

INVESTIGACIONES

Estándares pedagógicos y su integración en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía

Pedagogical standards and their integration
in the formative projects of teaching programs

*Alejandro Verdugo Peñaloza^a, José Tejada Fernández^b,
Antoni Navío Gámez^c*

^aFacultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Chile.
averdugo@upla.cl

^bFacultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
jose.tejada@uab.cat

^cFacultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
antoni.navio@uab.cat

RESUMEN

El 2011 Chile declara estándares de egreso para carreras de Pedagogía. Sin embargo, la información sobre su integración en los procesos formativos es escasa. En este contexto se realiza un estudio sobre la opinión que se tiene de los estándares de egreso y su integración en el plan formativo según directivos de carrera, formadores de profesores y estudiantes de penúltimo año de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha el año 2017. La metodología, corresponde a estudio de caso, de tipo descriptivo exploratorio. Se aplicó un cuestionario a una muestra superior al 60% de la población. Los resultados destacan que las opiniones de directivos y profesores son coincidentes y más favorables que los estudiantes en cuanto al conocimiento, utilidad, actitud e intención de integrar los estándares. Se concluye que se está en una etapa inicial en la integración curricular de los estándares y se observa una proyección favorable.

Palabras claves: estándares pedagógicos, formación inicial docente, competencias docentes, educación superior, perfil de egreso.

ABSTRACT

Chile declared their standards on graduation for pedagogical programs in 2011. However, there is a lack of information of its integration in the formative processes. Based on this context, it is conducted a study on the opinion about the standards on graduation and their integration into the training plan standards, according to program managers, trainers of teachers and penultimate year students from the teaching program of Playa Ancha University, 2017. The methodology consists of case studies using an explorative descriptive research. A questionnaire was applied to a sample of more than 60% of the population. The results highlight that principal and teachers' opinion match and are more favorable than students' in terms of knowledge, utility, attitude and intention of integrating standards. We conclude that we are at an early stage in the curricular integration of standards, while having favorable projections for the future.

Key words: pedagogical standards, initial teacher training, teaching skills, higher education, graduation profile.

1. INTRODUCCIÓN

La formación en los distintos niveles educacionales y momentos de la vida aparece como una respuesta efectiva para facilitar su permanente adaptación a los continuos cambios presentes en la sociedad del conocimiento (Coll, 2011; OEI, 2013; UNESCO, 2016). Para lograr este propósito se requiere una forma distinta de pensar el currículo, para que sea relevante y significativo, al que puedan acceder todos los alumnos, así también, sobre las instituciones educativas, la propia enseñanza y las nuevas funciones, los nuevos roles y competencias profesionales de los docentes (Tardif, 2004; Day, 2005; Tejada, 2009).

La necesidad de valorización y fortalecimiento de la profesión docente es un hecho indiscutido para el logro de una educación de calidad. (Tejada y Fernández Cruz, 2009; Coll, 2011; OEI, 2013; UNESCO, 2016). Esto implica una redefinición de la tarea de enseñar y, por lo tanto, de la formación de los profesores desde su etapa inicial (Martín, 2010; OEI, 2013). La relevancia otorgada a la Formación Inicial Docente (en adelante FID), pues, la transforma en una temática ineludible en las instituciones formadoras de profesores, así como de quienes se dedican a la política y a la gestión educativa (Ávalos, 2014; Montecinos, 2014). En Chile la FID se da a través de la implementación de programas en una institución de Educación Superior. Esta formación tiene el propósito de preparar al futuro docente en un área en particular, con competencias relacionadas con el “diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros alumnos, como también aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente” (Ávalos y Matus, 2010, p. 25).

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

Pero la FID ha estado en un continuo cuestionamiento. Las conclusiones de investigaciones y estudios empíricos expresan la preocupación por la calidad de la formación al hacer referencia a que los docentes están mal preparados para desempeñarse en la labor de enseñar (Coll, 2011; 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).

Entre los factores que han provocado esta situación están la heterogeneidad y diversificación en la formación de los docentes sin un marco regulador (Bascopé, Cox y Meckes, 2010; Ávalos, 2014), lo que conlleva a que el sistema chileno de formación sea “calificado como desregulado, con un contexto institucional muy variado, y con pocos dispositivos externos para asegurar su calidad” (Ávalos, 2010, p. 276). Otro aspecto es que, para lograr mejoras significativas en los aprendizajes de los escolares, se necesita poner el foco de atención en atraer a buenos estudiantes a la profesión docente, monitorear y asegurar la calidad de los programas con referencia a estándares y establecer requisitos para entrar al ejercicio profesional (Barber y Mourshed, 2008; OCDE, 2009; Vaillant, 2010; Tedesco, 2011; Ingvarson, 2013). De esta manera se pueden identificar nudos críticos que afectan la calidad de la formación de los futuros docentes, como son la falta de regulación

de las carreras y el déficit en la estructura curricular, que repercute en los perfiles de egreso, planes y programas formativos.

En concordancia con estos planteamientos y necesidades de cambios en los procesos formativos en la FID, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), el año 2008, generó una serie de iniciativas de mejoramiento en el marco del Programa INICIA, con el propósito de apoyar a las instituciones para mejorar la calidad de los egresados de pedagogía. Este programa tiene tres ejes: elaboración de estándares, creación de una prueba para evaluar los resultados de la formación de los egresados y apoyo financiero a las instituciones.

Este estudio se focaliza en el eje elaboración de estándares orientadores para egresados de Pedagogía (MINEDUC, 2012). La palabra estándar, tienen relación con dos ámbitos: uno, como norma, referente y principios; el otro, como nivel de calidad, vinculado a procesos de medición y evaluación (Jornet *et al.*, 2011; Tiana, 2011). Es decir, un estándar es una declaración de principios que sirven de referente de calidad, utilizados como medida en procesos evaluativos. En concordancia con estas descripciones, los estándares para la enseñanza están definidos y desarrollados por medio de tres componentes: los estándares de contenido, las reglas para la recolección de evidencia, y los estándares de desempeño (Ingvarson y Kleinhenz, 2007; Buckley *et al.*, 2014).

Chile en la actualidad posee estándares de contenido elaborados a partir de principios de una buena enseñanza con el fin de otorgar una base de conocimientos comunes acordes a los requerimientos del sistema educativo (Beca, Cox y Cerri, 2011; Gysling y Sotomayor, 2011; Montecinos, 2014). El propósito de estos estándares es servir de guía a las instituciones formadoras sobre los diferentes saberes del ejercicio profesional de la 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).

Este proceso de declaración de estándares se inició el año 2011 con la carrera de Pedagogía en Educación Básica. En el 2012, los estándares para las carreras pedagógicas de Educación Parvularia y Educación Media (Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física y Química). El año 2014 correspondió a los estándares para las carreras de Pedagogía en Educación Especial, Educación Física, Inglés, Artes Visuales y Música, completando de esta manera los distintos niveles educativos y la mayoría de las áreas disciplinares.

Estos estándares están organizados en dos categorías: estándares pedagógicos (en adelante EP) y estándares disciplinarios, los que se articulan y complementan entre sí, con el fin de proporcionar al futuro profesor los conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño de la docencia, permitiendo proyectar en el estudiante de pedagogía la identidad docente. Cada estándar posee una descripción y un número determinado de indicadores, los cuales permiten especificar y concretar lo que se espera de los profesionales egresados de la educación.

