However, there is little information on their integration in the training processes, since there are no means of verification to know how many programs have integrated them. In this context, the question arises: what are the factors that facilitate and hinder the integration of the pedagogical standards of graduation according to directors, professors and students of penultimate year of pedagogy belonging to a university in 2017? The methodology corresponds to a nested institutional case study, with a mixed, sequential (quantitative-qualitative), equal status design. This paper focuses on the information obtained during the first quantitative stage, where a questionnaire was applied and answered by a sample of more than 60% of the population. The results show that the MINEDUC-university relationship, the university-school connection, the institutional policy of the university and the characteristics of professors, and students are factors that influence integration. It is concluded that these factors are present at two levels: one external and the other internal to the university. These two levels interact and influence each other to strengthen or minimize the difficulties that may arise when integrating these standards.

Keywords: Initial teacher training; educational policy; professional training; pedagogical standards.

1. Planteamiento del problema

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

Ante estas expectativas hacia la labor docente adquiere relevancia su formación, siendo el primer paso de este proceso de aprendizaje permanente, la formación inicial docente (en adelante FID) (Marcelo, 2016; Villegas, 2003). Por lo tanto, el desarrollo profesional comienza en la etapa inicial de la formación y continúa a lo largo de la vida profesional del profesorado, esto necesariamente pone el acento en una formación inicial sólida que no es posible de improvisar (Esteve, 2011).

Sin embargo, la FID ha estado en un continuo cuestionamiento. Las conclusiones de investigaciones, estudios empíricos y resultados de evaluaciones estandarizadas de aprendizajes de los alumnos expresan la preocupación por la calidad de la formación, al hacer referencia que los y las docentes están mal preparados para desempeñarse en la labor de enseñar

(Ávalos, 2010, 2014; Vaillant, 2010). Esto ha generado que exista “hoy en muchos países latinoamericanos una gran insatisfacción con la calidad de la formación inicial de los docentes” (Vaillant, 2013, p. 186). Ante esta situación las medidas de mejoramiento sugeridas toman la forma de acciones de mayor control y regulación estatal (Ávalos, 2014).

En Chile la situación no es distinta, porque es considerado un sistema “desregulado, con un contexto institucional muy variado, y con pocos dispositivos externos para asegurar su calidad” (Ávalos, 2010, p. 276). De igual manera, a pesar del avance hacia una mayor regulación del sistema, hay expertos que afirman que estas regulaciones siguen siendo insuficientes para asegurar la calidad y alineación de las carreras de pedagogía con las políticas educativas y curriculares, argumentando que prevalece la idea de autonomía universitaria y los mecanismos de mercado en detrimento de una fuerte regulación estatal como la que tienen los sistemas más eficientes (Bellei y Valenzuela 2010; García Huidobro, 2010).

Esta disparidad y desregulación de los procesos de formación crea un clima de dudas respecto a la FID, porque “no está respondiendo adecuadamente a los requerimientos de preparación de profesionales altamente calificados para la labor educativa” (Manzi, 2010, p. 292). Además del componente de cobertura en la FID, hay investigaciones de carácter diagnóstica, centradas en los resultados del proceso formativo de los y las futuras docentes, las que han concluido que la preparación pedagógica y disciplinaria de los egresados y docentes en ejercicio en Chile es insuficiente para enseñar el currículum vigente de forma adecuada, porque los proyectos formativos de las carreras de pedagogía no parecen estar avanzando al mismo ritmo que los cambios generados por las reformas educacionales, produciéndose una brecha y desconexión entre la preparación en la FID y los requerimientos del sistema escolar (Ávalos, 2001; CEPPE, 2013; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006; Manzi, 2010).

Para abordar esta necesidad presente a nivel nacional, el año 2008, el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC), con la colaboración del Consejo de Decanos de Facultades de Educación de las Universidades del Consejo de Rectores impulsan el Programa INICIA con el objetivo de aportar a la mejora integral de la FID a través de tres ámbitos o momentos claves de este proceso de formación como son: (a) atraer a buenos estudiantes a la profesión docente; (b) monitorear y asegurar la calidad de los programas con referencia a estándares; y (c) retención de los buenos docentes (Ávalos, 2010; Barber y Mourshed, 2008; Manzi, 2010; Marchesi, 2010; OCDE, 2009; Tedesco, 2011; Vaillant, 2010). Este estudio se focaliza en el eje monitorear y asegurar la calidad de los programas con referencia a estándares, en particular a la implementación de estándares pedagógicos para egresados de carreras de pedagogía (en adelante EP). Su propósito es:

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

Por lo tanto, en la actualidad existe mayor claridad sobre los saberes docentes que el sistema escolar requiere y que las universidades deben reflexionar. Por este motivo, los estándares son considerados un referente para saber si se han adquirido suficientes conocimientos para ingresar a ejercer la profesión docente, constituyen un aporte a la calidad de la formación inicial. Su valor reside en que informan de una manera precisa y transparente los conocimientos y habilidades mínimas que tienen que saber los egresados de las carreras de pedagogía, sin interferir en la libertad académica de las instituciones de educación superior.

En este contexto las instituciones universitarias constituyen una pieza fundamental para la formación de los y las futuras docentes. Zabalza (2012, 2014) concibe un modelo que describe este escenario formativo (ver figura 1), en el cual se entrecruzan diversas dimensiones compuestas por agentes y espacios en los cuales se toman decisiones orientadas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Figura 1

Modelo misión formativa de la universidad y los componentes que la integran.



Fuente: Zabalza (2012).

En la figura 1, Zabalza identifica cuatro grandes ejes vertebradores de la actuación formativa que se lleva a cabo en el escenario universitario: Eje 1: universidad - política universitaria; Eje 2: materias de currículum - ciencias, tecnología; Eje 3: profesores/as - mundo profesional; Eje 4: estudiantes - mundo del empleo. Es así como, la universidad se caracteriza por ser un sistema abierto, complejo, dinámico, multidimensional, donde se desarrolla una pluralidad de funciones. Un espacio apto para la divergencia de pensamiento, de conductas, de estilos de vida y de modelos científicos, en el que inciden y se entrecruzan influencias de muy diverso signo condicionando cada uno de los aspectos de su funcionamiento interno debiendo gestionar estas tensiones y contradicciones que surgen, tanto del contexto exterior como al interior de la institución para dar respuesta a las demandas que continuamente se le plantean (Coll, 2011; Mateo, 2000; Presutti, 2010; Tiana, 2011; Zabalza, 2012; Zorrilla, 2011).

