



La Calidad de la Formación Inicial Docente: Permanente ocupación de la UCSH

Estrategias para
profundizar este
requerimiento desde la
Ley 20.903

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**La Calidad de la Formación Inicial Docente: Permanente ocupación de la UCSH
Estrategias para profundizar este requerimiento desde la Ley 20.903**



2020

Este es un documento en constante actualización

Índice

Índice	3
Introducción	4
Fundamentos	6
Demandas Actuales de la Política Pública a la Formación Inicial Docente	8
Elementos de diagnóstico Formación Inicial Docente UCSH	10
Evaluación Diagnóstica de Ingreso.....	10
Evaluación Nacional Diagnóstica.....	11
Estrategia de Intervención y Mejoramiento Formativo.	20
Modelo de Articulación Curricular.....	20
Plan de Acción de Mejoramiento de la Formación de las Carreras de Pedagogía UCSH	30
Antecedentes Preliminares de intervención	30
Programa de Mejoramiento.....	31

Comisión diseñadora del documento con Aporte del Consejo de Facultad

Tamara Cortes Seitz

Mario Molina Olivares

Claudia Cayulef Ojeda

Hugo Miranda Yáñez

José Albuccó Henríquez

Introducción

El presente documento tiene como objetivo exponer un análisis y propuesta de lo que implica el desafío de una Formación Inicial Docente (FID) de calidad, atendiendo la responsabilidad social de la Universidad Católica Silva Henríquez en general y de la Facultad de Educación en particular.

Una Universidad que se sustenta en ser católica y salesiana busca generar una formación para favorecer el desarrollo de las personas y aspira a valores como la amabilidad, la razón y la trascendencia para que sean consustanciales de dichos procesos. Ello implica un trato con afecto sincero, sostenido y profundo, el que se demuestra en la acción educativa, que ocurre en distintos espacios de la vida de las personas, en particular de las y los jóvenes: “no basta amar a los jóvenes, es necesario que ellos se den cuenta que son amados” (Don Bosco). La propuesta pedagógica de esta Universidad desafía a que el docente o la docente sienta la corresponsabilidad que demanda esa tarea, de allí, la trascendencia, entre otras expresiones, estará en el actuar en el contexto, en especial en aquellos con diversas vulnerabilidades.

Lo señalado es una labor del quehacer docente y de la sociedad con relación a generar un sistema educativo con mayor equidad y calidad. En este proyecto de formación (desde el inicio en el Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas, hasta hoy en la Universidad Católica Silva Henríquez), encuentra sintonía y disposición a su implementación aquellas políticas educativas que pretenden hacer del sistema una totalidad más justa y solidaria, pues ellas complementan los desafíos propios del proyecto Universitario que se construye momento a momento en la UCSH.

La ley que “Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente” (Ley 20903), (Mineduc 2016), viene a sintetizar un conjunto de medidas y aspiraciones de la profesión docente en Chile, en donde se pretende dar cuenta del proceso que va desde la formación hasta completar su ejercicio en el sistema educativo formal. Entre los elementos que considera es una evaluación diagnóstica que se aplica a los y las estudiantes de primer año bajo la responsabilidad de las instituciones universitarias y la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), bajo la responsabilidad del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en el penúltimo año de formación, con la finalidad que la Universidad pueda desarrollar procesos de mejoramiento.

Los resultados de la END aplicada cada año se constituyen en un dato más que desafía a la Facultad a generar propuestas de acción contextualizadas en el compromiso

mayor que, como proyecto, tiene la Facultad de Educación y, por extensión, toda la Universidad.

El presente documento orienta las diversas acciones que sean posibles de desarrollar en los distintos niveles: Universidad, Facultad, carreras y programas de estudios, así como acciones transversales relevantes para la formación. De allí, por ejemplo, tanto los requerimientos distintivos del Modelo de Formación, los Estándares Orientadores tanto pedagógicos como disciplinarios, el Marco para la Buena Enseñanza y los requerimientos establecidos en la ley 20.903, deben estar explícitamente trabajados en el cotidiano de las actividades curriculares, como también en las experiencias o acciones más focalizadas que se puedan generar con la finalidad de asumir y trabajar los elementos menos logrados y consolidar las fortalezas de dicho proceso formativo, el cual debe asumir el acompañamiento en el inicio de su trabajo profesional. A lo antes dicho se suma la necesidad del desarrollo permanente de la profesora o profesor que ha participado de esta formación UCSH.

Fundamentos

Al observar la historia de la educación en Chile, considerando a autores como Iván Núñez (2015, 2018, 2020), o a Sol Serrano y Francisca Rengifo (2018), entre otros y otras, indiscutiblemente la formación docente es un desafío temprano con la instalación, en el siglo XIX, de la primera escuela de preceptores y posteriormente la creación del Instituto Pedagógico. En el siglo XX, este será un desafío permanente del Estado, en particular con la implementación de la estrategia de Estado Docente para garantizar el derecho y la obligación de la educación primaria.

La década de los años ochenta del siglo XX se caracteriza por una baja significativa de la importancia de la educación, lo que es altamente acentuado en nuestro país, en especial al cambiar desde un Estado protector (en educación Estado Docente), a un Estado subsidiario. En esta última línea es que se liberalizan distintos ámbitos, entre ellos el educativo, lo que implica a la formación docente una generación de múltiples formas y calidades de dicha formación (Iván Núñez, 2020).

En la década de los años 90 se reclama la necesidad de una mayor participación del Estado para que se genere regulación a la formación. En 1991 la ley 19.070 “Estatuto docente” da un impulso a la profesión, sin embargo, no aborda la situación de la formación propiamente tal. Con posterioridad, con las exigencias que se van generando, desde distintos sectores sobre la situación de la educación chilena, determina que el Estado va a ir avanzando en la preocupación por los procesos de formación y así se generan programas como el de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), (Ávalos, B. 2014), en el cual participó nuestra Universidad, a lo que se agrega la obligatoriedad de la acreditación de las carreras de pedagogía. También, entre las medidas se acordó no continuar con la formación *on line*, la implementación de la prueba Inicia, la condición que deben ser solo las Universidades las que participan de este proceso (el título profesional debe estar acompañado del grado de Licenciado en Educación), la formulación de los Estándares orientadores tanto pedagógicos como disciplinares, el Sistema de Evaluación de desempeño docente que tiene a la base el Marco para la Buena Enseñanza, entre otros documentos oficiales. (Mineduc. 2005, Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, entre otros)

De lo anterior se puede concluir que son múltiples las exigencias a la formación, las que toman forma en la Ley 20.903, la que viene a generar un giro relevante a la profesión docente. Esta ley intenta dar cuenta de lo que implica el proceso desde que una o un joven toma la decisión de estudiar pedagogía, hasta que cumple toda su trayectoria.

Todo lo anterior no es ajeno, como ya fue explicitado, a la Universidad Católica Silva Henríquez pues rápidamente la pedagogía pasa a ser el núcleo central y reconocido como centro pedagógico en Chile.

El desarrollo de la pedagogía es, por tanto, un desafío permanente, lo que se profundiza al asumir la condición de obra salesiana. Ello implica una tradición de desarrollo educativo a nivel nacional y mundial, sustentado en el sistema preventivo salesiano y, por ende, en el compromiso social que las obras implican desde sus orígenes.

Así para el logro de esa formación integral, es un requerimiento que los procesos docentes de la Facultad tengan presente lo que se plantea en el Modelo de Formación, de un diseño metodológico unificado y colegiado que reconoce en la docencia universitaria los siguientes aspectos:

- Diseñar y desarrollar experiencias formativas contextualizadas. El académico o la académica debe establecer vínculos significativos entre las experiencias formativas que promueve, las metodologías de enseñanza que utiliza, los procedimientos evaluativos que implementa y la investigación que nutre y complementa sus actividades.
- Diseñar y gestionar ambientes de aprendizaje. Con la finalidad de potenciar los talentos de los y las estudiantes y promover el respeto, favoreciendo su compromiso con el aprendizaje.
- Evaluar el nivel de logro de las competencias establecidas en los perfiles de formación. Ello permite contribuir un proceso dinámico en permanente perfeccionamiento. A su vez, hace que el estudiante se encuentre reflexionando sobre sus logros y alcances.
- Relacionarse socialmente. Siendo “el aprendizaje un proceso comunicativo y relacional”, implica que los y las docentes tienen la responsabilidad de relacionarse con sus estudiantes, sus pares y demás integrantes de la comunidad de aprendizaje.
- Desarrollar investigación. La Universidad, y por ende los universitarios y las universitarias, en particular los académicos y las académicas, deben desarrollar y profundizar a la máxima expresión posible, la investigación que permita la generación de conocimiento para contribuir al desarrollo de una mejor sociedad.
- Promoción de la formación personal y profesional de la y el estudiante. Siendo la esencia de la misión y visión de la Universidad, la ecología humana, se necesita de acompañar en la internalización y potenciación de los talentos diversos de cada estudiante como persona que construye una responsabilidad crítica con el desarrollo de la sociedad. En este espacio es dable establecer que el estudiante es un profesional o graduado en formación

Como se ha explicitado, los requerimientos a la formación desde las políticas públicas se encuentran principalmente establecidas en la ley anteriormente referida (Ley 20.903), por lo que es necesario tener presente, en términos más específicos, dichas condiciones.

