



Una aproximación a la percepción que tienen los (las) egresados(as) de las carreras de pedagogía, respecto a la formación recibida en la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile

Judith N. Álvarez Hernández

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



TESIS DOCTORAL

“Una aproximación a la percepción que tienen los (las) egresado s(as) de las carreras de pedagogía, respecto a la formación recibida en la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile”.

Presentada por:

JUDITH N. ALVAREZ HERNANDEZ

Dirigida Por

Dr. ANTONI SANS MARTIN

BARCELONA 2011

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIA

Alcanzada la meta, se la dedico a mis seres queridos, en forma especial a mi esposo Eduardo, quien durante todo este tiempo me ha incentivado a seguir adelante; sin su apoyo este caminar habría sido largo, arduo y complejo.

A mis padres por ser un ejemplo de superación y abnegada labor para con sus seis hijos.

A mis hijos por existir y comprender mis ausencias.

Agradezco al Doctor Antoni Sans Martín , por darme la oportunidad de concluir una tarea que había abandonado y, junto con ello, a la Universidad de Barcelona por recibirme como una estudiante más

INFINITAS GRACIAS A TODOS(AS).

*El futuro del mundo pende del aliento
de los niños que van a la escuela.*

Talmud

INDICE GENERAL

	PAG.
AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS	2
INTRODUCCION	12

PRIMERA PARTE DE LA INVESTIGACION

CAPITULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRIA.

Introducción al capítulo.....	17
Antecedentes del tema.....	18
I.-Formación de maestros en Chile.....	21
I.1.- Origen de la formación docente.....	21
Resumen del capítulo.....	30

CAPÍTULO II. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Introducción del capítulo.....	32
II.1.- La profesionalización elemento básico en la formación docente.....	33
II.2.- Formación y desarrollo profesional.....	34
II.3.- Formación inicial docente.....	37
II.4.- Formación permanente.....	40
II.5.- Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado:.....	41

a.- Orientación parennialista	
b.- Orientación racional- técnica	
c.- Orientación basada en la práctica como referencia	
II.6.-Formación del profesorado.....	43
II.6.1.-Las tradiciones de la reforma.....	43
a.- Tradición académica	
b.- Eficiencia social	
c.- Desarrollista	
II.6.2.- Formación del profesorado, según Perrone.....	47
a.- Naturalista	
b.- Artista	
c.- Investigador	
d.- Reduccionista	
II.7.- Objetivos de la formación del profesorado.....	50
II.7.1.- Multidimensional.....	53
II.7.2.- Simultaneidad.....	53
II.7.3.- Imprectibilidad.....	54
II.8.- Modelo según Schon.....	57
a.-Conocimiento en la acción	
b.- Reflexión en la acción	
c.- Reflexión sobre la acción	
Resumen del capítulo.....	58

CAPÍTULO III: SÍNTESIS HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

Introducción del capítulo.....	60
III.1.- Inicio.....	61
III.2.- Cobertura territorial.....	61
III.3.- Funciones.....	62
III.4.- Visión.....	65
III.5.- Misión.....	66
III.6.- Perfil de las carreras consideradas en la presente estudio.....	69
Pedagogía en Educación General Básica.....	69
Educación Parvularia.....	70
Pedagogía en Historia y Geografía.....	70
Pedagogía en Educ. Física.....	70
Pedagogía en Matemáticas y Computación.....	71
Pedagogía en Educación Diferencial.....	71
Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones.....	72
Pedagogía en Inglés y Traducción.....	72
III.7.- Situación histórica en la formación de los pedagogos antes del año 1997.....	72
Resumen del capítulo.....	75

CAPÍTULO IV: PROPUESTA CURRICULAR EN LA REFORMA DE PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

Introducción del capítulo.....	77
IV.- Propuesta.....	77
IV.1.- Objetivos de la nueva propuesta.....	78
IV.2.- Objetivos específicos.....	79
a.- Formulación de Planes de estudios.....	79
b.- Mejoramiento del cuerpo académico.....	80
c.- Mejoramiento de medios y recursos apoyo a la formación docente.....	81
d.- Integración con el sistema educativo regional.....	81
IV.3.- Carreras que forman parte de la presente tesis doctoral.....	82
IV.4.- Perfil de egreso en la nueva propuesta de formación docente.....	84
IV.5.- Formulación del plan de estudios.....	87
a.- Bases epistemológicas.....	88
b.- Bases ontológicas.....	88
c.- Bases psicológicas.....	88
d.- Bases pedagógicas.....	89
IV.6.- Diseño de la estructura de la organización curricular.....	94
Resumen del capítulo.....	95
 CAPÍTULO VI.- PROPÓSITO Y FUNDAMENTO DE LA TESIS DOCTORAL	
Introducción.....	99

V.1.- Propósito.....	100
V.2.- Finalidad del proyecto de investigación y método.....	102
V.3.- Objetivos del estudio.....	102
V.3.1.- Objetivo general.....	102
V.3.2.-Objetivo específico.....	102
V.4.- Hipótesis del estudio.....	104
V.5.- Muestra.....	105
V.6.- Descripción operacional de variables.....	105
Resumen del capítulo.....	119

CAPÍTULO VI.- ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción.....	121
VI.1.- Enfoque de la investigación.....	122
VI.2.- Paradigma de la investigación.....	123
VI.3.- Tipo de investigación.....	123
VI.4.- Diseño de la investigación.....	129
VI.5.- Pasos de la investigación.....	131
VI5.1.- Primera fase: Exploración.....	131
VI.5.2.- Segunda fase: Construcción del instrumento.....	133
VI.5.2.1.- Cuestionario.....	133