Este estudio se focaliza en los EP que corresponden a competencias orientadas al “desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe” (MINEDUC, 2012, p. 12). Por lo tanto, se han propuesto para especificar las características esenciales de una buena enseñanza (Goe y Stickler, 2008; Hunt, 2009), dejando espacio a distintas maneras de ejercerla, sin especificar un estilo particular ni promover la uniformidad de las prácticas docentes. Entre las áreas que considera están el conocimiento del currículo,

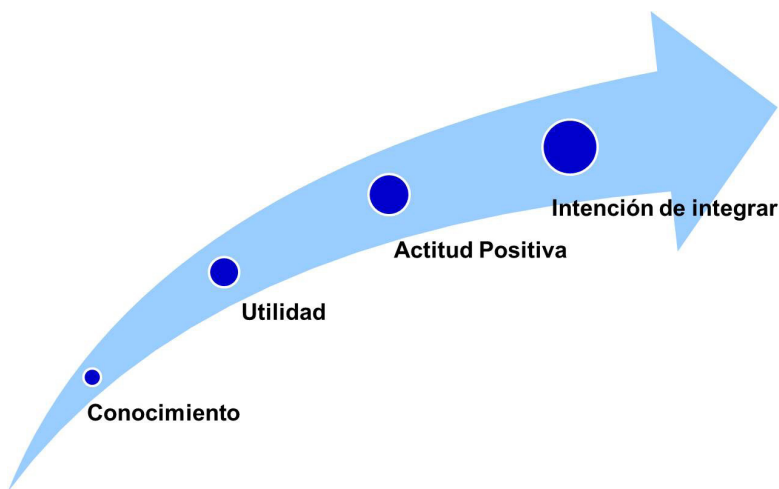
diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje, también, el revisar su propia práctica y aprender en forma continua.

A partir de la revisión de las experiencias internacionales, se observa que en muchas de ellas ha sido todo un reto la puesta en práctica e integración de los estándares. Por este motivo, la investigación realizada por el *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (AITSL, 2016), es muy clarificadora sobre el proceso que facilite llegar a integrar los estándares a los procesos formativos de los docentes.

Para ello es necesario considerar cuatro dimensiones o variables: conocimiento, utilidad, actitudes y las intenciones de implementación. Esto permite reafirmar el planteamiento, que no basta con declarar los estándares, sino también, se requiere impulsar actividades intencionadas, contextualizadas y de carácter participativo, para transitar por cada una de estas dimensiones.

El modelo presentado en la figura 1, ilustra el camino hacia la integración de los estándares.

Figura 1. Las condiciones necesarias para la adopción de los estándares:
modelo del proceso de implementación. AITSL, 2016, p. 8.



Elaboración propia.

De acuerdo a este estudio, el conocimiento se define como “la comprensión de los estándares y sus implicaciones para la práctica.” (AITSL 2016, p. 10). Para la variable utilidad de los estándares, se observó la frecuencia, el tipo de uso y si su uso era actual o se proyectaba para el futuro. Las actitudes hacia los estándares fueron consideradas como un fuerte predictor de intenciones de implementación. Por último, también señalan que la intención de integrar los estándares es el mejor predictor de su uso futuro.

Sin embargo, a nivel nacional, falta mayor información sobre el contexto situacional en el cual se implementarán los estándares y su integración en los procesos formativos, pues “los estándares para cada carrera existen y están publicados, pero no existen medios

de verificación para poder saber cuántos programas los han adoptado hasta el momento” (Centre of Study for Policies and Practices in Education, 2013, p. 24). También es escasa la información sobre la opinión de directivos, los formadores de profesores y los estudiantes de las carreras de Pedagogía, a quienes les afecta directamente esta política educacional. Por este motivo surge la siguiente interrogante: ¿Cuál es la opinión sobre la declaración de los estándares de egreso y su integración en el plan formativo que tienen los directivos de carrera, formadores de profesores y estudiantes de penúltimo año de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha el año 2017?

2. METODOLOGÍA

El trabajo que presentamos recoge parte de los datos cuantitativos de un estudio más amplio. Específicamente este escrito se focaliza en el objetivo: Describir y comparar la opinión que tienen sobre los EP y su integración en el plan formativo de las carreras de pedagogía, los directivos de carrera, docentes y estudiantes de la universidad.

La investigación se caracteriza por ser un estudio de casos institucional, centrado en una organización particular durante un tiempo determinado, que permite una indagación sistemática, detallada, intensiva, profunda e interactiva de una unidad social o comunidad (Meyer y Van Dalen, 1981; Marcelo y Parrilla, 1991; Arnal, Rincón y Latorre, 1992; Cohen y Manion, 2002). También se caracteriza por ser un estudio de caso único, ramificado o anidado, que “desarrolla el estudio en base a diversas unidades o subunidades de análisis identificadas dentro del caso” (Marcelo y Parrilla, 1991, p. 15). De esta manera, la dirección que adquiere esta investigación la ubica en el enfoque ideográfico, ya que recoge información para la comprensión profunda de la unidad, lo que permite determinar las características específicas de una realidad singular (Meyer y Van Dalen, 1981; Yin, 1994).

Es de tipo descriptivo, pues busca describir y precisar las condiciones existentes a través de la opinión de los participantes, justificar sus disposiciones y prácticas en el proceso educativo (Cohen y Manion, 2002; McMillan y Schumacher, 2005; Hernández, Baptista y Fernández, 2014) ante la declaración de los estándares de egreso y su integración al proceso formativo en la universidad, a través de la indagación en cuatro dimensiones: Conocimiento, Utilidad, Actitud e Intención de implementación (integración).

La información analizada se circunscribe a una realidad, que corresponde a la Universidad de Playa Ancha (UPLA), institución que desde sus orígenes se ha destacado por la formación inicial de profesores para los distintos niveles y disciplinas que conforman el sistema educativo en Chile. Considerando las características de la institución y la problemática del estudio, se delimitó como unidades de análisis a directivos de carrera, formador de profesores y estudiantes de pedagogía.

Tabla 1. Identificación de las unidades de análisis y su descripción

Unidades de análisis	Descripción
Directivo	Director o Coordinador de Departamento, al cual están adscritas una o más carreras de pedagogía. Responsable de las áreas: gestión administrativa, académica, investigación y extensión.
Profesor	Formador de Profesores, perteneciente a la universidad, responsable de la planificación, desarrollo y evaluación de los programas formativos, vinculados al eje nuclear o de práctica.
Estudiante	Estudiante de pedagogía, que cursa el penúltimo semestre de su plan formativo, en la sede Valparaíso, de la Universidad de Playa Ancha, durante el año 2017.

Descritas las unidades de análisis, se delimita la población y muestra considerada en el estudio de caso.

Tabla 2. Relación población y muestra de los participantes

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

En la tabla 2 se observa, que, en los tres grupos de participantes, se logra una muestra superior el 60% de la población.

El grupo de 17 directivos está conformado por ocho directores y nueve coordinadores 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 que poseen carreras de Pedagogía.

Los 57 profesores se caracterizan por tener una media de 18 años (DT = 13,91) trabajando en la FID. Pertenecen a una de las 5 facultades con carreras de Pedagogía, principalmente de la Facultad de Ciencias de la Educación, facultad responsable de los programas del eje nuclear o 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%). Tanto directivos como profesores poseen grados de licenciado, magíster o doctorado, estando el porcentaje más alto en el grado de magíster, con un 64,7% y 63,2% respectivamente.

Los 217 estudiantes, que participaron en el estudio pertenecen a carreras que cuentan con estándares de egreso 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 los 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), que se estructuró en base a cuatro dimensiones (AITSL, 2016, p. 8):

Tabla 3. Dimensiones que estructuran el cuestionario con sus respectivos números de ítems

Número de ítems Escala Likert				
Dimensiones	Definición	Directivo	Profesor	Estudiante
Conocimiento	La comprensión de los estándares y sus implicaciones para la práctica docente y la formación de los estudiantes de pedagogía.	7	8	7
Utilidad	El uso específico y práctico a que se destina a los estándares para la práctica docente y la formación de los estudiantes de pedagogía.	7	11	7
Actitud	Tendencia o predisposición a evaluar los estándares de cierta manera.	12	12	11
Intención de implementación (Integración)	Es la voluntad de querer integrar los estándares. Hacerlos parte del perfil de egreso y programas formativos.	7	10	9

El cuestionario contiene dos bloques de preguntas: las que describen las características de los participantes y las de escala de tipo Likert, con 5 opciones de respuesta (desde estar muy en desacuerdo a estar muy de acuerdo).