Las universidades como institución que aprende tendrán que experimentar a mediano plazo cambios en profundidad en distintos ámbitos de su quehacer. Destacando el ámbito pedagógico-curricular con los siguientes ejes de acción: la reflexión sobre la propia práctica; trabajo en equipo y cooperación; orientación al mundo del empleo; enseñanza pensada desde el aprendizaje, desde la didáctica (Coll, 2011; Zabalza, 2012); el liderazgo directivo y liderazgo pedagógico del profesor y profesora. Estos ejes no buscan ser exhaustivos, sino plantear algunos aspectos que se consideran fundamentales para que la universidad cumpla con su misión de ser una institución formadora.

Teniendo en cuenta los antecedentes se plantea la interrogante ¿cuáles son los factores que facilitan y dificultan la integración de los estándares pedagógicos de egreso según directivos, docentes y estudiantes de penúltimo año de pedagogía pertenecientes a una universidad, el año 2017?

2. Método

El trabajo que se presenta recoge parte de los datos obtenidos de un cuestionario que forma parte de un estudio más amplio. Específicamente este escrito se focaliza en el objetivo: Identificar y analizar los factores institucionales que facilitan y dificultan la integración de los estándares pedagógicos de egreso en el proyecto formativo de las carreras de una universidad.

La investigación es un estudio de caso institucional, donde se realiza una indagación sistemática, intensiva y profunda de una comunidad única (Stake, 2013; Yin, 1994). Se sitúa dentro del enfoque ideográfico, ya que pretende la comprensión profunda de la realidad singular (Cohen y Manion, 2002). Es de tipo descriptivo, pues busca describir y precisar las condiciones existentes para la integración de los EP, a través de la opinión de los participantes (Cohen y Manion, 2002; Hernández, Fernández y Baptista, 2014; McMillan y Schumacher, 2005).

El caso corresponde a una universidad pública, que desde sus orígenes se ha destacado por la FID para los distintos niveles y disciplinas que conforman el sistema educativo en Chile. Los participantes son directivos de departamento, docentes de las áreas de formación pedagógica y/o práctica, y estudiantes de pedagogía que cursan el penúltimo semestre del plan formativo.

Descritas las unidades de análisis, se delimita la población y se identifica el número real de participantes, que se obtuvo por medio de una muestra no probabilística, de carácter casual, pues la participación fue voluntaria y dependía de la posibilidad de acceder a las personas.

Tabla 1

Relación población y participantes del estudio.

Participante	Población	Participantes	%
Directivo	28	17	60,7
Docente	81	57	70,3
Estudiante	277	217	78,3

En la tabla 1 se observa, que, en los tres grupos se logra una participación superior el 60% de la población. El grupo de 17 directivos está conformado por ocho directores/as y nueve coordinadores/as de Departamento, al cual están adscritas carreras de pedagogía, con una media de 27 años vinculados a la FID (DT = 10,29). De este grupo, se cuenta con información de cuatro de las cinco facultades.

Los 57 profesores y profesoras se caracterizan por tener una media de 18 años (DT = 13,91) trabajando en la FID. Pertenecen a facultades con carreras de Pedagogía, principalmente de la Facultad de Ciencias de la Educación, facultad responsable de los programas del eje pedagógico que se implementan en todas las carreras de pedagogía de la universidad. La mayoría de ellos realizan docencia en el eje de práctica (71,9%).

Los 217 estudiantes, que participaron en el estudio pertenecen a carreras que cuentan con EP declarados, se encuentran en el penúltimo semestre de su formación inicial, la edad promedio es de 23 años (DT = 3,74). El mayor porcentaje de los estudiantes pertenece a carreras de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, seguido de Humanidades. El menor porcentaje corresponde a los estudiantes de la Facultad de Artes.

Como procedimiento de recogida de la información se utilizó el cuestionario (Cohen y Manion, 2002; McMillan y Schumacher, 2005). El instrumento aplicado estaba compuesto por tres bloques de preguntas. Para este escrito se presenta el análisis de las respuestas a las dos preguntas abiertas, donde los participantes podían escribir libremente y con sus propias palabras las respuestas.

El tratamiento de la información obtenida por medio de estas preguntas se trabajó de manera inductiva a través de los siguientes pasos:

- Organización de la información por pregunta y grupo de participante en un procesador de texto.
- Descomposición del texto agrupando todas las respuestas u observaciones que son idénticas o que, al menos, aparezcan como equivalentes.

De los grupos de respuestas se elabora un sistema de códigos de primer orden que surge desde la lectura de las respuestas, luego se agruparon en códigos de segundo orden los que son presentados de manera jerarquizada en una tabla (Gibbs, 2012). Finalmente, se realiza una lectura comparativa, que permite identificar semejanzas y diferencias en los planteamientos expresados por los tres grupos de participantes.

3. Resultados

La tabla 2 contiene las categorías que surgieron de forma inductiva de las respuestas de los tres grupos de participantes a la pregunta abierta que indagaba sobre factores que facilitarían la integración de los EP en los procesos formativos de las carreras. Las categorías están ordenadas de acuerdo al porcentaje de citas relacionadas con cada una de ellas.

Tabla 2

Factores institucionales que facilitarían la integración de EP.