VI.5.2.2.- Descripción del instrumento.....	134
VI.5.3.- Tercera fase: Trabajo de campo.....	140
VI.5.2.3.- Grupo de discusión.....	145
VI.5.4.- Cuarta fase: Análisis de datos de la investigación.....	146
a.- Análisis cuantitativo	
b.- Análisis cualitativo	
c.- Triangulación entre variables	
Resumen del capítulo.....	151

SEGUNDA PARTE ESTUDIO EMPIRICO

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN Y RESULTADOS DEL ESTUDIO

Introducción al capítulo.....	153
VII.1.- Transcripción grupo de discusión por carrera y dimensiones.....	154
VII.2.- Análisis cuantitativo.....	200
VII.2.1.- Análisis e interpretación del cuestionario.....	200
VII.2.2.- Análisis por dimensión.....	224
VII.3.- Análisis cualitativo.....	325
VII.3.1.- Análisis e interpretación grupos de discusión.....	327
VII.3.2.- Categorías emanadas del grupo de discusión.....	327
VII.3.3.- Conclusiones generales grupo de discusión.....	339
VII.4.- Análisis general.....	345

Resumen del capítulo.....	356
---------------------------	-----

CAPÍTULO N° VIII.- CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

VIII.1.- Conclusiones por objetivos.....	359
--	-----

VIII.2.- Análisis de hipótesis.....	370
-------------------------------------	-----

Sugerencias generales.....	374
----------------------------	-----

Propuesta de futuras investigaciones.....	377
---	-----

IX.- BIBLIOGRAFÍA.....	378
-------------------------------	------------

ANEXOS

1.- Cuestionario tipo Likert.....	391
-----------------------------------	-----

2.- Índice de cuadros.....	400
----------------------------	-----

3.- Índice de tablas	401
----------------------------	-----

4.- Índice de gráficos.....	405
-----------------------------	-----

INTRODUCCION

El mundo ha tomado conciencia que la formación universitaria de sus profesionales y técnicos es clave y a la vez compleja, porque éstos están llamados a imprimir la dinámica requerida para el desarrollo, social económico y cultural, de una región en general, como de un país en particular.

Se reconoce como premisa básica que los cambios principalmente tecnológicos afectan a la sociedad en su conjunto, pero principalmente a las estrategias, modelos y métodos de educación de las personas, dado que provocan profundos impactos en las formas de comunicación y distribución del conocimiento en los distintos tipos de personas y profesiones. En general, existe una recuperación de lo particular, una nueva consideración de lo heterogéneo y de lo diverso. Existe una declinación del positivismo como el único paradigma válido. Particularmente en las ciencias sociales emergen un conjunto de otros enfoques epistemológicos alternativos que consideran aspectos históricos, culturales y antropológicos en pro de rescatar la unicidad compleja de cada ser humano y de cada grupo social.

En general, se plantea que la concepción de modelos de desarrollo deberían tener en consideración tres tipos de recursos fundamentales:

- Recurso humano, con sus propias características producto de su cultura y/o contexto.
- Los recursos de información, considerando los saberes, la experiencia acumulada, la memoria histórica de la humanidad, por las relaciones lógicas entre los saberes y por los elementos epistemológicos acumulados, transferidos y aprendidos.
- Los recursos materiales, tales como los elementos disponibles en la biósfera, la disponibilidad del tiempo, el capital y la infraestructura.

Todo esto se plantea con el propósito de optimizar los recursos disponibles, de tal forma de incrementar la capacidad científica e incorporar las nuevas tecnologías en los diversos sectores productivos de la sociedad y, como consecuencia de aquello, un incremento cuantitativo y cualitativo de la educación.

En este aspecto la responsabilidad de las instituciones que forman profesionales de la educación es ineludible. El proceso global de modernización es un proceso que trae aparejado cambios y demandas en todos los ámbitos de la sociedad y, por ende, en la educación. Sin embargo, considerando diversos estudios y evaluaciones del sistema, la formación actual del profesorado no estaría respondiendo a las demandas del sistema, detectándose en las últimas décadas una serie de deficiencias en la formación académica de los estudiantes de la formación inicial docente.

La enseñanza universitaria consciente de la problemática, en los últimos tiempos, ha llevado a cabo proyectos que apunten a cambios de fondo en la educación superior, sin embargo estos han sido procesos lentos y superficiales, debido principalmente a la actitud conservadora del medio académico y al poco interés de innovar. La formación de los profesores en ejercicio de la profesión docente, sigue siendo una respuesta a requerimientos inmediatos, no un proceso continuo que prepare para el futuro. La cultura de recompensa por resultados se impone, en contraste con la cultura asociada, desde muchos años atrás al concepto de vocación y de misión dirigida al desarrollo humano de niños y jóvenes,

El autor Núñez (2004) señala que en América Latina y en Chile, nunca hubo una profesionalización efectiva de los docentes. De hecho, apenas fue esbozada antes de 1980; en cambio, desde 1990 la política pública, aunque incluye componentes de descentralización y relaciones con el mercado, ha sido consistente en proponer condiciones para la edificación o fortalecimiento del profesionalismo docente.

Falta adoptar una definición del trabajo docente como una profesión de servicio público, en el marco de un sistema educativo descentralizado y orientado a la producción de calidad con equidad social. Por otro lado, sin saber pedagógico organizado, legitimado y actualizado no hay profesión docente de prestigio; tema aún pendiente o sin una consolidada definición.

La mayoría de los cambios en educación no han sido suficientes para mejorar la calidad de los procesos formativos de los profesores, tampoco se ha dado un espacio ni opciones sistemáticas para el desarrollo de la profesionalización docente, de manera de fortalecer su identidad y autonomía, siendo a la vez prioritario repensar los currículos de

formación y la formación misma de los formadores de profesores, responsables en las instituciones de educación superior de garantizar la calidad de aquellos profesionales de la educación, que deben salir al mundo laboral a apoyar decididamente la formación de las nuevas generaciones, de acuerdo con las actuales demandas del siglo XXI.