Los instrumentos fueron sometidos a distintas instancias de revisión, la primera está orientada hacia la validez de contenido, la técnica utilizada fue juicio de expertos. Se contó con la colaboración de 17 docentes, quienes se ubicaron en la categoría alta, según el coeficiente de competencia experta o Coeficiente K (Cabero y Barroso, 2013; Pedrosa, Suárez y García, 2014).

Luego de la validación y ajustes a los cuestionarios, se realizó una aplicación piloto a directivos ($n = 4$), profesores ($n = 18$) y estudiantes ($n = 58$), con cualidades parecidas a la población del estudio. Con los datos se calculó la fiabilidad por medio del alfa de Cronbach, obteniendo un $\alpha = ,941$ en el cuestionario de los directivo y docente que fue unificado para este cálculo, el cual disminuyó levemente con la muestra final $\alpha = ,935$. En el caso de los estudiantes, la prueba piloto $\alpha = ,906$, valor que aumentó a $\alpha = ,931$ con la muestra final del estudio. Estos resultados muestran una fiabilidad excelente (Gliem y Gliem, 2003).

A partir del objetivo del estudio, la relación población-muestra y el tipo de variable (cualitativas y cuantitativas), se seleccionaron las técnicas estadísticas de tipo descriptiva (frecuencia y porcentaje) e inferencial (según normalidad y homocedasticidad), con margen

de error del 5%. Se aplicaron pruebas post-hoc. El tratamiento de la información se realizó por medio de la herramienta informática SPSS versión 21.

3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan corresponden a la sistematización de los datos obtenidos por medio de los cuestionarios descritos anteriormente. Con el propósito de respetar la extensión de este trabajo, se seleccionan algunas de las preguntas que aportan información más relevante en cada dimensión, de igual manera se presenta en la tabla 4, todas las preguntas, tanto las comunes como las dirigidas a determinados participantes, esto permite tenerla de referencia para interpretar la información de las figuras.

3.1. OPINIÓN POR PREGUNTAS SEGÚN GRUPOS DE PARTICIPANTES

Tabla 4. Respuestas según grupos de participantes y su comparación

Cód.	Ítem	Directivo		Profesor		Estudiante		Comparación	
		M	DT	M	DT	M	DT	Sig.	Dif.
C1	Conozco las actuales políticas educativas relacionadas con la FID en Chile	4,29	0,85	4,28	0,62	3,01	0,94	,000	E < P, D
C2	Estoy informado sobre los EP	4,82	0,39	4,46	0,68	3,28	1,06	,000	E < P, D
C3	Conozco como ha sido el proceso de elaboración de EP	4,00	0,87	3,70	1,10	-	-		
C4	Estoy informado cómo se evaluarán los EP por el Ministerio de Educación	3,76	1,03	3,63	1,03	3,00	1,16	,000	E < P, D
C5	Me interesa conocer más los EP de egreso	4,47	0,62	4,35	0,77	4,49	0,81		
C6	He recibido formación específica para el trabajo con EP	3,18	1,38	2,86	1,19	2,64	1,07		
C7*	En la carrera, se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP	3,24	1,35	2,89	1,15	2,62	1,11		
C8	En clases se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP	-	-	-	-	3,03	1,09		
C9	Hay EP que tienen relación con el programa formativo que enseño	-	-	4,26	0,72	-	-		
U1*	Los EP son de gran utilidad en mi labor como...	3,94	0,75	4,02	0,79	3,67	0,98	,046	E < P

U2*	En mi labor como... tengo claridad en las áreas que puedo utilizar los EP	4,35	0,61	4,25	0,61	2,79	1,03	,000	E < P, D
U3	Los EP orientarán favorablemente el proceso de enseñanza en los programas formativos	4,29	0,69	4,04	0,71	-	-		
U4	Los EP orientarán favorablemente qué evaluar en los programas formativos	4,12	0,70	4,00	0,68	-	-		
U5	La integración de los EP al proceso formativo de los estudiantes, significarán cambios curriculares	4,24	0,66	3,95	0,77	3,67	0,76	,001	E < P, D
U6*	La integración de los EP tendrá un impacto positivo en las prácticas de enseñanza de los profesores de la carrera	4,12	0,49	3,98	0,83	3,59	0,89	,001	E < P, D
U7*	La declaración de los EP significará algún cambio en la forma de evaluar de los docentes	4,12	0,70	3,95	0,81	3,59	0,91	,005	E < P
U8	La declaración de los EP significará algún cambio en las competencias presentes en programas que enseño	-	-	3,91	0,71	-	-		
U9*	La declaración de los EP significará algún cambio en el contenido que se desarrollan en las clases	-	-	3,77	0,80	3,36	0,73	,001	E < P
U10*	Los talleres de práctica en la universidad y las experiencias en los centros escolares permite al estudiante demostrar el nivel logro de los EP	-	-	3,93	0,99	3,37	1,03	,001	E < P
U11	Los EP han sido un referente en la construcción de los instrumentos de evaluación de las prácticas	-	-	3,73	1,05	-	-		
A1	Apruebo las actuales políticas educativas relacionadas con la FID	3,35	0,70	3,54	0,97	2,55	0,82	,000	E < D, P
A2	Considero que los EP de egreso, están debidamente explicados en la política educativa declarada	3,71	0,77	3,53	0,95	2,82	0,80	,000	E < P, D

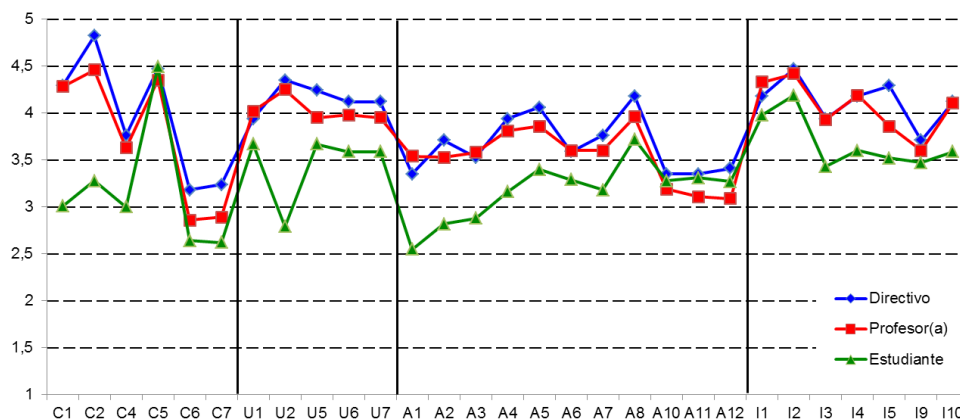
A3	Los EP son representativos de lo que es una buena enseñanza	3,53	0,62	3,58	0,89	2,88	1,00	,000	E < D, P
A4*	Los EP influirán en la representación que el estudiante construya de lo que es enseñar	3,94	0,66	3,81	0,79	3,16	0,95	,000	E < P, D
A5	Los EP permiten regular el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía	4,06	0,56	3,86	0,69	3,40	0,99	,000	E < P, D
A6	La declaración e integración de los EP en las carreras, hará que éstas sean más atractivas y mejor reconocidas socialmente	3,59	0,62	3,60	0,92	3,29	1,02		
A7	La declaración de los EP favorecerá el aseguramiento de la calidad en la FID	3,76	0,75	3,60	0,92	3,18	1,06	,004	E < P
A8	Es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la FID	4,18	0,53	3,96	0,73	3,72	0,95		
A9	La universidad donde trabajo está en condiciones de integrar los EP	4,12	0,78	3,81	1,03	-	-		
A10	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de las instituciones formadoras de profesores	3,35	1,12	3,19	1,08	3,28	0,87		
A11	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de la carrera	3,35	1,12	3,11	0,98	3,31	0,85		
A12	La declaración de los EP favorecerá la autonomía de los formadores de profesores	3,41	1,12	3,09	1,01	3,27	0,93		
I1	Los EP deben estar presentes en el perfil profesional de egreso de la carrera	4,18	0,73	4,33	0,74	3,98	0,90	,017	E < P
I2*	Los EP deben integrarse a los programas formativos de la carrera	4,47	0,51	4,42	0,71	4,19	0,84		
I3	La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo personal de los estudiantes	3,94	0,83	3,93	0,90	3,43	0,88	,000	E < P
I4	La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo profesional de los estudiantes	4,18	0,64	4,19	0,69	3,60	0,84	,000	E < D, P