Directivos	Docentes	Estudiantes
Gestión curricular de la carrera (35%)	Gestión curricular de la carrera (42%)	Gestión curricular de la carrera (21%)
Espacios de participación, reflexión y análisis en torno a los EP (26%)	Espacios de participación, reflexión, análisis en torno a los EP (20%)	Creación de espacios de participación, análisis y reflexión en torno a los EP (17%)
Conocimiento sobre los estándares (17%)	Trabajo colectivo (13%)	Relacionar las prácticas con el desarrollo de EP (14%)
Trabajo colectivo (13%)	Formación para los Docentes sobre EP (8%)	Condiciones del desarrollo de las clases para abordar los estándares (13%)
Contexto institucional (9%)	Contexto institucional (8%)	Conocimiento sobre los estándares (11%)
	Conocimiento sobre los estándares (7%)	Características de los docentes (10%)
	Disposición positiva de los docentes (2%)	Acceso a información sobre los EP (9%)
		Otros (5%)

En la tabla 2 se puede observar que los tres grupos de participantes coinciden, mayoritariamente, que el primer factor que facilitaría la integración de los EP está relacionado con el *ámbito curricular*. Directivos y docentes enfatizan en la revisión del perfil de egreso, malla curricular y programas formativos para que se alineen con los EP. En esta misma categoría, los profesores y profesoras expresan la relevancia que tendrían los programas del eje de Prácticas para integrar los EP, como también las innovaciones en el ámbito de las estrategias metodológicas y procedimientos evaluativos. En este último planteamiento coinciden con los estudiantes, quienes expresan la necesidad de metodologías que propicien la integración de los EP y la actualización de los instrumentos de evaluación. En particular los estudiantes hacen referencia a aspectos curriculares más concretos, presentes en el desarrollo de las clases, lo que estaría evidenciando que los EP no deberían quedar sólo a nivel declarativo, sino

tratarlos como contenidos en las clases, crear instancias para poder llevarlos a la práctica, acompañado de procesos reflexivos, lo cual colaboraría a vivenciar clases más significativas.

En segundo lugar, se encuentra la importancia de propiciar *espacios de participación, reflexión y análisis de los EP*. Los tres grupos comparten la necesidad de crear espacios con una amplia participación de los miembros de la comunidad educativa, por ejemplo: directivos, docentes y estudiantes. Así mismo hacen referencia a otros agentes educativos externos a la institución como son representantes del MINEDUC, expertos en la temática de estándares y del sistema escolar.

De esta manera el proceso de integración de los EP se debería caracterizar por la amplia participación de cada uno, desde su rol y como destinatario de estos estándares. Esto requiere considerar otro factor, como es resguardar esta misma amplitud frente al *conocimiento sobre los EP*, facilitando el acceso de la información y diversificando los canales de difusión, para lograr un conocimiento comprensivo de estos estándares.

Para directivos y docentes tiene relevancia para facilitar la integración de los EP el *trabajo en equipo*, el cual se realizaría en distintas modalidades, por una parte, sólo el cuerpo académico, con profesores y profesoras según área, eje curricular u otro criterio de convocatoria, por otra, un trabajo colectivo más abierto involucrando a la comunidad universitaria, como también a representantes de los centros escolares. Esto permitiría una integración de los EP por medio de procesos de análisis, discusión y reflexión; y a la vez más transversal y no tan focalizado en un determinado momento y lugar de la formación. Los estudiantes mencionan en menor medida este trabajo colectivo, sin embargo, de igual manera destacan la importancia de espacios donde se produzca la interacción entre los distintos miembros de la comunidad universitaria, especialmente para informarse sobre estos estándares y reflexionar sobre ellos.

Un factor más que es señalado por los tres grupos de participantes es el contexto institucional. La influencia que tiene la gestión de la institución para favorecer la integración de los EP, la relacionan con la destinación de recursos para lograr este fin, el aumentar número de horas para el desarrollo de los programas formativos, el contar con un cuerpo docente consolidado y la gestión curricular que la dirigen instancias o entidades a nivel central, son aspectos que favorecerían la creación de un ambiente propicio para esta integración. En particular, los estudiantes agregan la importancia que se le otorguen a estos estándares desde las distintas autoridades de la universidad. Dos categorías que mencionan principalmente los profesores y profesoras son la necesidad de recibir *formación sobre estos estándares y la disposición positiva* que ellos tengan para su integración.

Los estudiantes destacan tres factores, uno es el *acceso a información sobre los EP*, otro las *características de los y las docentes*, siendo una de ellas la disposición para integrar los EP, aspecto también mencionado por los profesores y profesoras, por lo tanto, para ambos grupos de participantes es relevante la actitud que se tenga hacia estos estándares y la disposición de querer integrarlos en los procesos formativos.

Por último, son los estudiantes quienes más destacan la importancia de las prácticas como factor que facilitaría la integración de los EP o como un espacio propicio para ponerlos en acción y evaluar sus niveles de logro, para lo cual se requiere integrar los EP en los talleres de práctica tempranas y profesional y resguardar que las condiciones que ofrecen los centros escolares durante sus prácticas, también los favorezca.

Desde estas categorías se puede apreciar que el proceso de integración de los EP se facilitaría al alinear e integrar estos estándares en los distintos componentes curriculares que conforman la carrera, desde los más declarativos como es el perfil de egreso hasta los más operativos como son los programas formativos. Este proceso se debe caracterizar por crear los espacios suficientes de participación, reflexión y análisis en torno a la articulación y com-

plementariedad entre estándares EP del MINEDUC y plan formativo propuesto desde la institución.

En cambio, la tabla 3 contiene las categorías de la pregunta orientada a identificar factores que dificultarían la integración de los EP. Las categorías están ordenadas de mayor a menor número de respuestas que concentra la categoría resumida en porcentaje.

Tabla 3

Factores institucionales que dificultarían la integración de EP.

Directivos	Docentes	Estudiantes
Características de los y las docentes (55%)	Actitud de los docentes hacia el cambio y los estándares (22%)	Desconocimiento de los EP por integrantes de la comunidad educativa (14%)
Condiciones contextuales de la institución (21%)	Desarticulación entre currículo y los EP (21%)	Desarticulación EP y programas formativos (14%)
Falta de trabajo en equipo (12%)	Condiciones contextuales de la institución (17%)	Escasa y falta de claridad de la información sobre los EP (14%)
Desarticulación entre currículo y los EP (9%)	Desconocimiento de los estándares (16%)	Características de los y las docentes (13%)
Escasa vinculación con el sistema educativo (3%)	Falta de trabajo colectivo (14%)	Características de los estudiantes (11%)
	Características de los estudiantes (6%)	Desarticulación entre currículo y los EP (9%)
	Escasa vinculación con el sistema educativo (4%)	Condiciones contextuales de la institución (7%)
		Otros (26%)

Se observa en la tabla 3 que los tres grupos de participantes coinciden en identificar cuatro dificultades para integrar los EP que se podrían presentar al interior de la institución. A pesar de esta convergencia, las apreciaciones de los participantes varían en cuanto a la relevancia que se le otorga a cada factor dentro de los grupos, por ejemplo, para directivos y docentes la categoría que concentra el mayor número de respuestas está relacionada con *las características de los profesores y profesoras*. Para los estudiantes el factor más mencionado está vinculado con el *desconocimiento de los EP por integrantes de la comunidad educativa*.