Todo lo enunciado anteriormente conlleva a observar cómo lo que se menciona a nivel macro se aplica en una institución de educación superior y, en este contexto, la presente investigación se llevará a cabo en una universidad de carácter público, ubicada en la región sur austral de Chile, la cual, como entidad acreditada, otorga acceso a una educación de calidad a estudiantes de diferentes regiones del país.

Las universidades públicas, como red de instituciones, garantizan que de Norte a Sur exista al menos una universidad en cada región del país que tiene como prioridad el acceso de los más capaces, con independencia de su credo, su condición socio-económica, raza, procedencia, etc. Es decir, en cada institución de educación pública superior ingresan los mejores postulantes y en ella aprenden a compartir, a conocerse, a integrarse, basados en sus talentos y en sus capacidades y no en su situación socioeconómica.

Las universidades públicas generan la mayor proporción de la ciencia y la tecnología en Chile. Son el referente obligado para medir las publicaciones relevantes generadas en el país. Además, constituyen una vinculación permanente con sus comunidades regionales y son un punto de desarrollo social, cultural y humano.

Los estudiantes valoran el prestigio de la universidad, la acreditación de la institución y sus carreras, la tasa de colocación de los egresados, la remuneración promedio de los egresados de las carreras, los índices de deserción y duración de las carreras, la infraestructura, el equipamiento y la calidad de los docentes.

Por tener la responsabilidad, como institución pública, de formar a las generaciones futuras, específicamente en el Área de la Educación, la presente investigación tiene como objetivo general: “Analizar la propuesta de formación pedagógica desde la percepción de los y las titulados (as) de las diferentes carreras de pedagogía que se imparten en la Universidad de Los Lagos”.

Actualmente, la Universidad de Los Lagos, institución de carácter público, imparte 10 carreras de pedagogía, las cuales nacen de una propuesta curricular a partir del año 1998 a la fecha. Cada programa de pedagogía tiene una duración de cuatro años, con líneas de formación que van desde la formación general en educación y la formación disciplinar según corresponda.

En Chile, desde hace aproximadamente dos años, el sistema educacional en general, ha sido cuestionado por los diferentes ámbitos del quehacer nacional, sean estos políticos, culturales, económicos, etc.

Los rendimientos de los alumnos del sistema municipal, particular subvencionado y particular pagado, no han alcanzado los estándares que las autoridades educativas esperan y una de las razones que se esgrimen al respecto es que las universidades no están preparando adecuadamente a los profesionales de la educación. Este es el motivo que lleva a realizar la presente investigación, ¿Cómo están ejerciendo su labor profesional los maestros egresados de esta casa de estudios? ¿Está la institución cumpliendo con su labor de incorporar a la sociedad profesionales de la educación, altamente preparados y calificados? ¿El profesional que egresa de esta casa de estudios, cumple con las exigencias del sistema educativo nacional? Estas son algunas de las preguntas que se plantean. Para poder responder las interrogantes antes mencionadas, la presente investigación se desarrollará: aplicando un instrumento a los(as) titulados(as), de las diferentes carreras de pedagogía que imparte la Universidad de Los Lagos para conocer su percepción acerca de la formación recibida y también se conformarán dos grupos de discusión con profesionales en ejercicio activo.

CAPITULO I

FUNDAMENTACION TEORICA

INTRODUCCION DEL CAPITULO I

El primer capítulo del presente trabajo de investigación se inicia, enunciando la situación de la educación en Chile, desde la formación de los futuros profesores, de modo general y, en forma particular, la realidad de la Universidad de Los Lagos y el cambio de enfoque y las razones por las que se llega a iniciar un nuevo proceso de formación de maestros.

A continuación se explica cómo se ha iniciado la formación de maestros en Chile, desde las primeras iniciativas en este aspecto, pasando por la formación de profesores en las escuelas normales, las causas de cierre de las mismas y luego la apertura de las carreras pedagógicas en las universidades, los altibajos que ha sufrido la educación superior, principalmente las escuelas de pedagogía al interior de las universidades estatales del país. Al respecto la insigne maestra chilena Amanda Labarca, (1939) planteaba que “...*la educación es el proceso por medio del cual los adultos transmiten a la generación más joven los valores culturales heredados para que ésta los comprenda, asimile y acreciente, orientando la consecución de la felicidad colectiva*” (pp. 35). Además entre sus postulados menciona que “...*conviene establecer cursos o series sistemáticas de lecciones o conferencias para el mejoramiento de la formación pedagógica de los visitantes o preceptores, aprovechando los elementos que las escuelas normales poseen*” (pp. 190).

Posteriormente se trabajan los conceptos e ideas centrales desarrolladas por los autores Iván Núñez y Cristian Cox.

Siguiendo la secuencia de desarrollo se hace un recorrido por el Proyecto de Formación Inicial Docente (PFFID) que implanta la Universidad de Los Lagos a partir del año 1997.

ANTECEDENTES DEL TEMA:

El interés por el estudio de la enseñanza impartida a las carreras de pedagogía de la Universidad de Los Lagos, es un tema que está presente desde el año 1998. Es en ese año que la universidad se plantea una nueva propuesta de modernización de la estructura curricular en las carreras de pedagogía. Lo que ésta postula es desarrollar un cambio de enfoque sobre el conocimiento, que se exprese a través de una educación más global y plural de los futuros profesores. Ello trae consigo un nuevo rol para la tarea docente, pasando de un modelo de transmisión de la ciencia y la cultura, a un modelo de pensar, contemplar y entender la realidad. Para ello, tanto el currículo como las prácticas de enseñanza, deberán apuntar hacia preocupaciones y problemas reales de la profesión, de manera que los saberes se transformen en instrumentos para desarrollar las capacidades de pensar, actuar y participar en los cambios. Igualmente, el saber, la acumulación de datos y los aprendizajes, adquieren, una connotación diferente.