Demandas Actuales de la Política Pública a la Formación Inicial Docente

Diversas son las exigencias, directa o indirectamente, que se han ido construyendo en los últimos años en la formación docente como, por ejemplo, el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (Mineduc, 2020)), los procesos de acreditación de las carreras de Pedagogía, los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente (EOFID), entre otros. Este conjunto de elementos se sintetiza en la Ley N°20.903, que entró en vigencia en 2016, donde incorpora, como ya se indicó, requerimientos específicos a la formación inicial docente, que va desde los requisitos para el ingreso a las carreras hasta los procesos de mentorías de apoyo a los estudiantes una vez egresados, pasando por procesos de prácticas graduales y evaluaciones tanto internas como externas de dicha formación.

En términos específicos:

- Introduce requisitos gradualmente más exigentes para ingresar a la carrera de pedagogía,
- aumenta el desafío para las universidades que forman profesores o profesoras,
- promueve el desarrollo continuo,
- crea el acompañamiento inicial e
- introduce un sistema de evaluación.

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente busca potenciar, orientar y regular el aprendizaje de docentes y educadores o educadoras.

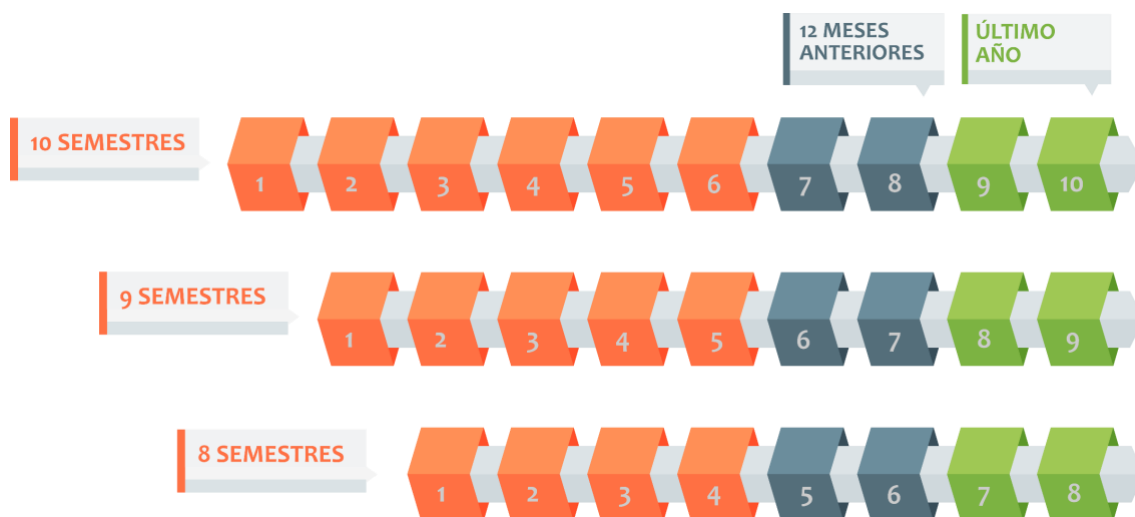
La ley 20.903 dispone que, para obtener la acreditación de carreras y programas de pedagogía, las universidades deben, además de los distintos elementos establecidos por la CNA, participar de dos evaluaciones diagnósticas sobre formación inicial en pedagogía, ambas de carácter referencial y formativo para los estudiantes (Art.2°, ley 20.903, agrega Art.27 bis a ley 20.129).

- Una primera Evaluación Diagnóstica será elaborada, aplicada e informada por la Universidad, al momento en que los y las estudiantes ingresan a las carreras.

- Lo segunda corresponde a la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) para la Formación Inicial de Profesores que es elaborada en función de los EOFID, por el CPEIP, que consiste en una batería de tres instrumentos (uno pregunta abierta y dos de

selección múltiple). Esta es una condición para que cada estudiante de pedagogía pueda obtener el grado y título.

Como se indicó, la END deben rendirla los y las estudiantes de programas de pedagogía (conducentes a título de educador/ educadora o profesor/profesora) regulares (admisión regular de pregrado), que cursen los 12 meses que anteceden al último año de carrera.



Fuente: Mineduc 2016

Elementos de diagnóstico Formación Inicial Docente UCSH

Desde la promulgación de la Ley 20.903 se instalan, como ya se ha explicitado, tres dispositivos en el proceso de Formación Inicial Docente, a saber: **Evaluación Diagnóstica, Estándares Orientadores para la FID y Acreditación de las Carreras de Pedagogías.**

Evaluación Diagnóstica de Ingreso

En el caso de la Universidad, la evaluación diagnóstica es un procedimiento que se aplica a los y las estudiantes que ingresan a primer año independiente de la carrera de ingreso. Este instrumento que tiene el propósito de medir el grado de desarrollo que los estudiantes han alcanzado en los conocimientos y habilidades desarrolladas en su etapa escolar.

Este instrumento de respuesta única y selección múltiple se comenzó a aplicar el año 2018 y comprende tres áreas y temáticas: Comprensión Lectora, Matemática y Pensamiento Científico

Área	Temas	Nº de Preguntas
Comprensión Lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Información explícita en un texto. • Relaciones implícitas presentes en un texto. • Contenido de un texto a partir de lo establecido por el autor 	35
Matemática:	<ul style="list-style-type: none"> • Aptitud para la manipulación de elementos según reglas aprendidas • Interpretación simbólica • Razonamiento analítico • Razonamiento lógico deductivo 	35
Pensamiento científico	<ul style="list-style-type: none"> • Nociones científicas básicas (Currículo de ciencias hasta 8º básico) • Ciencia doméstica (nutrición y salud, medio ambiente, clima, energía, etc.) • Temas de actualidad científica (cáncer de piel, súper-luna, gluten, cambio climático, etc.) 	30

Tanto el diseño del instrumento, como la aplicación y análisis de resultados en la UCSH ha estado a cargo de la Dirección de Docencia, en su Unidad de Fortalecimiento de los Aprendizajes (antes denominada Programa de Inserción y Acompañamiento a la Vida Universitaria, ex-Priavu) que informan los resultados a las carreras y se establece un acompañamiento a los y las estudiantes que presentan resultados deficitarios. Estas acciones de acompañamiento son comunes a las carreras con independencia de la naturaleza de estas.

Evaluación Nacional Diagnóstica (END)

La segunda END es aplicada un año antes del egreso y su objetivo es recabar información sobre los conocimientos pedagógicos, disciplinarios y didácticos de los y las estudiantes durante su proceso formativo. Los instrumentos están basados en los EOFID.

Esta prueba es obligatoria, pues es requisito para la titulación. Sus resultados son entregados a los y las estudiantes, las instituciones y a la Comisión Nacional de Acreditación con el objetivo que sean incorporados a los planes de mejora. También serán considerados para el diseño de acciones formativas por parte del CPEIP.

Este instrumento está construido a partir de EOFID y están referidos al núcleo esencial de conocimientos pedagógicos y disciplinarios que es esperable que los y las docentes hayan adquirido al finalizar su formación.

Los estándares orientadores vigentes son: Estándares Orientadores para las Carreras de Ed. Parvularia, Ed. Básica, Ed. Física, Educación Especial, Inglés, Artes Visuales y Música y Estándares Orientadores para egresados de Carreras de Pedagogía en Ed. Media. Todos ellos tienen en común los denominados Estándares Pedagógicos que presentan los elementos transversales a la formación del profesorado.