De igual manera, reconociendo estas diferencias se analizan a continuación estos cuatro factores que dificultarían la integración de los EP.

El primero de estos factores son las *características de los profesores y profesoras* responsables de implementar los programas formativos, como se ha señalado anteriormente, este factor es el más citado entre directivos y docentes; y en un cuarto lugar por los estudiantes. Ellos reconocen en el o la docente un agente que es protagonista en el proceso de integración de los EP, que de acuerdo a sus cualidades personales y profesionales pueden facilitar o dificultar esta integración. Una de las características que la dificultaría es la resistencia al cambio, aspecto relacionado más con la dimensión personal del docente. Otra centrada más en la dimensión profesional, es la falta de información y preparación sobre los EP, sumado una visión crítica hacia la política de estándares.

Un segundo factor son las *condiciones contextuales de la institución*, el cual es más relevante para directivos y docentes que para los estudiantes. Estos tres grupos de participantes reconocen que dificultaría la integración de los EP los escasos canales de participación y comunicación a nivel interno de la universidad lo que provocaría un estado de desinformación

institucional. Aparece como otro aspecto, la falta de espacio y tiempo para trabajar este tema de manera articulada entre las distintas unidades académicas y realizar un trabajo colectivo entre docentes.

El tercer factor es *la desarticulación entre los componentes curriculares de la carrera y los EP*. Este factor es señalado principalmente por docentes y estudiantes, los que hacen alusión a la desarticulación del perfil de egreso, malla curricular y programas formativos con los EP. De estos tres componentes del currículo son los programas formativos los que adquieren especial atención por lo estudiantes, quienes señalan que se dificultaría la integración de los EP, si se abordan con un enfoque predominantemente teórico más que práctico; con estrategias de enseñanza y evaluación poco efectivas y desconectadas con estos estándares; y que la relación profesor/a-estudiante genere un clima de desconfianza y escasa comunicación.

El cuarto factor es *la escasa vinculación con el sistema educativo*, que sin ser una de las categorías que concentra el mayor número de respuesta es referenciada por los tres grupos. De esta manera se reitera la relación entre los EP y el contexto de las prácticas, porque para los estudiantes dificultaría la integración de estos estándares, la descoordinación universidad y centro escolar; el reducido número de prácticas; una formación teórica con escasa vinculación con las prácticas y las condiciones en que se realizan estas prácticas en los centros escolares.

Los restantes factores son señalados por uno o dos de los grupos de participantes, lo que puede reflejar la visión particular desde la realidad de cada uno de estos. Sin embargo, se aprecia mayor coincidencia entre las categorías que surgieron desde las respuestas de docentes y estudiantes; por ejemplo, los profesores y profesoras consideran que uno de los factores que dificultarían la integración de los EP son las *características de los estudiantes*, porque con ellos interactúa de manera más regular que un directivo de departamento. Esta misma categoría surge de los propios estudiantes, quienes tienen una postura crítica hacia el actuar de algunos de sus compañeros de carrera, como es el desinterés y desmotivación hacia su formación. También, coinciden en reconocer que otro de *los factores es el desconocimiento de los EP por integrantes de la comunidad educativa*.

4. Conclusiones

Las respuestas obtenidas por medio del cuestionario permitieron generar información para describir la opinión que tienen directivos, docentes y estudiantes de una universidad, sobre los factores institucionales que facilitarían y dificultarían la integración de los EP en el plan formativo de las carreras.

La primera conclusión trata el tema de los factores que facilitarían la integración. Uno de ellos es la intención por parte de directivos y docentes de alinear los componentes del plan formativo con los EP. De esta manera, como representantes de la universidad asumen la responsabilidad de definir y hacer operativo el currículo particular, siendo conscientes que forman también parte de un proyecto formativo definido a nivel general, como nación. Este planteamiento está en concordancia con el eje 1: *Universidad - política universitaria*, propuesto por Zabalza (2012, 2014), el cual especifica que el “marco institucional interno no funciona de una manera autónoma ni en el vacío social o institucional. Por el contrario, se ve condicionado por un conjunto de influencias externas que podríamos identificar con la política universitaria” (Zabalza, 2012, p. 13), que ha ido modificando en los últimos años el espectro de atribuciones y expectativas sobre la universidad, porque como se mencionó anteriormente, el marco institucional interno de la universidad no funciona de una manera autónoma, sino que está afectado por influencias externas, como es la propia legislación nacional sobre la Universidad, en particular las dirigidas hacia la FID.

Los estudiantes hacen referencia a aspectos curriculares más concretos, presentes en el desarrollo de las clases como son las estrategias metodológicas y procedimientos de evaluación, los que deberían considerar como referente los EP, asegurando de esta forma que los estándares no sólo queden declarados en los documentos, sino que se integren en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este aspecto tiene relación con el eje 2: *Materias de currículum - ciencias, tecnología*. Que trata sobre los conocimientos y habilidades profesionales que en la Universidad se enseñan-aprenden (Zabalza, 2012). En buena parte de los sistemas universitarios éste es el eje central de la definición de las carreras. Comprendiendo que para cumplir con este propósito será necesario realizar ajustes curriculares que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, fundada en la memorización y transmisión de conocimientos, a un escenario formativo que propicie la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y actitudes (UNESCO, 2018). Por lo tanto, hay quienes visualizan la integración de los EP como una oportunidad de actualizar los programas, en cuanto a las competencias, contenidos, metodologías de enseñanza y procedimientos de evaluación.

El otro factor reconocido por directivos, docentes y estudiantes como un factor clave en el proceso de integrar los EP es la creación de espacios de participación que permita el análisis, la reflexión y el debate en torno a la política de estándares, con un enfoque proactivo y propositivo, que permita ir descubriendo lo que hemos aprendido, lo que estamos aprendiendo y lo que podríamos aprender en un contexto individual y colectivo (Zabalza, 2014) sobre la temática de los EP.