- *Todo ello es coincidente con el diagnóstico que, para los diferentes niveles educativos, hace el Comité técnico de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994), que indica entre otros aspectos curriculares mal resueltos: modelos pedagógicos inadecuados, reducida eficiencia, baja calidad, transmisión esquemática y rutinaria. El mismo informe al referirse a la formación docente indica que: “ La mayoría de los maestros jamás ha visto los procesos que ocurren en una aula organizada de manera flexible” Avalos, Beatrice y Nordnfield. (1999).*

y añade que los procesos formativos en la preparación de docentes, orientan a reforzar el modelo de la pedagogía formal.

En los últimos años se ha generado un debate nacional acerca de la educación chilena. Las temáticas de discusión han sido variadas, y en algunas oportunidades se ha perdido la visión general y sistemática del problema. En cierto contexto la mirada se ha centrado en el marco regulatorio : La constitución Política y la entonces Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Hoy el acento se pone en la responsabilidad de los

docentes, en gran medida por los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales como el SIMCE y la prueba INICIA.

No obstante aquello, la formación inicial de los profesores no ha sido discutida con la profundidad que merece a una arista tan fundamental en este asunto. Antiguamente la formación de los profesores era responsabilidad del estado, a través de la Escuelas Normales. Actualmente existen muchas universidades e institutos profesionales que imparten carreras de pedagogía, por lo tanto la formación inicial docente que antes tenía un carácter más unitario ahora es muy diversificado.

De estos antecedentes pueden emanar interrogantes como: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de tener a tantas instituciones como formadoras de docentes? ¿Con qué visión se están formando actualmente los profesores? ¿Existen criterios básicos generalizados en la formación inicial docente? ¿Con qué criterio se puede acreditar la calidad de las carreras pedagógicas? ¿Qué tipo de profesores necesita nuestra sociedad? ¿Cómo se puede evaluar si un profesor está bien formado? Es necesario analizar la formación inicial docente desde una perspectiva global y así apreciar las implicancias que tiene en los demás subsistemas de la educación y en la misma sociedad.

El presente tema no ha salido de la agenda pública en Chile, desde la reforma educacional del año 1996 al 2010 la problemática continúa siendo el tema de discusión permanente en todas las esferas del quehacer económico, político y social.

La universidad de Los Lagos en el año 1997 con el propósito de subsanar las deficiencias detectadas en la estructura curricular de las diferentes carreras pedagógicas ha elaborado un enfoque curricular didáctico con: una **base epistemológica interaccionista**, que sustenta que el conocimiento es resultado de la acción del individuo sobre la realidad; una **base ontológica**, que presupone que todo conocimiento es el resultado de la actividad constructivista del individuo; una **base psicológica cognitiva**, que explica cómo se construye el conocimiento en el sujeto individual y una **base pedagógica** que sustenta que el aprendizaje es logrado desde el conocimiento acumulado por el alumno(a), sus experiencias y sus creencias, posibilitando con ello un pensamiento crítico.

Este enfoque se expresó en una estructura sustentada en dos componentes básicos; líneas de formación y núcleos temáticos. *Las líneas de formación* corresponden a los Ejes troncales del currículo, que incluye los saberes fundamentales de un campo del conocimiento que no puede faltar en un tipo determinado de profesor. Estas líneas responden a objetivos, que una vez establecidos se mantienen en el tiempo. Los núcleos temáticos son los componentes de una línea de formación y se expresan en formas de situaciones de análisis, problemas y tópicos de investigaciones de campo respecto a un tema.

Los núcleos responden a los objetivos de la línea en la cual se insertan, sin embargo, no tienen carácter de permanente en el tiempo, permitiendo de esa manera, modificar, incorporar y cambiar temáticas atinentes. La aplicación de esta modalidad hace presumir que hay una comprensión más profunda del estudiante de pedagogía acerca de las demandas que implica su futura profesión. Ante ello cabe hacerse las siguientes preguntas: ¿La estructura curricular diseñada ha operado en forma efectiva en función de los objetivos de formación? ¿Cuál es el nivel de comprensión de los nuevos enfoques en los procesos de enseñar y aprender de parte de los estudiantes egresados, de las diversas carreras pedagógicas de esta casa de estudios? ¿La formación inicial docente se ha mejorado con esta propuesta de formación? ¿Cuál es la calidad de docente y cuál es el resultado del producto que se formó bajo esta estructura? Estas y otras tantas preguntas aún no se han respondido y es imperioso contestarlas en el más breve tiempo.

En Chile se plantea que el bajo rendimiento escolar en los diferentes niveles del sistema (prebásico, básico, medio)se debe en parte a la inadecuada preparación de los profesores y, por ende, a las instituciones formadoras de éstos; por tal motivo se debe evaluar si lo que se le está entregando a los futuros educadores, a nivel de educación superior, tiene relación con lo que la sociedad requiere y una de las maneras de llegar a conocer este aspecto es a través de la opinión de los propios actores, en este caso los (as) egresados (as)de pedagogía. Ello puede orientar para saber si es efectiva o no la formación recibida en esta casa de estudios superiores.

Se enfocará el tema con una interrogante ¿Cómo son los docentes de hoy? ¿Se está, como institución formadora, aportando a la sociedad el profesional que ésta requiere? ¿Cómo se perciben a sí mismos estos profesionales de la educación?