I5	La integración de los EP favorecerá el alinear o sintonizar los programas de FID con las necesidades del medio escolar	4,29	0,77	3,86	0,83	3,52	0,90	,000	E < P, D
I6	Estoy en condiciones de integrar los EP en los en los programas formativos que enseño	-	-	4,28	0,59	-	-		
I7*	He integrado EP en mi programa formativo	-	-	4,18	0,78	2,93	0,96	,000	E < P
I8*	El programa formativo que enseño, permite al estudiante lograr saberes que se declaran en alguno de los EP	-	-	4,23	0,63	3,09	0,86	,000	E < P
I9	La declaración de los EP favorecerá la diversidad e innovación en los procesos de enseñanza	3,71	0,77	3,60	0,94	3,47	0,99		
I10*	Los EP influirán en el plan de formación de la carrera	4,12	0,70	4,11	0,77	3,59	0,82	,000	E < D, P

Nota. La redacción de los ítem señalados con (*) se adaptaron al contexto del participante.
 Los casilleros con (-) indican que esa pregunta no estaba dirigida para ese participante.

El análisis que se realiza a continuación se basa en la información de la tabla 4 y de la figura 2, muestra el perfil por participante considerando solamente las preguntas comunes entre ellos.

Figura 2. Respuesta a las preguntas compartidas entre los tres grupos de participantes. La letra inicial que acompaña al número corresponde a la dimensión, C = Conocimiento, U = Utilidad, A = Actitud, I = Integración



Se observa en la figura 2, que las respuestas a las preguntas relacionadas con el *Conocimiento* de los EP son semejantes entre directivos y profesores, en cambio, existen diferencias estadísticamente significativas con los estudiantes, donde ellos expresan tener un menor conocimiento e información en cuanto a las actuales políticas educativas relacionadas con la FID en Chile (C1), sobre los EP de egreso (C2) y cómo se evaluarán por el Ministerio de Educación (C4). En la pregunta: *Me interesa conocer más los EP de egreso* (C5), es donde se aprecia claramente que los tres grupos coinciden en tener una opinión favorable, que evidencia el interés y necesidad de tener información sobre estos estándares. Sin embargo, se aprecia en profesores y estudiantes, una opinión desfavorable al responder las preguntas: *He recibido formación específica sobre el trabajo con los estándares* (C6) y *si en la carrera, se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP de egreso* (C7), acciones que permitirían generar los espacios y condiciones para abordar el interés que ellos han expresado por conocer los estándares, paso inicial para el posterior análisis, reflexión y discusión de esta política pública. De igual manera, existe heterogeneidad en esta opinión, esto representa que algunos de ellos han tenido este tipo de experiencia, mientras que otros no, lo que puede interpretarse como acciones que han sido de iniciativas particulares y no institucional.

Cuando se les consulta sobre la *Utilidad* que prestan estos estándares para cumplir con sus respectivas labores, sea como director, profesor o estudiante (U1), se aprecia que tienen una mejor percepción los profesores, muy próximos los directivos y en menor medida los estudiantes, existiendo diferencias significativas entre profesor y estudiante, esto refleja que los estándares le son más útiles a los profesores. A partir del análisis de la siguiente pregunta, se podría tener una explicación a esta situación, pues cuando fueron consultados, si tenían claridad en las áreas que pueden utilizar los EP (U2), directivos y profesores se ubican preferentemente en los rangos superiores (*muy de acuerdo o de acuerdo*), en cambio los estudiantes expresan una opinión menos favorable y más heterogénea. Esta diferencia de opinión entre los grupos de participantes es estadísticamente significativa. Por lo tanto, directivos y profesores, señalan que los estándares le son útiles en su labor y a la vez tienen claridad en que los pueden utilizar. A diferencia de los estudiantes, que tienen menor claridad del para qué le pueden servir, lo que podría afectar en la percepción de considerarlos no tan útiles para su formación en la universidad.

Entre los ítems relacionados con la *Actitud* de los tres grupos de participantes hacia los estándares, se observa nuevamente que existe coincidencia entre los directivos y profesores quienes difieren de los estudiantes. Algunos ejemplos de estas diferencias que son estadísticamente significativas: *Apruebo las actuales políticas educativas relacionadas con la FID* (A1), mientras directivos y profesores tienen una opinión más neutral (*ni de acuerdo ni en desacuerdo*), los estudiantes se ubican mayoritariamente en los rangos inferiores (*muy en desacuerdo o en desacuerdo*). Situación muy similar acontece en las preguntas: *Considero que los EP de egreso, están debidamente explicados en la política educativa declarada* (A2). *Los EP son representativos de lo que es una buena enseñanza* (A3), en estos casos se mantiene una opinión más crítica de los estudiantes.

La Intención de Integrar los EP en el proceso formativo es en general más favorable entre los directivos y profesores que los estudiantes, como se aprecia en las respuestas a la pregunta: *La integración de los EP en los programas formativos, favorecerá el desarrollo profesional de los estudiantes* (I4), donde la diferencia es estadísticamente significativa, lo que podría reflejar, que para los estudiantes los estándares no son visualizados tan

claramente como un medio o recurso que favorecería su desarrollo profesional. Pero, los tres grupos coinciden que *los EP deben integrarse a los programas formativos de la carrera* (I2), con una media de respuesta superior al rango 4 (*de acuerdo*) y también, en el perfil de egreso (I1), en este caso la opinión difiere levemente en los estudiantes, existiendo diferencias significativas con los profesores. En general, estas respuestas muestran la voluntad de que los EP se integren de manera formal e intencionada en los documentos oficiales que estructuran y guían el plan de formación de los estudiantes de pedagogía.

3.2. OPINIÓN POR DIMENSIONES SEGÚN GRUPO DE PARTICIPANTES

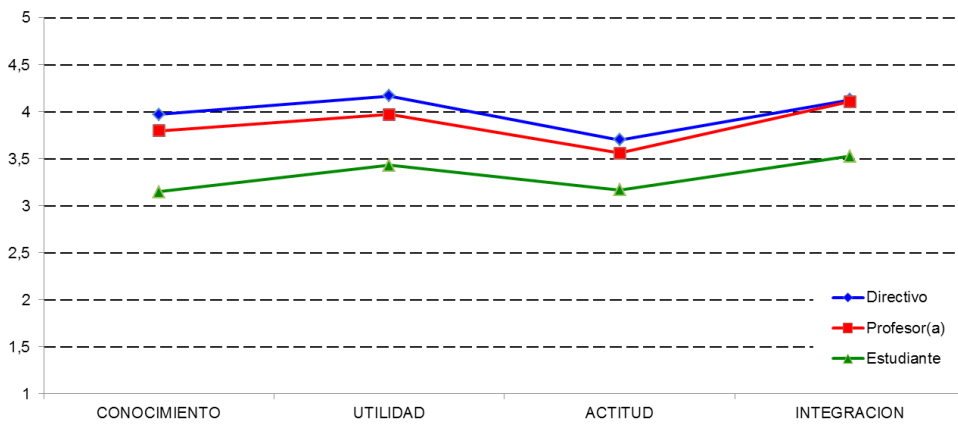
Se observa en la tabla 5 que la dimensión mejor valorada por los tres grupos es la *Integración*, que hace referencia a la voluntad de querer integrar los estándares en el proceso formativo, a través del perfil de egreso y programas de los cursos; y con ellos en las prácticas de los formadores de profesores. En la dimensión *Utilidad*, son los directivos y profesores quienes tiene una percepción más positiva, reflejando que los estándares le son útiles durante su labor, situación que no la tienen tan clara los estudiantes.