En el caso de las carreras de pedagogía de la Facultad de Educación de la UCSH existen datos desde el año 2016, que se presentan más adelante. Esa información que se entrega nos muestra algunos nudos críticos que es fundamental que sean abordados a lo menos en tres dimensiones: a corto plazo con los y las estudiantes que rinden la END y soportes de mejora para aquellos que han presentado resultados deficientes, a mediano plazo con intervenciones a nivel de Facultad en las curriculas implementadas y a largo plazo mediante un sistema de aseguramiento de la calidad de la formación.

A continuación, se entrega un breve análisis de los datos con que se cuentan entre los años 2016 y 2019 específicamente en los Conocimientos Pedagógicos

Resultados año 2016 END –Prueba de Conocimientos Pedagógicos (PCP)

El año 2016 era la primera vez que se rindió esta prueba y se presentaron a esta evaluación 289 estudiantes, que corresponde al 92, % de los inscritos.

Ahora se presenta un ejemplo de las preguntas relacionadas con los Conocimientos Pedagógicos

Una profesora se percata durante el recreo de que dos estudiantes de 1ºBásico están discutiendo porque cada uno declara ser mejor para jugar a la pelota que el otro. La profesora se acerca e interviene, haciéndoles ver que cada uno de ellos tiene distintas habilidades y que algunos somos mejores para unas cosas y otros para otras, y no vale la pena discutir por ello. Les señala que “cada uno es valioso por sus propias características, que son distintas a las de los demás”.

¿A cuál de los siguientes aspectos del desarrollo socioafectivo apunta principalmente la intervención de la profesora?

A Autoestima.

B Autoconcepto.

C Autoconfianza.

D Conciencia emocional.

Los resultados entregados en esa oportunidad señalaron que dos de los criterios se encuentran sobre el 50% de respuestas correctas y que en el caso de Profesión Docente y Sistema Educacional presentan resultados por bajo el 50% de los tres criterios con respuestas correctas.

Criterio	EPA	E. BAS	E. Dif	Ed. Media
Aprendizaje y Desarrollo	58,2%	65,6%	62,7%	57,84%
Diseño e Implementación de la Enseñanza	53,28%	63,4%	54,6%	57,59%
Prof. Docente y sistema Educacional	49,09%	47,69%	47,06%	50,90%

Resultados Año 2017 END –Prueba de Conocimientos Pedagógicos

La información disponible establece que rinden la evaluación 393 estudiantes que corresponde al 92,5% los de inscritos. Sin embargo, no se cuenta con los resultados del instrumento en el apartado de selección múltiple.

Respecto a la pregunta abierta, esta se divide en dos ámbitos: Situación Pedagógica y Habilidad de Composición Escrita.

El año 2017 se solicitó una “presentación al cuerpo docente para explicar los resultados de una unidad de enseñanza de su curso 5to Básico.”

Dentro del análisis se hace especial atención en las atribuciones analizadas en las respuestas pues están focalizadas en los y las estudiantes sin considerar la responsabilidad docente y en mucho menor medida la responsabilidad de la institución escolar.

Los niveles de Desempeño A – B – C – D de la respuesta de la situación pedagógica se detallan en los siguientes cuadros:

NIVEL	DESCRIPCIÓN DEL DESEMPEÑO POR NIVEL SITUACIÓN PEDAGÓGICA
A	El futuro docente es capaz de analizar en profundidad una situación pedagógica. Propone intervenciones docentes coherentes con el objetivo dado y las fundamenta pedagógicamente, basándose en el contexto y/o recursos pedagógicos de la clase.
B	El futuro docente es capaz de analizar una situación pedagógica. Propone intervenciones docentes coherentes con el objetivo dado y fundamenta pedagógicamente algunas de ellas, basándose en el contexto y/o recursos pedagógicos de la clase.
C	El futuro docente es capaz de analizar una situación pedagógica. Propone intervenciones docentes que alcanzan parcialmente el objetivo dado y fundamenta pedagógicamente algunas de ellas, basándose en el contexto y/o recursos pedagógicos de la clase.

D	El futuro docente presenta dificultades para analizar una situación pedagógica y solo logra describirla. Propone intervenciones docentes que no alcanzan el objetivo dado, o bien, que no tienen relación con el contexto pedagógico.
----------	---

En el caso de las Habilidades comunicativas los niveles de desempeño se explicitan en el siguiente cuadro.

Nivel	Descripción del Desempeño por Nivel Habilidades de Comunicación Escrita
A	El futuro docente es capaz de elaborar un texto argumentativo de fácil comprensión, con una exposición de ideas focalizada en un tema que sigue una organización lógica. Demuestra un manejo preciso de las normas de expresión escrita y utiliza adecuadamente recursos de cohesión. El futuro docente ajusta el texto argumentativo al registro y tono requeridos para la situación comunicativa.
B	El futuro docente es capaz de elaborar un texto argumentativo comprensible, con una exposición de ideas que logra explicar un tema. Demuestra un manejo adecuado de las normas de expresión escrita y de recursos de cohesión.
C	El futuro docente es capaz de elaborar, con cierto grado de dificultad, un texto argumentativo sobre un tema. Demuestra un manejo inconsistente de las normas de expresión escrita y de recursos de cohesión.
D	El futuro docente tiene dificultades para elaborar un texto argumentativo comprensible sobre un tema requerido. Demuestra un manejo inconsistente de las normas de expresión escrita y de recursos de cohesión.

En esta pregunta se considera que a lo menos debieran considerarse los siguientes ámbitos:

Pregunta abierta				
Situación Pedagógica	Mencionar elementos contextuales	2	Justificación de Recursos	Justificación de tiempo
Habilidad de Comunicación Escrita	Exposición de ideas focalizadas en el tema		Manejo de normas de expresión escrita y recursos de cohesión.	Registro y tono requeridos

En el siguiente cuadro se presentan en porcentajes los resultados de las carreras de Pedagogía de la UCSH expresada en la mejor respuesta (Desempeño A) y la respuesta más descendida (Desempeño D)

		EPA	Bás	Dif	A.V	EFi	T.P	HyG	In	LyC	Mat	AM
Sit. Ped.	A	0	5	2	36	29	53	42	34	85	20	0
	D	57	19	27	0	13	12	12	21	15	27	0
Hab. Com	A	0	2	0	0	0	12	0	0	0	0	0
	D	11	2	5	7	11	12	8	0	0	20	50
		C	C	C	C	C	B/C	C	C	C	C	B

A modo de conclusión se puede insistir en que los resultados de Prueba de Reflexión Pedagógica, en sus dos dimensiones evaluadas es una fuente importante para identificar el nivel y capacidad de análisis reflexivo de los estudiantes. La mayor parte de las respuestas focalizan su fundamentación en otros actores del proceso educativo y

no en el propio docente. Existen algunas dificultades para identificar elementos contextuales.

Desde el punto de vista de la comunicación escrita, existen desafíos importantes que requieren ser abordados con urgencia.

El resultado de la Prueba de Conocimientos Pedagógicos, con relación al año 2016, muestra un aumento en los puntajes. Sin embargo, es posible seguir mejorando tanto en esta prueba como en la de Conocimientos Disciplinarios.

Resultados Año 2018 END Prueba de Conocimientos Pedagógicos

El informe enviado a la Facultad señala que rinden 411 estudiantes correspondiendo al 92,9% de los inscritos.

El instrumento de evaluación está compuesto por dos secciones: Conocimientos Pedagógicos, que contempla un apartado de selección múltiple y otra de una pregunta abierta y una segunda sección de Conocimientos Disciplinarios.

En referencia a los resultados de la sección de selección múltiple, se puede indicar que la Prueba de Conocimientos Pedagógicos está estructurada a partir de los estándares relacionados con Aprendizaje y Desarrollo de estudiantes, Diseño e implementación de la enseñanza y la profesión docente y el Sistema educacional chileno. En dicha oportunidad fueron 50 preguntas.

CP	EP	Ba	Dif	AV	EFI	TP	Fil	HG	In	LC	Ma	AM	Rel
1	55	54,8	54,2	56,8	50,8	59,1	70,2	58,1	57,3	66,3	59,8	33,3	57,1
2	59,1	56,1	49,5	52	49,7	60,1	65,1	58,8	55,8	65,2	52,8	54,0	61,8
3	40	39,1	36,7	35	37,6	51,5	53,3	48,8	46,4	62	50	46,7	52,9

1	Aprendizaje y desarrollo de estudiantes
2	Diseño e implementación de la enseñanza
3	La profesión docente y el sistema educacional chileno

Al observar los porcentajes de acierto en el instrumento se constata que los criterios “Aprendizaje y desarrollo de estudiantes” y “Diseño e implementación de la enseñanza” presentan en general resultados por sobre el 50%. En cambio, el criterio de “Profesión docente y el sistema educacional chileno” es el más descendido.