I.-FORMACION DE MAESTROS EN CHILE

1.1. Orígenes de la formación Docente en Chile.

La primera forma institucional de formación docente en el Chile independiente surgió con el establecimiento de una Escuela Normal de Preceptores en 1842, bajo el liderazgo del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento y modelada según la Ecole Normale francesa. Doce años después, en 1854 se abrió la primera escuela normal para mujeres dirigida por la congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús. La formación en estas instituciones era bastante incipiente (Núñez, 2002) acercándose a una escuela primaria superior, pero no por eso dejó de ser importante como símbolo de la necesidad de formar a quienes ejercerían la docencia.

Hacia fines del siglo diecinueve el gobierno mostró entusiasmo por las ideas pedagógicas alemanas tanto en lo que podían significar para mejorar el contenido y forma de la enseñanza escolar como para la formación docente. Con el fin de conocer mejor estas ideas envió al educador José Abelardo Núñez a Alemania, quien se interesó especialmente por el sistema disciplinado de formación docente existente allí. Sus recomendaciones llevaron a contratar a un contingente de profesores alemanes quienes llegaron a Chile en 1885. Al alero de la pedagogía Herbartiana introducida por estos profesores, se realizó una reforma de los estudios y métodos de las escuelas Normales.

La influencia alemana marcó también el sello que tendría la primera institución dedicada a la formación de profesores, para el nivel secundario, ésta fue fundada en 1889 bajo la inspiración de, otro gran educador, don Valentín Letelier. En este marco

Letelier consideró crucial el que una institución de formación para la educación secundaria fuese de nivel universitario: El deber más trascendental del profesorado en las sociedades cultas, es restablecer la unidad del intelecto, y no puede acercarse a la realización de este lejano ideal, sino recibiendo directa o indirectamente de unas solas manos, de manos de la universidad, a la vez que la investidura del Magisterio, la comunicación de una misma verdad.

Letelier presionó para que el nuevo Instituto Pedagógico estuviese bajo la tutela de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Sin embargo, por rechazo de la propia Universidad esto no se logró sino hasta mediados de 1890, en que el Consejo de Instrucción Pública ordenó que así fuera (Cox y Gysling, 1990). El hecho de instalar al Instituto Pedagógico en la Universidad de Chile, marcará toda una concepción en Chile respecto al nivel que le corresponde a la formación docente, que resistirá embates posteriores en que se tratará de modificar este estatus.

Durante la primera década del siglo veinte se expandió significativamente la formación de profesores primarios, ello con el establecimiento de nueve escuelas normales, en diversos puntos del país, además de otras de carácter privado. Hacia fines de la segunda década del siglo XX, con el asentamiento de un cuerpo profesional docente tanto egresados de Normales como del Instituto Pedagógico (los primeros profesores secundarios egresaron en 1896) se produjo una mayor discusión de orientaciones pedagógicas y la apertura a nuevas influencias. Uno de los líderes de las organizaciones de docentes, Darío Salas, viajó a Estados Unidos para conocer de cerca la pedagogía social de John Dewey. La asociación de docentes y otros educadores inspirados en estas ideas reclamaron para la pedagogía su base científica, tal como lo indicaba Dewey en sus escritos. El reconocimiento de esta base científica constituyó el fundamento para afirmar la calidad académica y profesional de los profesores (Cf. Cox y Gysling, 1990). Durante este tiempo empieza a esgrimirse una bandera de lucha muy importante para el profesorado que es la formación docente única de los profesores primarios y secundarios; algo que, paradójicamente, no se realizará sino hasta mucho más tarde, en los años setenta durante el gobierno militar.

Entrando en la tercera década del siglo veinte se produce una etapa de estabilidad para las Escuelas Normales sin el impulso reformista de fines de los veinte y más bien dominado por un asentamiento de lo pedagógico científico desde las Normales mismas y ya no impulsado por el magisterio. Cox y Gysling (1990, p. 69) describen el momento como “una reordenación de fuerzas al interior del campo educacional y la variación de la orientación dominante hacia concepciones más moderadas’.” En lo institucional, las seis Escuelas Normales existentes se organizan en 1929 en cuatro urbanas y dos rurales, cada tipo requiriendo de una especialización en los contenidos curriculares y en la preparación de los formadores de formadores. Se distinguían también escuelas normales de mujeres y de hombres. En 1933 se estableció la primera Escuela Normal Superior “Abelardo Núñez”, con miras a subir el estatus de la formación docente, mediante la incorporación de actividades de investigación y de formación de formadores. En la década de los cuarenta se impone, por el modelo económico de “desarrollo hacia adentro”, una fuerte afirmación de la importancia de la educación. Pedro Aguirre Cerda, presidente de la época marca su gobierno con el lema “gobernar es educar”. Además, propicia el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, lo que indirectamente significa impulsar la formación del profesorado. Como expresión de esta importancia las Escuelas Normales aumentaron en número y, más importante aún, en el nivel de su formación que se equiparó al nivel secundario de educación.

El Primer Congreso de Enseñanza Normal (1944) y el Primer Congreso de Educación (1945) empezaron a plantear con fuerza dos aspiraciones del magisterio que adelantarían el futuro de la institución: contar con una escuela única de Educación para formar maestros primarios y secundarios y elevar la formación a nivel universitario de la misma (Cox y Gysling, 1990).