Tabla 5. Respuestas de los participantes agrupados por dimensión

Dimensión	Directivo		Profesor(a)		Estudiante		Sig.	Dif.
	M	DT	M	DT	M	DT		
Conocimiento	3,97	0,56	3,80	0,59	3,15	0,66	,000	E < P, D
Utilidad	4,17	0,50	3,97	0,55	3,43	0,60	,000	E < P, D
Actitud	3,70	0,45	3,56	0,66	3,17	0,60	,000	E < P, D
Integración	4,13	0,47	4,11	0,53	3,53	0,60	,000	E < P, D

En las dimensiones *Conocimiento* y *Actitud*, las respuestas de los tres grupos son menos favorables, mostrando que los estudiantes tienen menores conocimientos y comprensión de los estándares; y que la actitud hacia los estándares es de preferencia neutral. La figura 3, muestra la coincidencia de las opiniones de directivos y profesores, en cambio existen en las cuatro dimensiones, diferencias estadísticamente significativas entre ellos y los estudiantes.

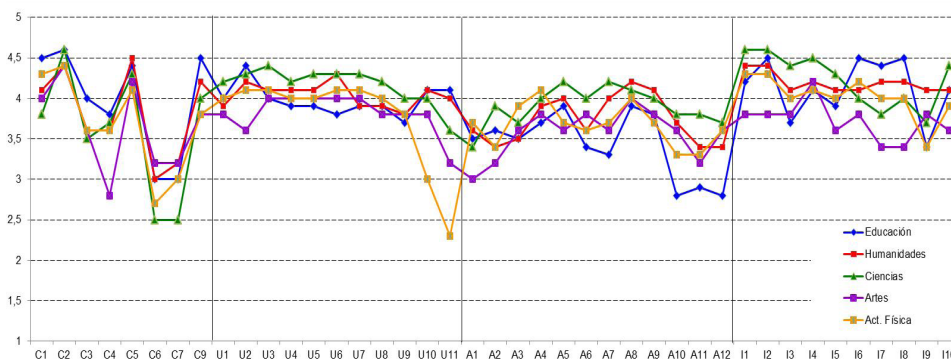
Figura 3. Respuesta de los tres grupos de participantes a las preguntas agrupadas por dimensión.



3.3. OPINIÓN POR PREGUNTAS SEGÚN FACULTAD A LA QUE PERTENECE EL PARTICIPANTE

Para este segundo nivel de análisis se han agrupado las respuestas de los directivos y profesores, el estadístico de Levene, se observa homogeneidad de varianzas, con excepción en los ítems C2 y C3, donde se especificará la respuesta de cada grupo.

Figura 4. Respuesta de directivos y profesores por facultad.



La figura 4 muestra en el primer grupo de preguntas, relacionadas con el *Conocimiento* de los EP, que, en cuatro de las cinco facultades, los participantes señalan conocer las actuales políticas educativas relacionadas con la FID en Chile (C1), la Facultad de Ciencias, presenta una opinión menos favorable y más heterogénea ante esta consulta.

Un aspecto destacado favorablemente en todas las facultades es que consideran estar informados sobre los EP (C2), en el análisis particular son los directivos quienes expresan tener más conocimiento que los profesores sobre esta temática, siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($p = ,041$).

Esta apreciación, mayoritariamente positiva, cambia al ser consultados por aspectos más específicos sobre los estándares, por ejemplo, el *conocimiento de cómo ha sido el proceso de elaboración de los EP* (C3) y si están *informados cómo se evaluarán los EP por el Ministerio de Educación* (C4), son respuestas que se ubican preferentemente en el rango 3, siendo los participantes de Artes quienes expresan mayor desconocimiento en este ámbito. Y se reitera el hecho que son los directivos los que señalan tener más conocimiento que los profesores, en este caso de cómo ha sido el proceso de elaboración.

A pesar de que los participantes han señalado tener conocimiento de los estándares (pregunta C2), existe en ellos el *interés por conocerlos más* (C5). Este interés puede estar dirigido hacia las áreas que muestran mayor desconocimiento como es el proceso de elaboración y evaluación de los estándares. Sin embargo, no han tenido los espacios formales suficientes para abordar esta necesidad, lo que se refleja en sus respuestas a las preguntas: *He recibido formación específica sobre el trabajo con los estándares* (C6) y *en la carrera, se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP de egreso* (C7), ambas con una media que se ubica en los rangos intermedio e inferiores, siendo los participantes de Ciencias los que tienen una opinión más desfavorable. Otro indicador a tener presente es la heterogeneidad en sus respuestas, lo que puede estar demostrando que en ninguna de las cinco facultades se han generado estos espacios de manera sistemática de formación y reflexión sobre la temática de los estándares, quedando posiblemente sólo restringida a iniciativas personales o actividades puntuales y aisladas que marcan la diferencia entre las opiniones de directivos y profesores de una misma facultad.

Los participantes tienen una opinión favorable hacia la *Utilidad* de los EP para su labor como directivo o profesor, además señalan que tienen claridad en las áreas en las que pueden utilizarlos. Esta opinión no es tan favorable en Artes, con medias que se ubican en el rango intermedio. Sin embargo, ante la pregunta: *Los EP han sido un referente al momento de construir los instrumentos de evaluación de las prácticas* (U11), que representa un uso concreto de los estándares, se observan diferencias entre las facultades ($p = ,022$), principalmente entre Actividad Física con Educación. Este podría ser un indicador que la utilidad de los estándares puede estar aún en un nivel teórico y de visualizar su uso futuro en determinadas acciones, pero que aún no se baja al nivel más práctico y operativo.

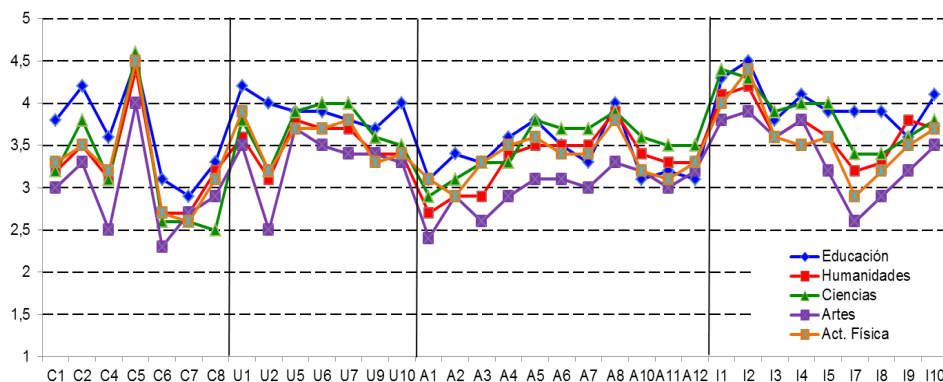
En cuanto a la *Actitud* hacia los estándares, se observa heterogeneidad entre las facultades, por ejemplo, en la pregunta: *La declaración de los EP favorecerá el aseguramiento de la calidad en la FID* (A7), se obtienen opiniones diferentes entre las facultades ($p = ,032$), donde los participantes de Educación expresan una opinión más desfavorable que los participantes de Ciencias.