La segunda conclusión se refiere a los factores institucionales que dificultarían la integración de EP. Uno de ellos son las propias condiciones conextuales de la universidad, condicionada por su política y liderazgo de las autoridades centrales e intermedias, las que inciden por ejemplo en la creación de espacios de participación y el trabajo colectivo, aspectos presentes en el eje 1: *Universidad - política universitaria*. Debemos tener presente que el trabajo en equipo y cooperación es uno de los grandes ejes que toda institución universitaria debería lograr (Zabalza, 2014). La falta de este tipo de políticas a nivel institucional dificulta la integración de los EP, porque afianzará en la identidad del docente el individualismo y aislamiento profesional, condiciones que propiciarán la descoordinación interna y la desarticulación entre los componentes curriculares de la carrera (perfil de egreso, malla curricular y programas del curso) y los EP.

Otra de las dificultades son algunas de las características que pueden presentar el o la docente, profesionales que están presentes en el modelo orientado a la actuación formativa en el escenario universitario propuesto por Zabalza, en particular en el eje 3: *profesores/as - mundo profesional*, donde se reconoce que los profesores y profesoras universitarios presentan características culturales propias, en la forma de construir el conocimiento y presentárselo a los estudiantes, en la forma de concebir su trabajo y su carrera profesional (Zabalza, 2012). También, como actor que debe ejercer su liderazgo pedagógico, aspecto fundamental para el desarrollo de la docencia universitaria (Imbernón, 2017; UNESCO, 2018). Liderazgo que los lleva a desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio (UNESCO, 2018); cumplir con el rol de facilitador del aprendizaje de los estudiantes; entre otras actuaciones. Entonces, en este contexto dificultaría la integración de los EP la resistencia al cambio, la falta de información y preparación sobre los EP, lo que puede estar asociado a una visión de oposición hacia la política de estándares. Esta actitud por parte de algunos docentes claramente dificultaría este proceso de integración, porque ningún proceso de estas características, predominantemente pedagógico-curricular, es “pensable al margen de quienes hayan de llevarla a cabo: los profesores se convierten siempre en los mediadores y agentes básicos de las innovaciones en la Universidad” (Zabalza, 2012, p. 14).

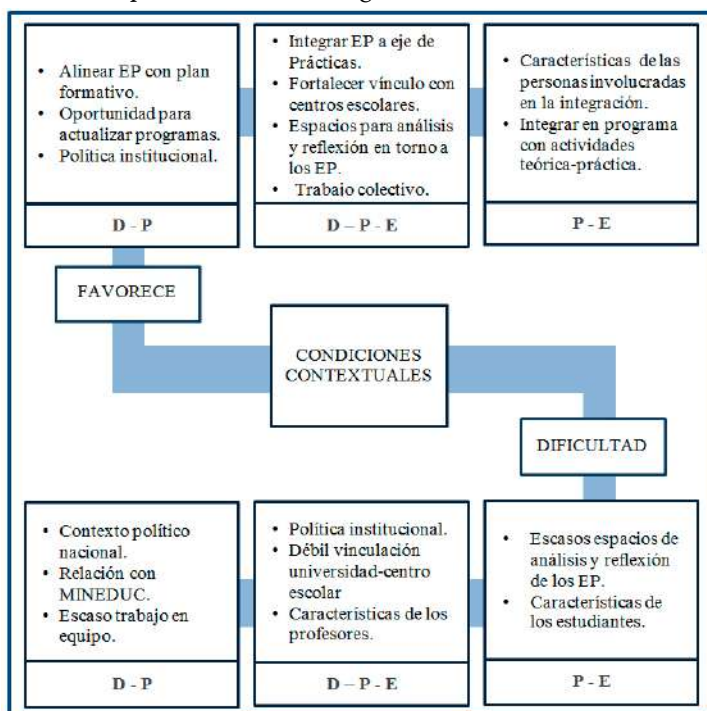
Para los participantes las Prácticas de los estudiantes son espacios propicios para el desarrollo de los EP. Estas Prácticas se realizan en los centros escolares, desde las denominadas prácticas tempranas hasta la profesional. Esta vinculación con el sistema educativo está relacionada con el eje 4: *estudiantes - mundo del empleo*. En este caso, el mundo del empleo constituye el marco de incidencia externo, que orienta los intereses y las demandas de los estudiantes en formación. Sin embargo, la escasa vinculación y sintonía con el sistema educativo es otro factor a considerar en el proceso de integrar los EP en los planes formativos de las carreras de pedagogía. Uno de los aspectos que se mencionan para abordar esta dificultad es la gestión que debe realizar la propia universidad, como institución abierta y en permanente interacción con el medio (UNESCO, 2018), que le permita asegurar una vinculación estable y coordinada con los centros escolares. Esto a través de asegurar vías de comunicación e información sobre el proceso de integración de los EP en el plan formativo de los estudiantes; tener acuerdos y acceso con una amplia realidad de centros que permita a los estudiantes durante su formación conocer estos diversos contextos; que la universidad genere estrategias para otorgar un acompañamiento a los estudiantes durante el proceso de prácticas tempranas en los centros. De esta manera la universidad entra en una relación dialógica con agentes que pertenecen al contexto profesional para el cual se están formando los estudiantes.

Esto mostraría que los EP no sólo se integran al proceso formativo delimitado a lo que acontece dentro de la universidad, sino que están presentes en la formación que se extiende a un escenario externo como son los centros escolares.

Con el propósito de resumir estas conclusiones se identifican los factores de mayor relevancia que facilitan y dificultan la integración de los EP en los planes formativos de las carreras de pedagogía en la institución estudiada, considerando la opinión de directivos (D), profesores y profesoras (P) y estudiantes (E).

Figura 2

Condiciones contextuales que inciden en la integración de EP.



Fuente: Elaboración propia.