La formación de las Escuelas Normales con el tiempo adquirió una calidad tal, que se reconoce en aquellos egresados que aún enseñan en el sistema educacional. El ingreso a ellas era objeto de un riguroso examen de selección y la condición de internado de estas instituciones permitía marcar con un sello pedagógico particular a sus estudiantes. La Escuela Normal constituyó durante la mayor parte del siglo veinte una poderosa forma de movilidad social para los grupos medios y bajos. Respecto al contenido de su formación Cox y Gysling (1990, p. 93) señalan lo siguiente: “La

Formación General entregada por las normales... no puede caracterizarse como una mera instrucción secundaria. La formación normalista pretende hacer competente al profesor en diversos dominios culturales, orientándolo hacia la enseñanza y hacia el servicio público en general”.

Uno de los elementos que marcan la primera etapa de desarrollo de las instituciones de formación docente, es que las Normales son controladas fuertemente por el Estado y cualquier institución privada que forme profesores debe hacerlo en el marco de la regulación del Estado. La formación de profesores secundarios, por otra parte, se inserta profundamente en la Universidad de Chile, a pesar de intentos de separarla a fines de los años veinte (Cox y Gysling, 1990). Sin embargo, sufre las tensiones entre quienes desean acentuar su aspecto de formación pedagógica frente a quienes enfatizan los contenidos disciplinarios. Esto se refleja en cambios institucionales, que si bien fueron pasajeros, ilustran la situación. Tal es el caso de la separación entre un Instituto Superior de Humanidades (Ciencias y Letras) y el Instituto Pedagógico. Los estudiantes debían cumplir primero un ciclo de tres años en el Instituto Superior para luego pasar al Pedagógico por otros dos años. Esta estructura funcionó entre 1934 y 1945. Terminó con la fusión de las dos instituciones, situación que se mantuvo con cambios diversos hasta la separación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile por orden del gobierno militar en 1981.

El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile ejerció un liderazgo sin contrapeso durante toda la primera mitad del siglo veinte, siendo sus egresados profesores muy bien calificados en su conocimiento disciplinario y destacándose, un buen número de ellos, en el campo de la literatura, la filosofía o la historia. A partir de los años cuarenta, sin embargo, empiezan a surgir otras instituciones de formación docente, ligadas al establecimiento de nuevas universidades en varias ciudades del país. La formación docente de la Universidad de Concepción se independiza curricularmente de la Universidad de Chile y se funda la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica de Chile que en sus primeros años comparte con la Universidad de Chile muchos de sus académicos de nota. Surgen también Escuelas de Pedagogía y Facultades de Educación en las universidades Austral de Valdivia, Católica de Valparaíso y Católica del Norte.

En 1943 se instaló un Pedagógico Técnico dependiente del Ministerio de Educación para la formación de profesores de la enseñanza técnico-profesional. En 1952 esta institución pasó a formar parte de la recién creada Universidad Técnica del Estado. Todas estas instituciones permitieron ampliar el número de los profesores secundarios, lo que era necesario para un sistema que crecía marcadamente. En general, ellas adoptan el modelo del Instituto Pedagógico en que la formación en contenidos disciplinarios se ofrece en forma concurrente con la formación profesional o pedagógica.

La necesidad de reformar la educación para modernizarla y orientarla al desarrollo económico, se hace patente en los años sesenta. Durante el gobierno del Presidente Jorge Alessandri (1958-1964) se dio comienzo a estudios diagnósticos y acciones de experimentación dirigidas a producir cambios en el sistema educacional. Esta reforma sin embargo, sólo se materializó en el gobierno siguiente de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). La reforma considerada como “integral” afectó tanto a la estructura del sistema educativo como a sus contenidos curriculares y la preparación de los profesores. Además fue importante en sus esfuerzos por reducir los niveles de analfabetismo, y ampliar el acceso y retención en una escuela básica de ocho años establecida por la Reforma.

Con relación a la formación docente se introduce, tanto conceptual como institucionalmente, la noción de formación docente permanente o continua que incluye una etapa inicial y una etapa a través de toda la vida docente. En lo que respecta a la formación inicial se redefine el concepto de profesor normalista quien, como resultado de la Reforma, deberá encargarse de enseñar en una escuela básica de ocho años en vez de una de seis. Las aspiraciones del profesorado de remover las barreras entre el profesor primario y secundario, la experiencia existente de algunos programas de formación normalista post-secundario y de algunas opciones universitarias de formación para el nivel primario, llevó a decretar el ascenso de la formación normalista a nivel terciario (Junio 1967). Esto significó modificar la estructura de las Escuelas Normales, para recibir estudiantes con educación secundaria completa, a quienes se les ofrecería un curso de preparación en tres años.

En lo que respecta al currículum de formación, como lo describen Cox y Gysling (1990) se le quitó sus aspectos de formación general para concentrarse en el aprendizaje de los contenidos y métodos de la Escuela Básica, permitiendo especialización en una de 13 menciones (o asignaturas que incluyeron la Educación Parvularia). Se eliminaron también las diferencias curriculares que antes existieron por géneros (masculinos y femeninos) y por región (urbana y rural). Se dio importancia a los conocimientos científico-humanista y prácticamente desaparece el área técnico-artística. La formación profesional tiene un énfasis en lo psicológico – sociológico en la evaluación y orientación. El área práctica profesional tiene un lugar predominante en el conjunto de las experiencias formadoras.

Es así como los cambios dirigidos al fortalecimiento de la educación normalista incluyeron un plan de modernización que comprendería los siguientes proyectos:

- Perfeccionamiento del personal docente encargado de las asignaturas y actividades de formación profesional de las escuelas normales.
- Investigación y desarrollo de material didáctico, para la enseñanza primaria con la participación del personal docente de las escuelas normales y de los alumnos que realizaban práctica supervisada en servicio;
- Preparación de material técnico para la comprensión, desarrollo y evaluación del proceso de formación de profesores de Educación General Básica;
- Formación de administradores, supervisores y otros especialistas en enseñanza básica;
- Construcción y equipamiento de las escuelas normales a corto y mediano plazo.