Al ser consultados por la incidencia que podría tener la declaración de los EP en la autonomía de las instituciones formadoras de profesores (A10), la opinión de los participantes de Humanidades y Ciencias difiere significativamente ($p = ,028$) con los

participantes de Educación, estos últimos están en desacuerdo ante la aseveración que los estándares favorecerán a la autonomía de las universidades. Situación que se reitera al preguntarles: *La declaración de los EP favorecerá la autonomía de los docentes formadores de profesores (A12)*, en este caso, Ciencias presenta una opinión más positiva que en Educación, quienes expresan nuevamente estar en desacuerdo, diferencia que es estadísticamente significativa ($p = ,032$). Estas opiniones muestran una actitud más crítica de los participantes de la Facultad de Educación hacia los EP, los que están vinculados directamente con el rol formativo que ofrece esta esta facultad y sus docentes a todos los estudiantes de pedagogía de la UPLA.

A pesar de estas diferencias de opinión, existe coincidencia en las cinco facultades, al estar de acuerdo que *los EP deben estar presentes en el perfil profesional de egreso de las carreras (I1)* y en los programas formativos (I2), además de considerar que *la integración de los EP en los programas formativos favorecerá el desarrollo profesional de los estudiantes (I4)*. Este escenario favorable para integrarlos en el proceso formativo del estudiante se reafirma con la respuesta a una pregunta que está dirigida sólo a los profesores: *El programa formativo que enseñe permite al estudiante lograr saberes que se declaran en alguno de los EP (I8)*, en cuatro de las cinco facultades los participantes señalan estar de acuerdo, menos en Artes, existiendo una diferencia estadísticamente significativa ($p = ,012$), con Educación. Esto refleja que los planeamientos declarados en los EP no están alejados ni ajenos a las propuestas formativas de los docentes.

Figura 5. Respuesta de los estudiantes por facultad.



Se observa en la pregunta: *Conozco las actuales políticas educativas relacionadas con la FID en Chile (C1)*, que las respuestas se ubican en los rangos medios e inferiores, siendo los estudiantes de Ciencias ($M = 2,54$) los que expresan tener mayor desconocimiento de estas políticas, esto difiere significativamente ($p = ,047$) con los estudiantes de Humanidades ($M = 3,03$) y Educación ($M = 3,21$), que de igual manera, sus opiniones muestran una percepción que no es positiva.

A pesar de que esta percepción mejora levemente cuando se les consulta si *están informados sobre los EP de egreso (C2)*, sigue estando en rango intermedio, situación que

es común entre las facultades, lo que refleja una opinión generalizada independiente a la facultad que pertenezca. Esto podría evidenciar la falta de lineamientos institucionales que les permita tener la información necesaria sobre una política educacional que les afecta directamente. Otros antecedentes, en esta misma dirección, son sus respuestas cuando se les consulta *si están informados cómo se evaluarán los EP por el Ministerio de Educación* (C4), dentro de las facultades existe heterogeneidad en las opiniones, la media de respuesta en tres de las cinco facultades se ubica en rangos inferiores, estando en Artes el mayor desconocimiento en este ámbito ($M = 2,37$), existiendo diferencias significativas ($p = ,026$), principalmente con Educación ($M = 3,24$).

Ante este escenario, en el cual los estudiantes expresan la falta de conocimiento y la necesidad de mayor información sobre políticas educacionales relacionadas con la FID, en particular de los EP, se aprecia en cuatro de las cinco facultades el interés de conocerlos más (C5), diferenciándose estadísticamente ($p = 0,26$) los estudiantes de Artes ($M = 3,95$) con los de Educación ($M = 4,65$) y Actividad Física ($M = 4,60$).

Esta necesidad de conocimiento e información, además del interés por conocerlos más, se puede deber a la falta de espacios formales para abordar este tema, que acuerdo a las siguientes tres preguntas se percibe una opinión desfavorable en todas las facultades, cuando se les consultó, *si han recibido formación específica sobre el trabajo con los estándares* (C6), *si en la carrera, se han generado espacios de revisión, discusión, reflexión sobre los EP de egreso* (C7) y *si en clases se han generado espacios con estos mismo propósitos* (C8), sin embargo se observa heterogeneidad en las respuestas a estas dos últimas preguntas, que se podría deber a las experiencias particulares que algunos han tenido en sus propias carreras o programas formativos, que les ha significado tener una opinión favorable a estas consultas, mientras que otros definitivamente no consideran haber tenido estos espacios.

Otro aspecto deficitario en los estudiantes es cuando se les consulta por la *Utilidad* de los estándares para su formación en la universidad. Primero, la media de las respuestas en las cinco facultades se ubica en el rango intermedio cuando se les preguntó: *Los EP son de gran utilidad para mi formación docente* (U1), percibiendo los estudiantes de Educación ($M = 3,96$) mayor utilidad a los estándares que en Ciencias ($M = 3,21$), Artes ($M = 3,37$) y Humanidades ($M = 3,48$), esta diferencia es significativa ($p = ,001$). El segundo ámbito de análisis es *si reconocen en qué áreas pueden utilizar los EP durante su formación* (U2), los estudiantes de cuatro de las cinco facultades no tienen esta claridad, pues están en desacuerdo con la pregunta, sólo Educación ($M = 3,12$) muestra una percepción levemente más positiva ubicándose en el rango intermedio, existiendo diferencias ($p = ,001$) entre esta facultad comparada con Artes ($M = 2,26$) y Ciencias ($M = 2,25$). Entonces se puede dar el caso de estudiantes que consideran útiles los EP para su formación inicial, pero que no sepan cómo utilizarlos, esto reafirma la necesidad de un acercamiento a los estándares no sólo a nivel teórico, sino que se requiere visualizarlos con un sentido práctico y concreto en el transcurso de su formación.

La *Actitud* de los estudiantes, en general, es crítica y señalan estar en desacuerdo hacia las actuales políticas educativas relacionadas con la FID (A1), opinión que está principalmente en los estudiantes de Artes ($M = 2,21$).

Esta visión crítica se traspa a los EP, pues estudiantes de tres de las cinco facultades, no están de acuerdo que estos sean representativos de lo que es una buena enseñanza (A3), esta diferencia de opinión es significativa ($p = ,003$) al comparar Artes ($M = 2,32$) y Humanidades ($M = 2,64$) con Actividad Física ($M = 3,23$). También son críticos cuando

se les consulta si *los EP le ayudan en construir la representación de lo que es enseñar* (A4), dos de las cinco facultades están en desacuerdo, Artes (M = 2,63) y Ciencias (M = 2,75), con una mejor percepción Educación (M = 3,38) y Actividad Física (M = 3,37), esta diferencia entre facultades es significativa ($p = ,011$).