Se espera que estas conclusiones surgidas en un contexto particular, se puedan proyectar en extensión hacia otras universidades que se encuentren en proceso de integrar políticas externas, como es el caso de los EP dirigidos a las carreras de pedagogía. Además, visualizar nudos críticos, que dependiendo de la institución pueden ser factores que facilitarían o dificultarían la integración de este tipo de políticas, porque desde los referentes teóricos y empíricos se reafirma el planteamiento, que no basta con declarar los EP, sino también, se requiere impulsar actividades formales e intencionadas para transitar desde estándares declarados a estándares integrados (Marcelo, 2016; Montecinos, 2014; Tiana, 2011). Por ello, se considera necesario compartir algunas propuestas principalmente focalizadas a las acciones que se pueden realizar al interior de las instituciones de formación docente:

1. *La integración de los EP requiere de un proceso de planificación institucional.* Este proceso investigativo permitió evidenciar que la política institucional es un factor interno que incide en crear las condiciones propicias o favorables para concretar esta integración. Por ello se requiere que exista una planificación institucional que permita una integración consensuada, significativa y contextualizada de los EP. Según Zabalza (2012) el actuar de las instituciones debe ir dirigido a

...la eliminación de obstáculos y de creación de las condiciones necesarias para que los cambios se produzca. La motivación conlleva mucho ejercicio de comunicación y seducción hacia dentro y hacia fuera, explicando bien lo que se pretende, justificando su sentido e interés, aclarando las dudas o temores que cualquier proceso de mejora suele suscitar (p. 99).

Esta planificación institucional puede ser a nivel central, intermedio o ambos niveles interrelacionados. Al momento de planificar es conveniente proyectar la integración de estos estándares a través de fases o etapas. Una opción es considerar las siguientes cuatro dimensiones: conocimiento, utilidad, actitud e intención de integrar los EP (AITSL, 2016). A su vez, Zabalza (2012) propone: “reconocimiento de la situación de partida (diagnóstico de la situación, evaluaciones sectoriales, etc.); exploración de iniciativas de reajuste y/o de desarrollo adoptadas a partir de los datos disponibles; consolidación de las nuevas prácticas o dispositivos” (p. 97).

Tanto en las etapas de planificación como en la implementación de un plan de integración de los EP se requiere la presencia y convivencia armónica de diversos liderazgos. El liderazgo directivo ubicado a nivel central debe encontrarse próximos a la realidad y necesidades de todos los miembros de la comunidad universitaria, pues es un factor clave para mantener un proyecto formativo integrado y cohesionado en toda la institución (Zabalza, 2012). Para lograrlo se requiere de la coordinación interna y del rol que cumplan los líderes intermedios (Facultades, Departamentos, Institutos, Equipos de Investigación, etc.). Según Zabalza (2012), los líderes intermedios ejercen dos funciones básicas: la del liderazgo transaccional, que permitan garantizar que las decisiones tomadas a nivel superior sean seguidas (con diverso nivel de determinación según la naturaleza de la orientación o norma y según la cultura más o menos autoritaria de la institución) por el grupo de personas que coordinan y la del liderazgo transformacional, actuando como representantes de sus colegas frente a la institución. Se convierten en agentes del cambio de la cultura de la institución y de la dinámica del funcionamiento de esta. Generan innovaciones y, en ocasiones, conflicto en el seno de la institución y en ese sentido provocan cambios. Finalmente, el liderazgo de los y las docentes, como la pieza fundamental para el desarrollo de la docencia universitaria (Imbernón, 2017; Zabalza, 2012), porque se reconoce en ellos la gran capacidad de impacto en el proceso formativo de los estudiantes (Jerez, Orsini y Hasbún, 2016). Por este motivo, se fortalece el principio de liderazgo pedagógico del cual se deben empoderar los y las docentes, para desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio.

2. *Visión y coherencia de una concepción de buena enseñanza.* Investigaciones de Klette y Hammersness (2016) han mostrado que los buenos programas de FID poseen una concepción de buena enseñanza que está articulada en el programa y compartida por el profesorado, permitiendo que se conecte con las prácticas de aula. Un referencial de buena enseñanza serían los EP, basándose en ellos se pueden crear espacios de participación para reflexionar sobre el proceso formativo que se está realizando en la universidad y delimitar en conjunto la concepción o visión de buena enseñanza que asumirá la institución, lo cual permitiría alinearse a políticas educativas nacionales. Por tanto, se espera que a nivel institucional se explicita su visión de la buena enseñanza; y que docentes y estudiantes la conozcan y comprendan.

Definida la visión se debe alinear o integrar a los distintos componentes curriculares del plan formativo: perfil de egreso, malla curricular y programas formativos para resguardar una coherencia interna. Por ejemplo, directores de departamento y docentes de la universidad proponen estrategias que buscan fortalecer la presencia transversal del EP y un trabajo interdisciplinario:

- Construcción de matrices que permitan integrar y hacer visible la presencia de los EP en el conjunto del plan formativo o por ejes, como son el Nuclear y el de Prácticas. Esto favorecería el encuentro interdisciplinario, donde el eje de prácticas se convierte en el componente articulador.

- Plantean la necesidad de alinear la malla curricular con los EP, para lo cual proponen, que sea un tema para analizar y reflexionar en la Comisión Curricular de la carrera, donde se elabore un cuadro comparativo entre las competencias que se esperan lograr con los graduados de la carrera y los requerimientos de los estándares para observar concordancias y discrepancias. Esta alineación ofrece la oportunidad de justificar las competencias declaradas y visualizar nuevas competencias.

3. *Integración de los EP en los programas formativos.* Para directivos, docentes y estudiantes que colaboraron en este estudio, contestando el cuestionario y participando en entrevistas y grupos focales, manifestaron que los programas formativos son una de las opciones más concretas para favorecer la integración de los EP. Programas que, de acuerdo al punto anterior, deberían estar alineados a la visión de buena enseñanza que haya determinado la institución, donde estos estándares han sido uno de los referentes.