Respecto a la pregunta abierta, se presenta una situación pedagógica para que sea resuelta por los y las estudiantes.

Un profesor jefe de educación media está encargado de organizar las actividades de fiestas patrias, en un curso compuesto por estudiantes de distintas nacionalidades y culturas.

- a). Describa en detalle una estrategia dirigida a favorecer la inclusión de sus estudiantes, a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias. Incorpore en su respuesta las actividades y recursos pedagógicas a desarrollar.
- b). Fundamente pedagógicamente la estrategia y las actividades propuestas, considerando el contenido y las características de los estudiantes.

La rúbrica con que se evaluaron los contenidos pedagógicos contenía cuatro niveles de desempeño (A-B-C-D), donde A es el nivel más alto y corresponde a los y las estudiantes que proponen y justifican coherentemente las intervenciones pedagógicas que presentan en concordancia con el objetivo entregado; mientras que D corresponde al nivel de desempeño más bajo en donde los y las estudiantes presentan dificultades para analizar la situación y proponer fundamentadamente sus propuestas o lo realizan a partir de estereotipos.

Por otra parte, en lo relacionado con las habilidades comunicativas, la rúbrica de estaba orientada a evaluar la capacidad de redactar argumentos y usar adecuadamente aspectos formales del lenguaje, tales como ortografía, uso de conectores, tono y registro utilizados durante la redacción de la respuesta. También presenta cuatro niveles de desempeño (A-B-C-D) siendo A el nivel más alto; esto implica que se presenta un desarrollo argumentativo de fácil comprensión con un uso correcto de las normas del lenguaje. Por otra parte, el nivel más bajo es el D en el cual el desempeño denota dificultades para elaborar un texto argumentativo comprensible y un uso deficiente de las normas del lenguaje.

A continuación, se presentan los resultados de las Carreras de Pedagogía en esta dimensión:

Resultados Año 2019 END -Prueba de Conocimientos Pedagógicos

Nivel		EP	Ba	Dif	AV	Efi	TP	HG	In	LC	Ma	AM	Re	Fil
Sit. Pd	A	0	3,6	1,1	14	1,3	15,4	6,7	12	20	0	0	0	16,7
	D	32,5	37,5	47,9	28,6	48	15,4	22	16	0	54,5	66	57,1	16,7
H.C	A	2,5	0	0	0	0	0	3,1	4,0	0	0	0	0	0
	D	7,5	10,7	2,2	7,1	10,7	7,7	0	4,0	0	0	0	28,6	0
		C	B-C	D-C	B-C	D-C	C	B-C	B-C	B-C	D-C	D-C	D-C	B-C

	EP	Ba	Dif	AV	Efi	TP	Fil	HG	In	LC	Ma	AM	R
1	51,6	50,8	54,2	50	47,4	52,6	63,2	57,6	60	60,4	59,2	46	50,9
2	53,6	56,1	53,5	47,5	53,4	60	55	57,2	64	66,5	57,5	55	53,3
3	44,8	41,4	40,4	40	36,3	60	50	53	49,3	55,3	47,5	40	50

La aplicación de la END implicó la Prueba de Conocimientos Pedagógicos con 50 preguntas de selección múltiple y una de respuesta abierta. En esta oportunidad asistieron 397 estudiantes que corresponden al 97,1%.

Los resultados de la Prueba de Conocimientos Pedagógicos se presentan a continuación en las tres áreas indicadas y en sintonía con los Estándares Orientadores de la Formación Pedagógica.

1	Aprendizaje y desarrollo de estudiantes
2	Diseño e implementación de la enseñanza
3	La profesión docente y el sistema educacional chileno

De acuerdo a lo que se puede observar en los criterios “Aprendizaje y desarrollo de estudiantes” y en “Diseño e implementación de la enseñanza” son los que reportan los resultados más altos-salvo un par de excepciones- por sobre el 50%. El criterio más

descendido es el que dice relación con “La profesión docente y el sistema educacional chileno” en algunas carreras con porcentajes de respuestas correctas en torno al 40%.

Respecto a la pregunta abierta solo se puede deducir a partir del análisis que entrega el informe que dicha situación está relacionada con la propuesta de una planificación. La rúbrica comprende cuatro niveles (A-B-C-D) en donde A corresponde a aquellos estudiantes que planificaron en coherencia con el tema propuesto, además de considerar las diversas necesidades de apoyo individual. Sin embargo, el nivel más bajo es el D y corresponde a aquellos estudiantes que no planificaron en coherencia con el tema propuesto.

El apartado de comunicación escrita valoró usar adecuadamente aspectos formales del lenguaje como por ejemplo la ortografía, uso de conectores, tono y registro adecuado. La rúbrica contempla los cuatro niveles A-B-C-D, en el que A corresponde al nivel mejor logrado por estudiantes que han focalizado las ideas en la tarea solicitada y un manejo preciso de las normas del lenguaje. Por otro lado, el desempeño D se caracteriza por un texto inconexo y con un manejo inconsistente de las normas del lenguaje.

En este caso los resultados son los siguientes:

		EP	Ba	Dif	AV	EFi	TP	HG	In	LC	Ma	AM	R	Fi
Sit. Ped	A	0	1,7	1,9	0	1,8	7,7	0	7,1	0	0	0	0	0
	D	63	38	34	42	39	31	45	26	44	50	25	67	50
Hb Co	A	4,6	10	4,8	8,3	5,6	23	5	11,9	44,5	12,5	0	0	0
	D	0	1,7	1	0	1,8	0	5	0	0	12,5	0	0	0
		D-B	D-B	D-B	C-B	B-D	C-B	D-C	B	C-A	D-B	C-B	D-B	C D-B

Estrategia de Intervención y Mejoramiento Formativo.

A partir de los datos recuperados en las páginas anteriores se deduce que es necesario considerar una estrategia permanente y holística para generar un proceso de mejoramiento de la formación inicial docente en nuestra Facultad, lo cual sin dudas redundará en mejores resultados formativos y evaluativos en diversas instancias.

Diversas estrategias deberán implementarse para el logro de mejores procesos y resultados de la formación integral de las y los estudiantes. Entre ellas, sin duda está el cómo articulamos el currículum de formación de cada una de las carreras.

La estrategia diseñada para esos efectos es la generación de un modelo de articulación curricular que promueva la consistencia del currículum concurrente declarado y que releve la presencia y despliegue de los EOFID tanto pedagógicos como disciplinarios. Por ello el análisis debe desarrollarse tanto en forma vertical, es decir en cada semestre y en forma horizontal o sea a lo largo de la carrera y en los diferentes planes.

Este modelo necesariamente instalará dispositivos que permitan dicha articulación y que sean coherentes con los referentes determinados. De esta forma será necesario acordar los elementos básicos que debiera contener el diseño de la enseñanza, los enfoques didácticos más coherentes que permitan lograr los compromisos asumidos tanto en los perfiles de egreso de cada carrera como los de la política pública. Estos dispositivos se completan en los enfoques evaluativos que deben ser priorizados en la implementación de la docencia. Además, se acompañan por hitos evaluativos que permitirán reajustar y nivelar aquellos elementos que sean observados como deficientes.

Modelo de Articulación Curricular¹

La presente sección de este documento tiene por objetivo establecer los mecanismos de articulación curricular y evaluativa para las carreras de pedagogía de la Facultad de Educación de la UCSH de la Universidad Católica Silva Henríquez, a partir de un modelo que permita la integración de aprendizajes de diferentes actividades curriculares, propiciando un aprendizaje que apunte al desarrollo de competencias que movilicen diversos saberes para la formación de los futuros profesores de la UCSH.

¹ Esta propuesta tiene su origen en el documento Mecanismos de articulación curricular y evaluativa de la carrera de Pedagogía en Castellano.

La articulación de cada carrera se sustenta en el Modelo Formativo de la Universidad Católica Silva Henríquez, el cual posee una dimensión de formación integral que apunta al desarrollo unitario de la enseñanza, investigación y ejercicio profesional (UCSH, 2019). Esto se traduce en un compromiso institucional de “profundizar en una mayor articulación, integración y contextualización de las experiencias formativas” (p.15), lo que se materializa en un currículum orientado a competencias que busca la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que permita a los estudiantes desempeñarse en diversos contextos socioeducativos. Para el logro de las competencias, el plan de estudios se presenta en un conjunto de actividades curriculares que contribuyen al logro del perfil de egreso, para lo cual se requiere de mecanismos concretos para desplegar dichas competencias de forma progresiva antes del egreso.