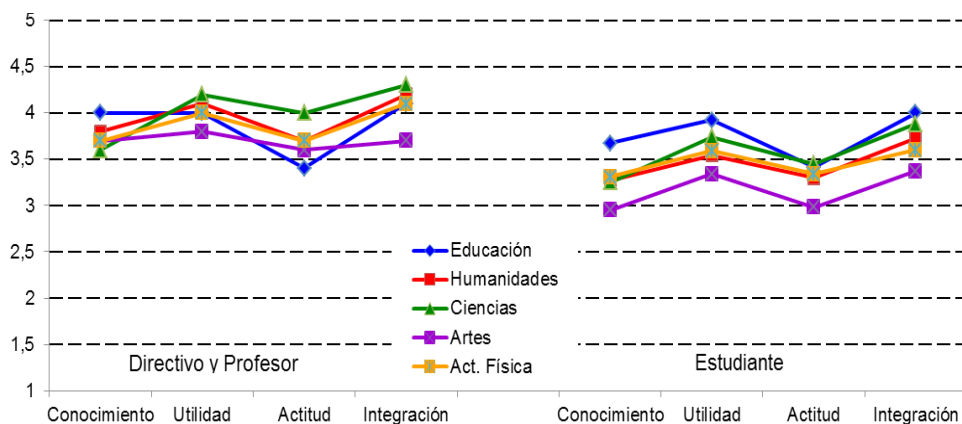
La actitud mejora levemente cuando se les consultó si *es necesaria la declaración de los EP para la calidad de la FID* (A8), las respuestas de las cinco facultades se ubicaron en el rango intermedio, de igual manera existen diferencias ($p = ,024$) entre Artes (M = 3,16) y Educación (M = 3,90).

Las preguntas vinculadas con los programas formativos que conforman el plan de estudio muestran que tres facultades están de acuerdo que *los EP deben integrarse a los programas de la carrera* (I2), en cambio en Artes (M = 3,89) y Ciencias (M = 3,71), no es tan favorable esta opinión, existiendo diferencias ($p = ,004$) entre éstas y Educación (M = 4,38). La percepción de los estudiantes, a partir de su experiencia en los programas que ha cursado, es que aún, no se han integrado los EP en los programas (I7), esta opinión está más presente en los estudiantes de Artes (M = 2,37) que en Educación (M = 3,22), diferenciándose significativamente ($p = ,005$). Esto demuestra que se puede estar en una etapa inicial de un proceso de integración de los estándares, donde existe una disposición favorable para este propósito, pero que aún en la práctica no se visualiza. Coincidente con lo anterior son sus respuestas a la pregunta: *Los programas formativos me permitieron lograr saberes que se declaran en los EP* (I8), las opiniones se mantienen en los rangos intermedios e inferiores, observándose diferencias ($p = ,039$) entre Artes (M = 2,79), Ciencias (M = 2,83) y Humanidades (M = 3,02) con Educación (M = 3,32).

3.4. OPINIÓN POR DIMENSIONES SEGÚN FACULTADES A LAS CUALES PERTENECEN LOS PARTICIPANTES

El análisis de las respuestas agrupadas por dimensiones permite observar las opiniones de los participantes por facultad, además de visualizar las diferencias entre ambos grupos (ver figura 6).

Figura 6. Respuestas agrupadas en dimensiones según facultades.



En el grupo de directivos y profesores no existe diferencia estadísticamente significativa entre las facultades. Las dimensiones que poseen una mejor percepción es *Integración*, que hace referencia a la intención de implementar los estándares en el proceso formativo del estudiante de pedagogía. Y la dimensión *Utilidad*, donde señalan que le son útiles los estándares en su labor profesional y que reconoce las áreas en los que puede utilizarlos. En cambio, las dimensiones con opiniones más desfavorables están en el *Conocimiento* de los EP, factor clave para cualquier proceso que busque una integración informada, reflexiva e intencionada de los estándares. Por último, la dimensión *Actitud*, que indaga la valoración de los participantes a los estándares, como instrumento orientado a favorecer la calidad de la FID y su influencia en las instituciones formadoras de profesores.

Los estudiantes si muestran diferencias estadísticamente significativas al comparar las facultades, las que están presente en las dimensiones: *Utilidad* ($p = ,001$), *Actitud* ($p = ,005$) e *Integración* ($p = ,003$). Siendo los estudiantes de las facultades de Artes y Ciencias los que expresan opiniones más desfavorables, en comparación a Educación. En la dimensión *Conocimiento* existe coincidencia entre los estudiantes de las cinco facultades, al ubicarse de manera preferente en el rango intermedio, con excepción de Artes que está en el rango inferior.

4. CONCLUSIONES

Como se ha descrito en la introducción, los EP se elaboran a partir de principios de una buena enseñanza, desde donde se especifican los saberes fundamentales que los egresados deben lograr durante su formación inicial, por ello se espera que sirvan de apoyo y orientación a las instituciones formadoras, respetando la diversidad existente de los proyectos educativos, perfiles y planes formativos que las caracterizan (MINEDUC, 2012).

En este contexto, adquiere relevancia la pregunta que ha orientado este estudio relativa a la opinión de los implicados (directivos, profesores y estudiantes) sobre la declaración de los estándares de egreso y su integración en el plan formativo.

Como primera conclusión se puede señalar que los directivos tienen más conocimiento e información de los EP que los profesores y estudiantes, siendo este último grupo el que expresa mayor desconocimiento sobre esta temática. Esto evidencia que la información de los estándares llega a determinados niveles, pero que luego no se generan los espacios suficientes para socializarlos, acción que favorecería su análisis y reflexión. Lo cual es altamente demandado por los tres grupos de participantes, pues coinciden en expresar el interés por conocerlos más. A nivel de facultades, Artes es donde profesores y estudiantes coinciden en expresar la falta de información, en cambio en Educación, tienen una mejor percepción. Cabe mencionar, que de igual manera existe heterogeneidad en las opiniones, esto puede reflejar escasos lineamientos a nivel institucional, de facultad o carrera que garanticen el acceso a la información de todos los participantes.

Que los distintos participantes desde su rol conozcan y comprendan los EP, favorece a que exista suficiente consenso, para que los consideren como un instrumento orientador y los comprometa a integrarlo en sus prácticas, pues, se tiende a rechazar la imposición de políticas o proyectos provenientes de los niveles superiores del gobierno o de la misma institución, no justificados o explicados suficientemente (Tiana, 2011). Se requiere, entonces, de iniciativas que vayan en la dirección de informar y sensibilizar a los distintos actores.

La segunda conclusión es que, tanto directivos como profesores, consideran los estándares de gran utilidad para la labor que desempeñan, a diferencia de los estudiantes que tienen una opinión más desfavorable. Al analizar más detenidamente sus respuestas, se percibe que el problema está en que no identifican o visualizan con claridad el para qué les puede ser útil los estándares durante su formación en la universidad, esta opinión está más presente en los estudiantes de Ciencias y Artes. Esto se puede deber al desconocimiento de los estándares o considerarlos ajenos a su formación, pues los estándares tienen distintos propósitos, entre ellos apoyar procesos de reflexión en torno al desarrollo profesional, al permitirles analizar, reflexionar y autoevaluar su propia formación, teórica y práctica. Y a la vez, recibir retroalimentación desde sus pares y resultados de procesos evaluativos, con el propósito de crecer y desarrollarse como profesional (AITSL, 2016). Estos ejemplos permiten reafirmar que los estándares no deben estar diseñados para proporcionar una lista prescriptiva o exhaustiva, que se utilice sólo como un control externo del quehacer docente, sino que deben buscarse estrategias orientadas al desarrollo profesional docente (Kraft, 2001).

La tercera conclusión es sobre la actitud dispar de los participantes hacia la declaración de los EP, siendo los estudiantes quienes tienen una actitud menos favorable, principalmente los de Artes y Ciencias. Le siguen los profesores, en particular los de Educación y luego los directivos. Estas opiniones pueden estar influidas por la percepción que se tenga del conocimiento y utilidad de los estándares, ya que en las conclusiones anteriores, los estudiantes expresaban tener menor conocimiento de esta temática y escasa claridad de su utilidad, pero a la vez manifiestan una actitud menos favorable hacia esta política de estándares. Lo cual podría demostrar, que al tener mayor conocimiento de los estándares y visualizar la utilidad que estos prestan a la formación, se tendría una actitud más favorable, como sucede con los directivos.