De esta forma se busca articular desde las competencias, contenidos, actividades y criterios de evaluación que se declaran en los programas formativos con los EP. Este proceso de revisión de los programas sería una oportunidad para actualizarlos y resguardar su coherencia interna y con la visión institucional descrita en el perfil de egreso. Esto significa que la introducción de los EP en el programa formativo no puede consistir en la inclusión de un apartado más, sin que afecte al resto de componentes más que de modo superficial. Exige, por el contrario, un replanteamiento de los componentes que conforman el programa. En este contexto, directivos de departamento, docentes y estudiantes sugieren las siguientes acciones:

En el caso de las competencias y contenidos declarados, explicitar en el programa la relación con los EP. Un apartado de este documento donde se puede establecer esta relación es en la *Complejidad actual y futura de la disciplina*. En él se especificarían los EP que son trabajados de forma directa o indirecta en el desarrollo del programa. Además de la relación con las competencias de otros programas que permita explicitar la transversalidad al desarrollar estos estándares.

Implementar estrategias metodológicas acorde a las actuales necesidades formativas, por una parte, estrategias destinadas a facilitar el acceso y conocimiento de los EP por parte de los estudiantes, desde acciones bien específicas como compartir en formato digital el libro que contiene los EP, explicitar el o los EP que se trabajarán en el curso, la presentación y análisis de estos estándares en clases expositivas. Por otra parte, algunas estrategias que destacan docentes y estudiantes dirigidas a un aprendizaje activo, que conecte la teoría y la práctica:

- Trabajo colectivo entre estudiantes para profundizar en determinados EP, que luego son presentados a nivel grupo curso, momento propicio para el diálogo, reflexión y debate sobre la declaración de los EP.

- Además del conocimiento y análisis de los EP, se busca implementar estrategias para que los apliquen. Uno de estos casos, es utilizar los EP como referente para justificar reflexiones o decisiones pedagógicas por parte de los estudiantes, por ejemplo, al momento de planificar unidades de aprendizaje. Para [Marchesi \(2001\)](#), enseñar se convierte en el arte de diseñar situaciones que susciten el interés y comprometan la actividad mental de los estudiantes, por eso no es útil la enseñanza que sólo muestre o explique, sino aquella que facilita y estimula el aprendizaje de las competencias en un contexto determinado.

- Aplicar estrategias de situaciones pedagógicas simuladas. Esto significa visualizar y transferir los EP a experiencia concreta de análisis de la enseñanza y el aprendizaje, como pueden ser el aprendizaje basado en proyecto, estudios de caso, portafolios, la investigación y resolución de problemas reales de la práctica, a través de procesos reflexivos y otras estrategias enfocadas al aprendizaje activo y situado del estudiante de pedagogía ([Conway, Murphy, Rath y Hall, 2009](#)).

Ser utilizados como referentes para elaborar criterios de evaluación, al momento de construir instrumentos con propósito diagnóstico, formativo o de resultado; para autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación. Por ejemplo, integrar los EP en los procedimientos de evaluación de las prácticas, además ser referentes para orientar procesos de reflexión en los estudiantes, durante y al final de las prácticas, que permita identificar los aprendizajes logrados y las áreas deficitarias, que requieren ser fortalecidas durante su formación en la universidad.

4. *Eje curricular de Prácticas espacio propicio para la integración de los EP.* Los participantes de los distintos grupos consultados durante la investigación consideran que el eje de Prácticas es un espacio propicio para el desarrollo de los EP. Porque es un espacio formativo donde convergen integradamente los distintos saberes presentes en los otros ejes curriculares, pues el saber experiencial o práctico actúa como núcleo vital ([Cometta y Porta, 2017](#)). Además, se interrelacionan las experiencias formativas de la universidad y del centro escolar, ofreciendo oportunidades de aprendizaje para demostrar el desarrollo de estos estándares en una realidad escolar concreta. Reafirmando el planteamiento realizado en propuestas anteriores, al enfatizar que la integración de los EP no debería quedar circunscrito a un nivel teórico-conceptual, sino que requieren ser visualizados en las prácticas, para reflexionar sobre su desarrollo y que se transformen en referente para retroalimentar su formación, a través de procedimientos evaluativos de propósito formativo.

Para concretar esta propuesta se requiere garantizar algunas condiciones. Una de ellas es un eje de Prácticas organizado a partir de competencia de complejidad creciente, con prácticas graduales y progresivas que permitan asegurar un mejor nivel de aprendizaje de la profesión docente. Otra condición, mayor acompañamiento del profesor y profesoras de prácticas de la universidad en el centro escolar. Aumentar la cantidad de tiempo que los estudiantes de pedagogía permanecen en los centros escolares ([Villegas, 2003](#)). Y una cuarta condición es la disposición de los centros escolares a ser agente formativo de los estudiantes de pedagogía, a través de “un trabajo conjunto y coordinado entre el profesorado universitario y el de

enseñanza" (Imbernón, 2017, p. 63) representado por el y la docente de las escuelas. Por ello es relevante señalar que la universidad no puede actuar de espaldas a la sociedad, no debe funcionar como un claustro cerrado e inaccesible; en su lugar debe crear formas y vías de comunicación que lo conecten con las verdaderas necesidades (Quiroga, 2017).

5. *Trabajo colectivo y socialización aspectos transversales en el proceso de integración de los EP.* Uno de los aspectos que reconocen directivos de departamento, docentes y estudiantes, que facilitaría la integración de los EP es el trabajo colectivo, a lo que Santos Guerra llama paradigma de la colegialidad: "Paradigma que conlleva a la ruptura del individualismo, planificación conjunta, reflexión compartida, coordinación intensa, acción colegiada" (Santos Guerra, 2009, p. 61). Y Zabalza (2012) utiliza un concepto del modelo de Vygotsky, aprendizaje coral, "construimos nuestras propias representaciones e ideas a partir del intercambio que se produce en el grupo y del juego de reajustes que dicho intercambio provoca tanto en nosotros como en nuestros interlocutores" (p. 100).

Con respecto a la socialización, Santos Guerra (2009) señala: "Mientras se dialoga se comprende, al comprender se mejora, la mejoría es conseguir un mayor nivel de diálogo" (p. 67). De esta forma, el proceso de integración de los EP se sustenta en las relaciones interpersonales y en el establecer vínculos de cooperación, condiciones que están presentes desde la propuesta que hace referencia a la vinculación MINEDUC-universidad, hasta la integración en el eje de Prácticas, que requiere nuevamente establecer nexo con otras entidades y personas, porque la universidad se caracteriza por ser un sistema abierto, complejo, dinámico, multidimensional, donde se desarrolla una pluralidad de funciones (Coll, 2011; Mateo, 2000; Presutti, 2010; Tiana, 2011; Zabalza, 2012; Zorrilla, 2011).