Respecto de la mejora de los procesos educativos y lo que se ha denominado como aseguramiento de calidad, la articulación planteada constituye el cumplimiento de los criterios de acreditación establecidos por la CNA (2015), la que establece la identificación de diversas áreas de formación que garanticen una formación integral, considerando “actividades teóricas y prácticas de manera consistente e integrada” (p. 6). Esto se enmarca en un plan de estudios que cuente con procesos sistemáticos de enseñanza aprendizaje que garanticen la integración y transición de las distintas dimensiones de los saberes: saber conocer, saber hacer y saber ser (Pimienta, 2012, p. 5).

Además, se presentarán propuestas que puedan dar cuenta de la articulación entre los planes renovados (orientados por competencias) y no renovados de las cohortes anteriores de 2019. Lo anterior resulta muy relevante pues la práctica docente en la FID busca que los estudiantes puedan implementar sus saberes para participar en la resolución de diversas problemáticas educativas.

1. Fundamentación teórica de la articulación

Según Hawes y Rojas (2012), se entiende por articulación a la “organización secuenciada, progresiva e incremental del proceso formativo. El currículum comprende instancias explícitas en que convergen diversos cursos o materias” (p. 62). Esta convergencia permite el establecimiento tanto de secuencias como de instancias comunes que emergen a partir de la identificación de componentes de la planificación curricular, apuntando siempre a la concreción del perfil de egreso declarado.

La articulación curricular corresponde a un dispositivo para el cumplimiento de los propósitos del currículum, el cual debe caracterizarse por su integración curricular (Casanova, 2009), por medio del cual se genera el aprendizaje que articula diferentes disciplinas, estableciéndose relaciones que van más allá de cada una de las actividades curriculares, de tal manera que exista una superación de las barreras disciplinarias. Esta característica es consistente con las teorías psicológicas, puesto que busca garantizar aprendizajes complejos que permitan la relación entre diversas ideas para la generación de puentes cognitivos para anclarse a los aprendizajes previos.

Para Zalbalza (2011), la calidad de la docencia universitaria a nivel de planificación radica en una “coordinación horizontal (en el mismo curso) y vertical (en los otros cursos) entre nuestro programa y los de otras materias de la carrera” (p. 210). Para llevarla a cabo, propone un segundo criterio de calidad, denominado trabajo en equipo docente, que permita instancias de planificación compartida para el establecimiento de actividades de aprendizaje conjuntas, así como de procesos de evaluación entre varias asignaturas. Para el autor, el trabajo colegiado constituye una característica del perfil del docente universitario, más allá de la mera declaración de articulación del plan de estudios.

En el campo de la formación inicial docente, la articulación de conocimientos debe materializarse en dispositivos y estrategias que permitan la comprensión del fenómeno educativo, integrando conocimientos disciplinarios y pedagógicos (Anijovich, 2009). Para esto, propone el uso de análisis de casos educativos que permitan el tránsito de lo teórico a lo práctico, con un acercamiento multi e interdisciplinar para el análisis profundo por medio del intercambio de experiencias, la discusión crítica y la reflexión, propiciando así el trabajo colaborativo y articulado de diversas asignaturas que, a pesar de posicionarse desde diversos ángulos del conocimiento, convergen en un acercamiento a una realidad determinada.

Para Alliaud (2017), la práctica constituye la experiencia fundamental en la formación profesional. El despliegue de competencias en este contexto demanda la movilización articulada de los distintos saberes que permitan la toma de decisiones profesionales en una institución determinada, desarrollándose el saber estar. Para llegar a esto, se requiere de un proceso formativo que garantice una inmersión paulatina en la práctica pedagógica, en la cual se integren los conocimientos adquiridos en dicho nivel. De esta forma, la práctica constituye el eje principal de integración que permite el ejercicio docente, el cual debe estar articulado por medio de los

conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales alcanzados hasta ese momento, para un aprendizaje significativo de la profesión. Lo antes dicho no representa impedimento para que otras actividades curriculares puedan participar en la integración de saberes, por ejemplo, dentro o entre las disciplinas de los planes de estudios de las carreras de la facultad.

Por otra parte, la articulación de asignaturas en la formación inicial docente constituye una aproximación sistémica al fenómeno de la educación (Perrenoud, 2007), que propicia la convergencia de diversas disciplinas para la construcción de un objeto de estudio complejo, tal como se da en el ejercicio profesional. Esto supone el reconocimiento de diversos niveles y aproximaciones, los cuales deben movilizarse para el análisis conjunto, de modo que se genere un *habitus* en el profesional en formación que integre una visión holística y crítica del ejercicio profesional.

Por último, debe comprenderse el modelo y los mecanismos de articulación curricular como una carta descriptiva que permite la orientación de las decisiones curriculares de la carrera y no como un acto prescriptivo (Díaz, 2019). Para ello resulta relevante la generación de planes anuales que de forma colegiada permitan planificar, implementar y evaluar la articulación curricular, en función del logro de aprendizajes por parte de los y las estudiantes, más allá de las acciones evaluativas ya definidas en el diseño curricular.

2. Modelo de articulación

A partir del sustento teórico, las carreras de la Facultad de Educación de la UCSH un modelo de articulación curricular que reconoce dos ejes de articulación: horizontal y vertical.

El eje de articulación horizontal corresponde a los dispositivos establecidos para darle continuidad progresiva al aprendizaje a lo largo de distintas actividades curriculares de diversos semestres. Su forma más concreta corresponde al establecimiento de prerrequisitos de asignaturas que generan aprendizajes concatenados, de modo que uno sirve a la base de otro. Sin embargo, no puede reducirse simplemente a los prerrequisitos, puesto que la tributación a competencias e indicadores es recursiva en el tiempo, estableciéndose así una mayor complejidad en la medida en que avanzan los semestres de la carrera. Esto requiere una visión

panorámica del plan de estudio, para establecer patrones evolutivos de complejidad y que permitan a la asignatura superior recuperar los aprendizajes previos como exigencia para el proceso formativo.

El eje de articulación vertical corresponde al dispositivo que garantiza la relación de dos o más asignaturas dentro del mismo semestre, por medio de competencias, metodologías, evaluaciones o instancias comunes de aprendizaje. Este tipo de articulación permite la relación simultánea de aprendizajes, con un foco en la formación que permita construir un aprendizaje complejo desde diversas perspectivas disciplinarias.

Además de los ejes ya explicitados, la articulación curricular considera la estructura curricular de la UCSH, la cual posee actividades curriculares de Formación General y del Instituto Interdisciplinario de Pedagogía y Educación. Esto genera la necesidad de considerar procesos de articulación entre dichos cursos y el resto de las actividades curriculares de la carrera, de modo que exista un plan de estudios que garantice que cada uno de sus componentes posea un sentido para el perfil de egreso. Por otra parte, la UCSH distingue entre actividades curriculares teóricas y prácticas, lo cual implica la necesidad de articular el proceso de transición entre la teoría y la aplicación, así como maximizar el aprendizaje en aquellos semestres donde las distintas actividades curriculares sean el espacio para la generación de aprendizajes *in situ*.

En el ámbito propio de la formación inicial docente, se distinguen actividades curriculares pedagógicas y disciplinarias, en consistencia con los Estándares Orientadores de Formación Inicial Docente y teniendo a la vista distintos documentos como el Marco de la Buena Enseñanza, las Bases Curriculares, entre otros. **La distinción** de asignaturas requiere procesos de articulación para que los conocimientos propios de cada carrera (con sus procedimientos de planificación, didácticos y evaluativos más específicos) se desplieguen en la aplicación de los conocimientos generales de la educación de todo profesor en formación, transitando a la complejidad del acto educativo.