Estos resultados guardan cierta coherencia con los hallazgos obtenidos por AITSL, organismo que evaluó la integración de los estándares, basada en las cuatro dimensiones trabajadas en este estudio, observándose la siguiente relación entre ellas: “el conocimiento conduce a utilizarlas, entonces el conocimiento y el uso favorece el desarrollo de actitudes positivas y mejores intenciones de implementación.” (AITSL, 2016, p. 8). Esta coherencia entre los resultados tiende a confirmar un determinado camino hacia la integración de los estándares. Esto permite reafirmar el planteamiento que no basta con declarar los estándares, sino también se requiere impulsar actividades intencionadas, contextualizadas y de carácter participativo, para transitar por cada una de estas dimensiones (Tiana, 2011; Montecinos, 2014).

La cuarta conclusión es la necesidad de integrar los estándares en el perfil de egreso y programas formativos de manera integral y no como un apéndice o recurso periférico. Se mantiene en los tres grupos de participantes una opinión favorable, de igual manera la mejor percepción la tienen directivos y profesores. Por facultades, Educación muestra una mejor disposición para esta integración, a diferencia de Ciencias y Artes.

La formación docente basada en estándares requiere la articulación de una serie de elementos, entre ellos están los estándares y un plan formativo coherente para el aprendizaje profesional en donde individualmente cada uno de los programas o cursos que lo componen se justifique en términos de cómo permite a los estudiantes cumplir con estándares particulares para la docencia y, en forma colectiva, los mismos cubran todos los estándares (Tamassia, 2006; Ingvarson, 2013). Por ello, es destacable que, a pesar de una visión crítica hacia los estándares, exista la voluntad de los participantes por integrarlos.

Resguardando que esta integración no signifique considerar a los estándares como el fin, sino como un medio para alcanzar los fines que se ha propuesto la carrera a través del perfil de egreso y plan formativo (Kraft, 2001). Si prevalece verlos como un fin, tendrán el carácter de producto y estandarización (Montecinos, 2014), se utilizarán con propósito administrativo-normativo o vinculado sólo a la evaluación externa. En cambio, considerado como un medio, tendrá mayor relevancia el proceso, orientará el aprendizaje del docente y del estudiante.

Finalmente, a partir de estas conclusiones, se puede señalar que la opinión sobre la declaración de los estándares de egreso y su integración en el plan formativo se proyecta favorable, principalmente a nivel de directivos y profesores, destacando entre las facultades la de Educación, que debe asumir el liderazgo en los procesos de análisis y reflexión de los EP, por su vinculación directa con la formación pedagógica de todos los futuros docentes que se forman en la UPLA.

Esta investigación ha buscado aportar información que permita describir el contexto en el cual se implementarán los estándares de egreso en las carreras de pedagogía, desde la visión de distintos participantes que, de una u otra forma, son destinatarios principales de esta política pública.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2016). *Final Report – Evaluation of the Australian Professional Standards for Teachers*. Melbourne: AITSL. Recuperado el 15 de enero de 2017 desde 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. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40, (no. Especial), 11-28. Recuperado el 30 de abril de 2017 desde <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- _____. (2010). Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. 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. y Matus, C. (2010). La FID en Chile desde una óptica internacional. *Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. Serie Documentos*, (41), 1-48. Santiago de Chile: PREAL. Recuperado el 15 de enero 2016 desde <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3077>
- Bascopé, M., Cox, C. y Meckes, L. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245. Recuperado el 23 de abril de 2016 desde <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/468/public/468-1034-1-PB.pdf>
- Beca, C., Cox, C. y Cerri, M. (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: Nudos críticos y criterios de acción proyecto*. Santiago de Chile: OREALC /UNESCO. Recuperado el 15 enero de 2016 desde http://www.ub.edu/obipd/docs/nueva_agenda_en_politicas_docentes.pdf
- Buckley, S., Ingvarson L., Kleinhenz, E., Masters, G., Reid, K. y Rowley, G. (2014). *Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs*. Canberra: Department of

- Education. Recuperado el 20 de enero de 2017 desde https://research.acer.edu.au/teacher_education/13/
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38. Recuperado el 12 de marzo de 2017 desde <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202>
- Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE). (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: a Comparative Study*. Santiago de Chile: OCDE. Recuperado el 28 de mayo de 2016 desde [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2013\)14ydocLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2013)14ydocLanguage=En)
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. (2°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 (Eds.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp. 101-112). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Day, C. (2005). *Formar docente: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- Gliem, J. y Gliem, R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*. 82-88. Recuperado el 23 de marzo de 2016 desde <https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/344>
- Goe, L. y Stickler, L. (2008). Teacher quality and student achievement: making the most of recent research. *Research and Policy Brief*. Washington DC: NCCTQ.org. Recuperado el 21 de febrero de 2018 desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520769.pdf>
- Gysling, J. y Sotomayor, C. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad en la Educación*, (35), 91-129. Recuperado el 10 de marzo de 2016 desde <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n35/art04.pdf>
- Hernández, R., Baptista, M. y Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación*. (6°ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.
- Hunt, B. (2009). Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. *Serie Documentos*, (43), 1-38. Santiago de Chile: PREAL. Recuperado el 3 de abril de 2016 desde <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3093>
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la Educación*, (38), 21-77. Recuperado el 23 de marzo de 2016 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652013000100010yscript=sci_abstract
- Ingvarson, L. y Kleinhenz, E. (2007). *Standards for Teaching: Theoretical Underpinnings and Applications*. Wellington: New Zealand Teachers Council. Recuperado el 23 de marzo de 2016 desde http://research.acer.edu.au/teaching_standards/1/
- Isus, S., Sant-Jean, M, Paris, G. y Marcé, A. (2014). *Formación de Formadores: una guía de competencias en acción*. Toulouse: Université de Toulouse II Le Mirail.
- Jornet, P., Gonzalez, J., Suarez, J. M. y Perales, M. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1) 125-145.
- Kraft, N. (2001). Standards in Teacher Education: A Critical Analysis of NCATE, INTASC, and NBPTS. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Seattle. Recuperado el 12 de marzo de 2017 desde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462378.pdf>
- Marcelo, C. y Parrilla, A. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp. 11-75). Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Martín, E. (2010). ¿En qué medida la evaluación está contribuyendo a la mejora de la calidad de la educación? En A. Marchesi y M. Poggi (Eds.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 91-112). Madrid: AECID.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson Educación, S. A.
- Meyer W. y Van Dalen D. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*. Santiago de Chile: MINEDUC. Recuperado el 30 de septiembre de 2015 desde <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/libroestandaresvale/libromediafinal.pdf>
- Montecinos, C. (2014). Análisis Crítico de las Medidas de Presión Propuestas para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40 (no. Especial), 285-301. Recuperado el 30 de abril de 2017 desde <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200017>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Paris: OCDE. Recuperado el 5 de marzo de 2016 desde <http://www.waace.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2013). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: OEI. Recuperado el 18 de febrero de 2018 desde <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article12891>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Declaración de Lima: Balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015 – 2030*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado el 15 de enero de 2018 desde <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5148>
- Pedrosa, I., Suárez, J. y García, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Pedagógica*, 10(2), 3-18. Recuperado el 12 de enero de 2017 desde <http://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Tamassia, C. (2006). Estándares educacionales: ¡La pieza faltante! *Revista Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*, (3), 84-91. Recuperado el 15 de marzo de 2017 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- 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 (Eds.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp. 77-86). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15. Recuperado el 6 de marzo de 2018 desde <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42339/24279>
- Tejada, J. y Fernández Cruz, M. (2009). La cualificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente. En J. Tejada (Ed.). *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.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de educación comparada*, (23), 185-206. Recuperado el 23 de marzo de 2016 desde <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9329>
- _____. (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.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. (2nd ed.). London: Sage.