Entre los propósitos de generar estos espacios para trabajar en equipo y socializar estarían:

- Contribuir al aprendizaje individual, en este caso sobre la temática de los EP, porque la "comunicación con otros, las relaciones interpersonales y las interacciones sociales influyen ampliamente en el aprendizaje individual" (Pérez, 2009, p. 72).

- Generar espacios de diálogo donde se pueda exponer las distintas opiniones sobre esta política de estándares, espacios desde el cual se pueda construir conocimiento, llegar a consensos y tomar decisiones contextualizadas sobre la integración de los EP en el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía.

- Consolidar un trabajo interdisciplinario entre profesores y profesoras de distintos ejes curriculares o que se desempeñen en el mismo semestre académico. Diálogo que permitiría, por ejemplo, visualizar la integración transversal de los EP en el plan formativo de la carrera, también la relación de programas formativos relacionados directamente con un EP en particular. Esta modalidad de trabajo requiere de elementos fundamentales de la profesión docente como es saber trabajar junto con los colegas y tolerancia profesional. Es decir, la relación, la interacción entre compañeros, es fundamental para asumir los retos educativos actuales. Compartir lo que sabemos, lo que sentimos y lo que somos nos ayuda en tiempos de incertidumbre y de cambio (Imbernón, 2017).

- Facilitar la creación de vínculos de cooperación externa a la institución que permita ampliar el número de agentes formativos que participen en el proyecto curricular de la carrera.

Las 5 propuestas descritas no buscan ser exhaustivas, sino plantear algunos aspectos que se consideran fundamentales para una integración de los EP de manera reflexiva, dialogada, participativa, planificada, consensuada, intencionada, vinculada a la práctica, entre otras condiciones que han sido analizadas en el transcurso de este artículo.

Referencias

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2016). *Final Report – Evaluation of the Australian Professional Standards for Teachers*. Recuperado de https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/final-report-of-the-evaluation-of-the-apst.pdf?sfvrsn=428aec3c_0.
- Ávalos, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente al futuro. En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 457-483). Santiago de Chile: UNESCO.
- Ávalos, B. (2010). Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas. En C. Bellei, D. Contreras, y J. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 258-284). Santiago de Chile: Unicef, Universidad de Chile.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40 [no. Especial]. 11-28. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Bellei, C., y Valenzuela, J. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto status en Chile? En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin del Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 257-283). Santiago de Chile: UNESCO y P. Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: a Comparative Study*. Santiago de Chile: OCDE. Recuperado de [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2013\)14&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2013)14&docLanguage=En).
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Coll, C. (2011). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 101-112). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Cometta, A., y Porta, M. (2017). Acerca de los saberes docentes: enfoques y aportes teóricos. *Revista de Debates*, 9, 1-10.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe Final*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/ConsejoAsesor/Inf_def.pdf.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A., y Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a nine-country cross-national study*. Kildare: Teaching Council.
- Day, C. (2005). *Formar docente: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Esteve, J. M. (2011). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-27). Madrid: OEI.
- García-Huidobro, J. (2010). *La Prueba Inicia: uso y abusos*. Santiago, Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

- Gibbs, R. (2012). *Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). Ciudad de México: McGraw-HILL/Interamericana.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Jerez, O., Orsini, C., y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 483-506. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>.
- Klette, K., & Hammersness, K. (2016). Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. *Acta Didactica Norge*, 2(10), 26-52. Recuperado de <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2646/2457>.
- Manzi, J. (2010). Programa INICIA: fundamentos y primeros avances. En B. Bellei, D. Contreras, y J. Valenzuela, (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 285-308). Santiago de Chile: Unicef, Universidad de Chile.
- Marcelo, C. (2016). *Estado del arte internacional de los modelos de formación inicial docente: FID. En Informe Diseño de planes para fortalecer la formación inicial docente en universidades del Estado, convenio piloto N° 1556*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha/MINEDUC.
- Marchesi, Á. (2001). Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamérica. En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 111-128). Santiago de Chile: UNESCO.
- Marchesi, Á. (2010). Estrategias para el cambio educativo. En A. Marchesi y M. Poggi (Eds.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 251-268). Madrid: AECID.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*, (5° ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*. Santiago de Chile: LOM.
- Montecinos, C. (2014). Análisis Crítico de las Medidas de Presión Propuestas para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40 [no. Especial], 285-301. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200017>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de <http://www.waeece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>.
- OEI. (2013). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: Autor. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article12891>.
- OREALC/UNESCO. (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248295s.pdf>.

- Pérez, A. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Presutti, F. (2010). La formación de la profesionalidad docente. En P. Carnicero, P. Silva y T. Mentado (Coords.), *Nuevos retos de la profesión docente: II Seminario Internacional RELFIDO* (pp. 70-77). Barcelona: Universitat de Barcelona, FODIP. Recuperado de http://www.ub.edu/reldo/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf.
- Quiroga, P. (2017). Rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad*, (25), 111-130.
- Santos Guerra, M. A. (2009). La evaluación institucional como autorregulación. En J. Gairín (Ed.), *Nuevas funciones de la evaluación* (pp. 61-72). Madrid: Ministerio de Educación.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin e Y. Lincoln (coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (154-197). Barcelona: Gedisa.
- Tedesco, J. (2011). Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp. 77-86). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Tejada, J., y Fernández, M. (2009). La cualificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente. En J. Tejada (Coord.), *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 13-44). Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Tiana, A. (2011). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp. 113-123). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- UNESCO. (2018). *III Conferencia Regional de Educación Superior*. Córdoba: IESALC. Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option...cres2018/...octubre2018-pdf.
- Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. En A. Marchesi y M. Poggi (Eds.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 113-128). Madrid: AECID.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de educación comparada*, (22), pp. 185-206. doi: 10.5944/reec.22.2013.9329.
- Villegas, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. París: UNESCO.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. (2nd ed.). London: Sage.
- Zabalza, M. (2012). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2014). *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zorrilla, M. (2011). Repensar la escuela como escenario del cambio educativo. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp. 143-159). Madrid: OEI/Fundación Santillana.