Las consideraciones anteriores se suman a las disposiciones de la Ley 20.903 que establece la existencia de dos evaluaciones diagnósticas. Las exigencias de las políticas públicas asociadas a la Formación Inicial Docente (FID) recién mencionadas son consideradas como una arista más dentro del complejo proceso formativo. Lo ante dicho se relaciona con el modelo orientado a competencias de la UCSH que busca la

evaluación progresiva del perfil de egreso por medio de Hitos Evaluativos contemplados en los planes de estudios renovados desde 2019 y su necesario monitoreo del aprendizaje. Debido a su naturaleza, los hitos de cada malla curricular y la información que entreguen se suman a la END para obtener información desde diversas fuentes con el fin observar, retroalimentar y mejorar la toma de decisiones en los aspectos curriculares y evaluativos. La integración de diversas asignaturas en una situación evaluativa compleja. Para las distintas carreras, los hitos evaluativos se instalan en las Prácticas y distintas actividades curriculares para configurar ejes articuladores del proceso, lo que permite desplegar los conocimientos de diferentes asignaturas en contextos que permitan la aplicación progresiva de los conocimientos en la simulación o práctica.

En suma, el Modelo de Articulación Curricular y evaluativa (Figura 2) incorpora los procesos evaluativos institucionales y legales, permitiendo el monitoreo progresivo del desarrollo de las competencias. El diagnóstico de ingreso genera la información de base, la que ayudará a orientar las decisiones en todas las actividades curriculares, especialmente las Prácticas y las actividades curriculares que presenten prerrequisitos y/o donde las carreras hayan definido los hitos evaluativos. Otro momento fundamental es el penúltimo año en el cual los estudiantes demostrarán el logro de las competencias desarrolladas en los 10 semestres y donde se observarán las mejoras a partir de los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica. Los últimos eventos principales son las prácticas finales y seminario de grado que marcan el cierre de la formación inicial.

Es importante señalar que el modelo propuesto genera una estructura de articulación que busca configurar hitos de articulación que tienen como punto de convergencia la docencia, lo cual no interrumpe los procesos de articulación anuales que el cuerpo académico pueda realizar con las distintas dimensiones como la producción intelectual, la gestión, la vinculación con el medio. De esta forma, el modelo perfila aspectos elementales y no busca limitar las diferentes oportunidades que se puedan generar en el trabajo colegiado de distintas unidades en un currículum concurrente.

3. Mecanismos de articulación curricular

El Modelo de Articulación curricular y Evaluativo cuenta con diferentes mecanismos de articulación organizados en 3 niveles: planificación, didáctico y evaluativo.

1. Planificación

El nivel de planificación de la articulación curricular constituye la base para los siguientes niveles, ya que permite la identificación de los componentes curriculares comunes a diversas asignaturas, considerando el perfil de egreso como meta última.

- **Prerrequisitos:** la existencia de actividades curriculares con prerrequisitos constituye la forma más evidente de asignaturas que se articulan, entendiendo que la asignatura que es requisito constituye la base de conocimiento para la siguiente. Este mecanismo en el eje horizontal del Plan de Estudio permite la complejización y profundización de los aprendizajes, puesto que los Programas de cada actividad curricular han sido generados considerando ciertos conocimientos previos logrados en la carrera y las competencias.
- **Tributación de competencias:** las carreras cuentan con una tributación de competencias que se plasma en cada uno de los Programas de las actividades curriculares. Esto permite identificar las diferentes asignaturas que apuntan al desarrollo de competencias, de modo que se articulen de forma consistente tanto a nivel curricular, evaluativo y didáctico.
- **Resultados de aprendizaje e indicadores de logro:** también presentes en el Programa de Asignatura. Su presencia implica procesos de articulación de complejidad y de transición teórico-práctica, para lo cual se requieren de mecanismos didácticos y evaluativos. Ello involucra la operacionalización de niveles de logro y para trazabilidad del despliegue de las competencias de en el itinerario formativo.
- **Contenidos (distintas dimensiones de saberes):** la existencia de contenidos o temas comunes constituyen la oportunidad de explicitar las diversas formas de acercamiento a un mismo objeto de estudio, propiciándose así la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, según el grado de articulación que se concrete.

2. Didáctico

El segundo nivel de articulación corresponde al didáctico, en el cual se encuentra el conjunto de acciones formativas que persigue entregar experiencias y crear ambientes de aprendizaje complejas. La implementación didáctica genera la validación instruccional al tercer nivel de articulación.

- **Construcción de experiencias y ambientes de aprendizaje:** la existencia de experiencias y ambientes de aprendizaje articuladoras constituye una instancia de convergencia para el aprendizaje. Estas experiencias corresponden al eje vertical de la articulación y se materializan en distintas acciones, por ejemplo, salidas a terreno, lecturas conjuntas, aprendizaje *in situ* de las prácticas u otras acciones. La identificación de estas experiencias por nivel propicia oportunidades de aprendizaje conjunto para su posterior evaluación.
- **Metodologías de aprendizaje:** metodologías como usos de casos, aprendizaje basado en proyectos, investigaciones u otras, requiere una gradación de complejidad en la articulación horizontal para un desarrollo del aprendizaje progresivo y creciente. Lo antes dicho contempla buscar un equilibrio entre metodologías tradicionales y metodologías activas.

3. Evaluativo

El tercer nivel de articulación corresponde a la evidencia de logro de aprendizajes, que plasme procesos de recogida de información, análisis y retroalimentación que para la toma de decisiones. Este nivel busca no solo evaluar la articulación de conocimientos de los estudiantes, sino también permite evaluar el plan de articulación de la carrera, estableciéndose adecuaciones para el logro de los aprendizajes.

- **Prácticas:** debido a la naturaleza de la asignatura, las prácticas constituyen la instancia evaluativa de articulación de todos los conocimientos disciplinares y pedagógicos. Cada una de las evaluaciones sumativas que se realizan en ellas deben considerar la articulación de diversas asignaturas, de modo que los profesores en formación sean capaces de concretar los aprendizajes (la integración de distintos saberes) en el ejercicio profesional. De esta forma, la articulación considera el eje horizontal, recurriendo a aprendizajes ya logrados en semestres anteriores, así como el eje vertical, por medio de aplicaciones en terreno de los aprendizajes que se están logrando.
- **Hitos evaluativos:** los hitos evaluativos constituyen instancias delimitadas de evaluación que requieren de la articulación de varias asignaturas para abordar situaciones complejas desde diversas aristas y que permiten monitorear el cumplimiento paulatino del perfil de egreso. Se implementan dentro de las prácticas y otras actividades curriculares que cada carrera defina, implicándose aprendizajes articulados en los ejes horizontal y vertical. Por su naturaleza, se sitúan por medio de casos pedagógicos, planes de acción e implementaciones en los centros de práctica y/o reflexiones a partir de las vivencias en el espacio educativo en otras actividades curriculares.