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Educativas (CPEIP) que estableció también el gobierno de Frei, debía encargarse de parte de las acciones indicadas y, en general, de la organización y entrega de cursos de perfeccionamiento para los docentes en ejercicio. Con una planta de docentes, de reconocido prestigio en lo académico, y con el apoyo de profesores universitarios el Centro comenzó este trabajo en 1967.

Sin duda, la propuesta era de gran interés, pero la interrupción de la democracia en Chile, producida por el Golpe Militar (1973-1990), le dio un golpe de gracia al normalismo tradicional. Por razones políticas y económicas, el gobierno militar ordenó el cierre de las escuelas normales y la transferencia de sus estudiantes y recursos a las universidades intervenidas, geográficamente más cercanas.

La formación de profesores secundarios (incluyendo a las carreras de formación de profesores, para la Enseñanza Básica), sufrió los efectos de las medidas adoptadas por el gobierno militar, para las universidades. Es así, como durante los años setenta las ocho universidades existentes en Chile fueron intervenidas por las autoridades militares, produciéndose, para algunos, una “limpieza ideológico-política en el profesorado”. Lo anterior, afectó especialmente a las facultades o carreras de ciencias sociales y de educación, unidas a las restricciones presupuestarias, debilitando así la calidad del trabajo de la formación docente.

Sin embargo, lo que más afectó a la formación docente deriva de la política anunciada por Augusto Pinochet en el año 1979, que restringió la acción educativa directa del estado a la educación básica. Lo antes mencionado dio paso, para que se establecieran nuevas instituciones de educación superior privadas (universidades, institutos y centros) que no recibían financiamiento estatal y que podían competir con las universidades “tradicionales”, en las carreras ofrecidas y en la demanda de estudiantes.

Entre 1980 y 1981 y en el marco de la nueva política educacional, las carreras de formación de profesores para todos los niveles fueron decretadas “no universitarias” y se ordenó su reestructuración en Academias Superiores o Institutos Profesionales. El caso más dramático de esta situación fue la separación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y su conversión en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. Sólo permanecieron como docentes de esta Academia quienes no eran considerados como conflictivos por las autoridades militares y, según lo expresa Núñez (2002), el cambio “llevó al extremo viejos sentidos autoritarios y disciplinantes en la formación de docentes, abiertamente contradictorios con la moderna concepción profesionalizadora”. El Instituto Pedagógico que había liderado los procesos de

formación de profesores secundarios por casi un siglo, perdió este carácter y su heredero hoy día, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, trata de reconstruir esta tradición.

Así en el transcurso de la década, no sólo se observó la incorporación de las Normales a las Universidades y luego su rebaja junto con la formación de profesores secundarias a nivel no-universitario, sino que más tarde en 1987 dos Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas fueron reintegradas a la categoría de Universidades de Ciencias de la Educación Cox, C. y Gysling, J. (1990). Finalmente, el último acto del gobierno militar expresado en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (10 marzo de 1990) completó la vuelta de la formación docente a su rango universitario. Esto, porque se incluyó a las carreras pedagógicas en la lista de carreras que requerían licenciatura, previo a la obtención del título profesional. Sólo universidades podían ofrecer licenciatura, aunque se permitió a los Institutos Profesionales que, tenían estos estudios, que transitoriamente los mantuvieran.

Durante la primera parte de la década de los noventa, la debilidad de la formación de docentes se observaba claramente. Los efectos de las reformas estructurales de la época militar tanto en el conjunto del sistema de educación superior, especialmente en las carreras de pedagogía habían afectado a las instituciones que las ofrecían. Paralelamente, la desvalorización de la profesión docente que se vivió durante esa época, traducida entre otros factores en un grave deterioro de las remuneraciones para los docentes en afectó el interés de los jóvenes por los estudios pedagógicos. Se daba una situación caracterizada por los siguientes problemas Avalos,(2002, pp. 43-50):

- Disminución del número de estudiantes matriculados en carreras de pedagogía, iniciada a mediados de los años ochenta, tanto en educación básica como media (secundaria). Los que aspiraban a ser profesores de educación básica eran menos de la mitad de lo que era el año 1981, y en educación media era un 42% más baja.
- Menor puntaje P.A.A. (Prueba Aptitud Académica) de los matriculados en carreras pedagógicas comparados con quienes ingresaban a otras carreras universitarias.

- Baja calidad de los programas de formación docente, poco actualizados y no relacionados con los requerimientos de la Reforma Educacional que estaba en curso desde comienzos de los noventa. Especialmente, se destacaba una desvinculación entre la formación teórica y prácticas.
- Percepción negativa de los estudiantes sobre sus experiencias de formación
- Preocupación de las propias instituciones de formación, sobre lo que podían y de hecho hacían, en torno a la formación docente.
- Preparación insuficiente de los docentes formadores y poca producción académica de los mismos.
- Infraestructura y recursos para la docencia muy insuficientes, y casi ninguna presencia de las tecnologías de la información y comunicación en el trabajo docente.
- Insuficiente coordinación entre los departamentos académicos con responsabilidad en la formación docente y, en algunas instituciones, ausencia total de una entidad coordinadora de la formación docente.