4. Consideraciones para la implementación

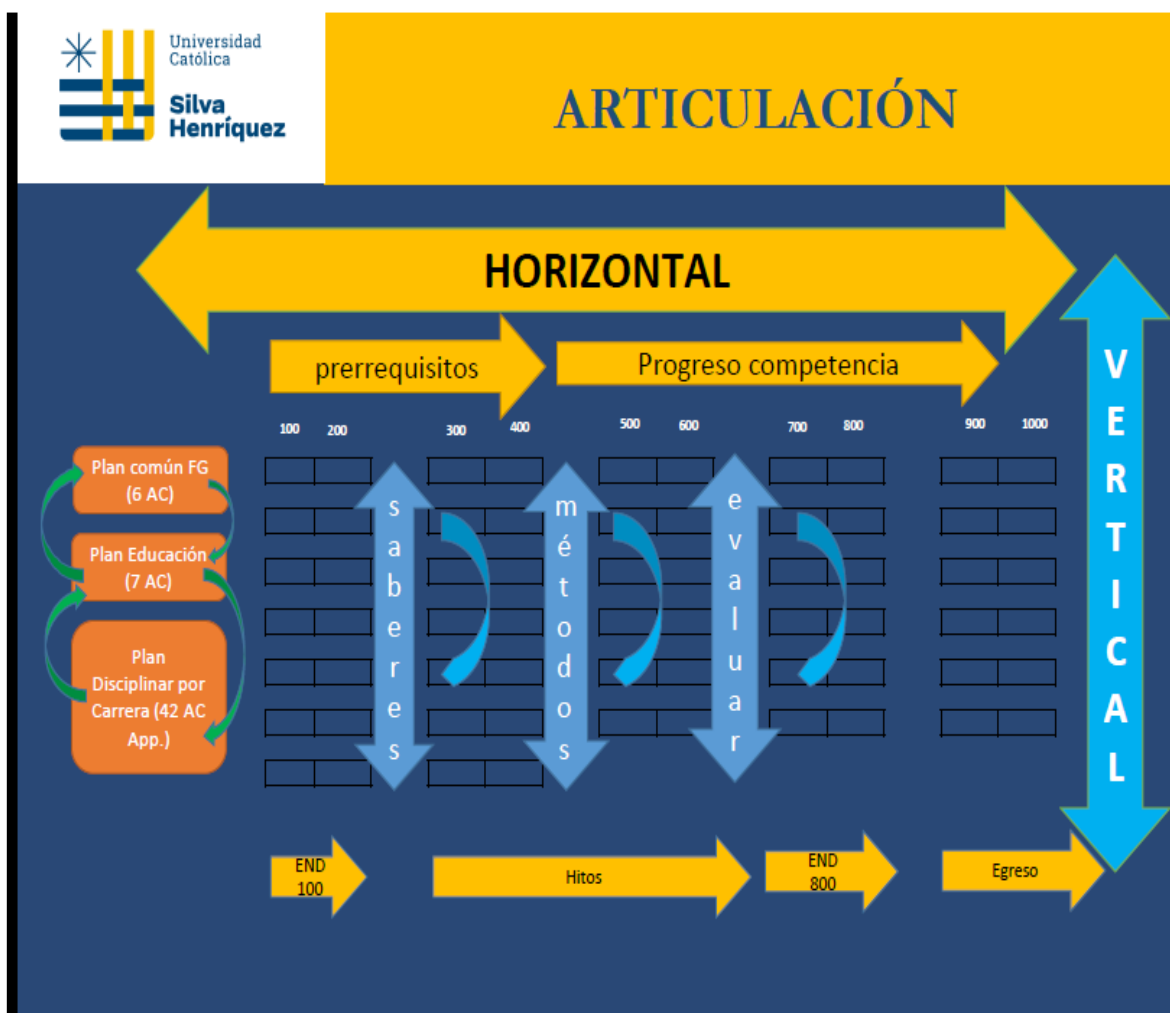
Anualmente cada carrera debe realizar un plan de articulación que permita el trabajo conjunto de diversas actividades curriculares, más allá de los hitos evaluativos declarados, considerando los niveles de planificación, didáctico y evaluativo. Para ello podrá seleccionarse el énfasis más pertinente, considerando siempre la necesidad de delimitar el proceso de articulación por medio de una estrategia didáctica y/o evaluativa concreta y específica, que se origine en el primer nivel de planificación.

El plan de articulación anual debe considerar la integración teórico-práctica, pedagógico-disciplinar y la de formación general con la carrera. Estos tres ámbitos deben cautelarse para garantizar su cobertura. En lo que respecta a la Formación

General e IIPE, el mecanismo de articulación horizontal debes abordarse por medio de las competencias transversales de la institución.

El uso de la información de las evaluaciones diagnósticas entrega a la carrera focos de atención para su nivelación y medición de impacto de las estrategias implementadas. Si bien en sí mismo no constituyen mecanismos de articulación, las acciones a implementar deben responder a procesos de articulación curricular para garantizar aprendizajes significativos a lo largo del tiempo y que impacten directamente en cumplimiento de los estándares de formación inicial docente.

Esquema sobre modelo de articulación



Fuente: Elaboración Propia

Plan de Acción de Mejoramiento de la Formación de las Carreras de Pedagogía UCSH

Los distintos datos descritos tensionan la necesidad de desarrollar iniciativas que permitan como Facultad avanzar en un mejoramiento de los resultados en los distintos mecanismos evaluativos tanto internos como externos.

En las páginas siguientes se expone una estrategia que pretende, a través de una intervención holística, lograr un mejoramiento de la formación que recibe el estudiantado y que por extensión mejoren los resultados en las distintas evaluaciones internas y externas.

Antecedentes Preliminares de intervención

Ciertamente que el objetivo final de mejorar la formación no debe hacernos descuidar la responsabilidad social que tenemos respecto de los y las estudiantes que deben rendir la evaluación nacional diagnóstica en los próximos meses y que es obligatoria para su titulación. Así como también, la responsabilidad que nos cabe con quienes están en proceso de egreso y titulación y que se nos ha evidenciado que tienen falencias en su formación tanto en los conocimientos pedagógicos como en los conocimientos disciplinarios y didácticos.

Esto nos lleva a pensar en dos vías de atención: una que atiende la urgencia de respuestas ante la situación, para lo cual presentamos un cronograma de trabajo. La segunda vía, cuyos resultados son a largo plazo, implica una intervención holística de la formación.

Para asumir el desafío, en contexto de pandemia y confinamiento, nos parece que la forma posible de atender es a través de la creación de distintas instancias especiales y diversificadas para quienes deben rendir la END y quienes necesitan trabajo compensatorio. Por ejemplo, se puede centrar la atención en las actividades curriculares terminales, como por ejemplo las prácticas profesionales y las actividades de seminario de grado. Este trabajo se realizará desde las diferentes Unidades Académicas a partir del análisis de los datos de los déficits encontrados en años anteriores y de los Estándares Orientadores del Conocimiento Pedagógico.

Por otra parte, sugerimos diseñar materiales cuyo foco sea la reflexión de la práctica los que pueden ser entregados a la Coordinación de Prácticas de la Facultad de tal forma que puedan ser incorporados a los materiales a disposición de la supervisión de práctica de las diversas carreras. Este material puede ser validado en el uso que se realice este semestre y mejorado para una versión posterior.

En el caso de los y las estudiantes cuyos resultados fueron deficitarios, se puede implementar un dispositivo que permita revisar sus resultados para mejorar la retroalimentación.

Programa de Mejoramiento

Al revisar la literatura y los datos aportados por la evaluación externa, encontramos un primer elemento básico para generar un mecanismo de mejoramiento de la formación y que está relacionado con la participación y compromiso de los diversos actores de dicho proceso.

En el caso del estudiantado se requiere que asuman el protagonismo de su proceso formativo desde el ingreso a la Facultad, como primer hito de la carrera docente; asumiendo los diversos aspectos que componen su propia formación y las exigencias que las políticas educativas imponen hoy a la formación inicial y continua. Sin embargo, no se puede desconocer que carecemos de instrumentos particulares que nos entreguen información relevante sobre sus características de ingreso. Dicha información es vital para establecer mecanismos de acompañamiento pertinentes a las necesidades específicas.

Con relación al profesorado, implica una resignificación de las prácticas docentes incorporado permanentemente los elementos propios del perfil de egreso, las leyes 20.370, 20.845, 20.903, los criterios y estándares de acreditación de las carreras pedagógicas, los Estándares orientadores de la formación docente, las Bases curriculares de cada disciplina y el Marco de la buena enseñanza, entre otros documentos y políticas relevantes.

Estas acciones nos permitirán generar una mirada distinta de la formación de profesores, superando así la fragmentación de saberes que impiden desarrollar un proceso más holístico de la formación profesional.

Finalmente, todo proceso de mejora se desarrolla en una mirada aguda y constante de sus procesos y resultados, de tal forma que nos permita generar un círculo virtuoso de buenas prácticas a nivel de Facultad.

Un plan de acción sobre lo antes dicho debiese incorporar entre otras las siguientes acciones:

Objetivo Estratégico Facultad	Meta	Indicador de logro	1er Semestre 2021	2do Semestre 2021	1er Semestre 2022	2do Semestre 2022	Responsable
Implementar un modelo de calidad de la Formación Inicial Docente, en la Facultad de Educación	Caracterizar al Estudiantado de 1er año de Pedagogía	Informe de resultados de aplicación de Instrumento de Eva Diagnóstica de la Facultad.	Creación de comisión para Diseño de instrumento	Diseño de Instrumento de Diagnóstico para las carreras de Pedagogía en coordinación con la DIDOC. Aplicación piloto y ajuste de instrumento	50% de aplicación de instrumento en carreras de pedagogía	100% de estudiantes con aplicación de instrumento	Decanatura
	Desarrollar estrategia de acompañamiento a estudiantes de 1er año	Instalación de estrategia de acompañamiento a estudiantes de 1er año con sello salesiano	Diseño de estrategia de acompañamiento a nivel de Facultad en coordinación con la DIDOC. Validación de estrategia de acompañamiento	Implementación de estrategia en el 50% de las UA	Implementación de estrategia en el 80 % de las UA	Implementación de estrategia en el 100% de las UA	Directores UA

	Incorporar al estudiantado de 1er año a la Carrera Profesional Docente	Estrategia de incorporación de estudiantado de 1er año a la Carrera Profesional Docente	Creación de equipo de trabajo para diseño de estrategia de incorporación de estudiantado a Carrera Profesional Docente Diseño de estrategia de incorporación de estudiantes de Pedagogía a Carrera Profesional Docente	Preparación de evento de incorporación de estudiantes a Carrera Docente	Participación del 50% en estrategia de incorporación a la Carrera Docente	Participación de 100% de estudiantado de 1er año	Facultad y Dirección IIPE
	Actualizar los Diseños de Enseñanza	Número de AC del con incorporación explícita de Estándares Pedagógicos.	Diseño y socialización de matriz de análisis de AC 20% de AC de Planes antiguos y nuevos con incorporación de Estándares	50% de AC Plan antiguo y nuevo con incorporación de Estándares	80% de AC Plan Antiguo y nuevo con incorporación de Estándares	100% de AC con incorporación de Estándares Ambos planes	Directores de UA Coord. De AC Secretaria de Facultad.

		Número de AC que incorporan reflexión pedagógica en evaluaciones	<p>Análisis evaluaciones diseñadas de una muestra de AC</p> <p>10% de AC Plan antiguo y nuevo con pilotaje de modelo en Eva. Integrativa</p>	30% de AC con aplicación de modelo de Reflexión Pedagógica en Evaluación Integrativa	80% de AC de Plan nuevo y antiguo con aplicación de modelo de Reflexión Pedagógica en Evaluación Integrativa	100% de AC de ambos planes que incorporan aplicación de modelo de Reflexión Pedagógica en Evaluación Integrativa	Directores de UA Coordinación de Actividades Curriculares Secretaría de Facultad.
		Modelo de reflexión pedagógica	<p>Creación de Equipo de trabajo para diseñar un modelo de reflexión pedagógica</p> <p>Diseño de modelo de reflexión pedagógica</p>	Aplicación piloto de modelo de reflexión pedagógica en las AC dependientes el IIPE	Aplicación de Modelo de reflexión pedagógica en el 50% de las AC de las curriculas	Aplicación de Modelo de reflexión pedagógica en el 100% de las AC de las curriculas	Director IIPE y Coordinadores de Actividades Curriculares Secretaría Facultad.

	<p>Analizar las Curriculas de las Carreras de la Facultad a partir de Estándares pedagógicos y disciplinarios</p>	<p>Identificación de nudos críticos de análisis curricular</p>	<p>Diseño de matriz de análisis de despliegue de Estándares Pedagógicos en curriculas de la Facultad.</p> <p>Informe de análisis del 30% de las carreras de pedagogía de despliegue de Estándares Pedagógicos y disciplinarios en mallas curriculares</p>	<p>Diseño de matriz de análisis de despliegue de Estándares Disciplinarios en curriculas de la Facultad.</p>	<p>Informe de análisis de 50% de carreras de pedagogía con despliegue de Estándares disciplinarios en mallas curriculares</p>	<p>Informe de análisis de 100% de carreras de pedagogía de despliegue de Estándares Pedagógicos y disciplinarios en mallas curriculares</p>	<p>Decanatura y Direcciones de UA</p>
		<p>Incorporación de Estándares pedagógicos y disciplinarios al Plan de estudios</p>	<p>Diseñar estrategia de incorporación de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios en Plan de Estudios</p>	<p>Despliegue de estándares pedagógicos y disciplinarios en 50% de los Planes de Estudios de Carreras de Facultad</p>	<p>Despliegue de estándares pedagógicos y disciplinarios en 80% de los Planes de Estudios de carreras de la Facultad</p>	<p>Despliegue de estándares pedagógicos y disciplinarios en 100% de los Planes de Estudios de carreras de la Facultad</p>	<p>Decanatura y Direcciones de U.A.</p>

			Despliegue de estándares pedagógicos y disciplinarios en un Plan de Estudios a modo de piloto				
	Desarrollar una estrategia de seguimiento curricular	Articulación de los planes Formación General, de Educación y Disciplinar de las mallas curriculares	Creación de equipo o comisión de trabajo para seguimiento curricular Generar un matriz para observar el desarrollo de las competencias.	Evaluación de los datos que la matriz haya generado.	Retroalimentación la matriz teniendo en cuenta requerimientos internos y externos.	Revisión de los datos de estructura de la matriz y de los datos que haya generado.	Decanatura y Direcciones de U. A.
		Desarrollo de Evaluaciones Integradas en diversos niveles de las carreras	Creación de equipos en UA para determinar evaluaciones integradas en los distintos planes Diseño del 20% de Evaluaciones integradas en las UA	Aplicación piloto de Evaluaciones integradas en UA	Aplicación de Evaluaciones integradas en el 50% de las ACs seleccionadas	Aplicación de Evaluaciones integradas en el 100% de las ACs seleccionadas	Direcciones de UA

		Implementación de Evaluaciones Intermedias	Creación de equipos en UA para determinar hitos evaluativos intermedios Diseño del 20% de Evaluaciones intermedias a nivel de UA	Aplicación Piloto de Evaluación intermedia al 20%	Aplicación de Evaluación intermedia en 50% de UA	Aplicación de Evaluación Intermedia del 100% de las UA	Decanatura y Direcciones de UA
	Incorporar un programa de mentorías para las y los titulados en el 1er año de desempeño profesional	Implementación de Programa de Tutorías para egresados y egresadas focalizando en menores o desempeño en END	Creación de equipo o comisión de trabajo para la construcción de proyecto mentorías Sancionar un modelo de mentorías en la Facultad adecuado a las características de los y las tituladas	Desarrollo de un piloto de apoyo con mentorías con el 30% de titulados y tituladas de los puntajes más descendidos en la END	Desarrollo de trabajo de apoyo con mentorías con el 50% de titulados y tituladas de los puntajes más descendidos en la END	Desarrollo de trabajo de apoyo con mentorías con el 100% de titulados y tituladas de los puntajes más descendidos en la END	Decanatura y Direcciones de UA

	Socializar aspectos fundamentales de las Políticas públicas en torno a la FID	Implementación de eventos (Seminarios, Coloquios; Encuentros, etc.) sobre FID	Participación de 20 % de estudiantes y 50 % de académicos permanentes en Coloquio sobre FID	Participación de 50% de estudiantes y 80% de académicos permanentes en Coloquio sobre FID	Participación del 80% de estudiantes y académicos en actividades como Coloquios, Seminarios o Encuentros en torno a la FID	Participación del 90% de estudiantes y académicos en actividades como Coloquios, Seminarios o Encuentros en torno a la FID	Decanatura y Direcciones de UA
--	---	---	---	---	--	--	--------------------------------

Bibliografía

- Ávalos, B. (2014). La Formación Inicial Docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*. Vol. 40. Universidad Austral de Valdivia.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.
- Casanova, M. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. Editorial La Muralla.
- Comisión Nacional de Acreditación (2015). Resolución Exenta DJ009-4 que Aprueba Criterios de Evaluación para la Acreditación de Carreras Profesionales.
- Díaz, A. (2019). *Didáctica y currículum*. Paidós.
- Hawes, G. y Rojas, A.M. (2012). Articulación e Integración en el Currículum de Formación Profesional. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 10, pp. 55-81. En <http://redaberta.usc.es/redu>
- Mineduc (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente.
- Mineduc (2006) Ley 20129. Establece un sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Mineduc (2009). Ley 20.370. Ley General de Educación.
- Mineduc (2015) Ley 20.845. Ley de Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos que reciben aporte del Estado.
- Mineduc (2016). Ley 20903 Crea sistema de Desarrollo Profesional Docente
- Núñez, I. (2015). Educación chilena en la República: Promesas y Realidades de Inequidad en su historia. *Psicoperspectivas*. Vol 14, N° 3.
- Núñez, I, (2001). Valoración de la Profesión Docente en Chile. *Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*. N° 7
- Núñez, I. (2020). La Profesión Docente en Chile: Saberes e Identidades en su Historia. Cap. 5. En: *Memoria de la Educación*. Editor. Luis Felipe de la Vega. Saberes Docentes. Centro de Estudios y Desarrollo de la Educación para el Magisterio. Universidad de Chile.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Pimienta Prieto, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. Pearson Educación.
- Serrano, S, y Ponce de León, M. (2018). *Historia de la Educación en Chile (1810 – 2010)*. Penguin Random House Grupo Editorial Chile.
- Universidad Católica Silva Henríquez (2019). Resolución 2019/058 que Actualiza Modelo de Formación UCSH.
- Zabalza, M. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Editorial Narcea.