Todos estos factores unidos a la importancia que iba cobrando el rol de los profesores en la implementación de los nuevos programas de la Reforma Educativa, llevó al gobierno a la necesidad de intervenir para producir un cambio de calidad en los programas de formación docente. El 21 de Mayo de 1996 el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle anunció una serie de medidas para asegurar una reforma educativa de calidad que incluyeron un fondo equivalente a 25 millones de dólares para la formación inicial docente, los que se entregarían sobre la base de proyectos competitivos a los programas de formación docente inicial que se los adjudicasen. Con esto comienza el proceso, de cinco años de duración, mediante el cual los programas de formación docente de 17 universidades, a lo largo del país, compartirían el esfuerzo por mejorar su calidad. Estos programas, que fueron seleccionados en un proceso que duró todo el año 1997, se ubicaban en casi todos los puntos del territorio nacional y cubrían aproximadamente el 80% de los estudiantes inscritos en carreras de pedagogía. Aspectos del Programa que se denominó *Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente* (PFFID), se describirán en las siguientes secciones en los lugares que corresponda.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

- Situación actual de la formación de profesorado en Chile
- Historia de la formación del profesorado en Chile
- Aspectos históricos y políticos que provocan cambios en la formación del profesorado
- Periodos claves en la formación de maestros en Chile
- Fundamentos de la propuesta de Formación Inicial Docente Universidad de Los Lagos, Osorno Chile.

CAPITULO II.-

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

INTRODUCCION DEL CAPÍTULO

El presente capítulo incorpora elementos tales como la identidad, profesionalización y formación docente, partiendo desde un punto de vista histórico, específicamente cómo se origina la formación del docente en Chile.

A continuación se hace referencia al sentido de la profesionalización, la que parte por determinar las características propias de una profesión y aspectos específicos que son parte del profesional de la educación. Qué debe hacer, qué debe saber un docente y cómo este profesional se fue transformando acorde a los cambios sociales, culturales y políticos que van dando origen a una sociedad cambiante.

Seguidamente se informa acerca de la formación inicial docente, los objetivos que se persiguen y dentro de qué modelo de enseñanza se da origen a los componentes de ésta, cómo actúa un modelo de formación, los contenidos, la metodología y el rol que le corresponde ejercer al docente.

Finaliza el capítulo con el papel de las reformas educativas y el rol que les ha correspondido ejercer a las instituciones formadoras de maestros.

II.1.- La profesionalización elemento básico en la formación del docente.

Indagar acerca de la formación del profesorado lleva a identificar cómo se debería manifestar algunos atributos específicos de este profesional, tal como la identidad y la profesionalización docente; es así como Cox y Gysling (1990) señalan que la identidad profesional es el resultado de la formación, constituida por el conjunto de competencias adquiridas, como el posicionamiento social de la profesión docente y sus instituciones de formación pedagógica.

Para Iván Nuñez (2004) , desde un punto de vista histórico, no tiene sentido pensar en una identidad magisterial, puesto que se ha registrado una sucesión y combinación de identidades de los docente como actores colectivos. En este sentido al analizar la construcción de las identidades del profesor, se debe partir por recordar el origen de la escuela, la cual obedece a una construcción de tipo socio-cultural, dando espacio a identificar, en primer lugar, una identidad del profesor como un apostolado o misionero, vale decir, reconocido como un apóstol, guía, consejero y con un conjunto de virtudes como la mística, la bondad, la abnegación, el sacrificio, la sabiduría y la paciencia, explicadas por la influencia de la iglesia en los procesos formativos.

Imbernón (1998) establece que la profesión docente es el proceso socializador de adquisición de las características propias de la profesión. El profesionalismo en la docencia implica una referencia técnicas una determinada organización del trabajo dentro del sistema educativo; por tanto, ser un profesional de la docencia implica dominar una serie de capacidades y habilidades específicas que permitan ser competente en un determinado trabajo en este caso el ejercicio en de la profesión en la escuela.

La profesionalización es un proceso de profundización que caracteriza a los profesionales, las cuales se refieren principalmente a :

- Ocupación (actividad no accesibles a profanos, en la que se da ,un reclutamiento, formación status y movilidad)

- Vocación (expectativas, no únicamente lucrativas, sino también de conducta y motivaciones personales)
- Organización creación de estructuras profesionales para su desarrollo, acceso y competencia)
- Orientación de servicio (resolución de problemas sustanciales de la sociedad)
- Autonomía (el grupo profesional valora la actividad, toma decisiones y establece el control interno) Cox, 1990, 17).

Del mismo modo se señalan tres aspectos específicos respecto del profesional de la educación que debe estar presente:

- Un cuerpo codificado de conocimientos
- La existencia de mecanismos de regulación y control de reclutamiento, la preparación, el acceso y el ejercicio.
- Una responsabilidad ética ante los alumnos, las familias y la sociedad (Cox, 1990, 18).

En este contexto, se aspira a que el profesorado sepa por que hace las cosas, y en la búsqueda de ello ira encontrando elementos de reflexión y mejora, búsqueda que se realiza colectivamente: Ser profesional significa aprender los fundamentos de la cultura profesional, es decir, saber por que se hace lo que se realiza, y cuándo y por qué será necesario hacerlo de un modo distinto) Imbernon, 1998, 55).

De acuerdo a Schiefelbein (1976), la formación de los docentes que es de carácter profesional, debe emprender una aprendizaje continuo, desechando que los maestros sean técnicos ejecutantes u operativos. Dadas las transformaciones educacionales del contexto contemporáneo de modernización de los sistemas educativos, los profesores deben definirse y configurarse como profesionales.

II.2.-Formación y desarrollo profesional

Es importante considerar la formación como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella. En este

contexto durante las últimas décadas la formación del profesorado ha ido experimentando una evolución significativa.

Hay que considerar que la formación del profesorado no es una actividad aislada, ni puede considerarse como una célula autónoma e independiente del conocimiento y la investigación: su concepción y su proceso deriva de unos marcos teóricos y de unos supuestos que en un determinado momento son predominantes en el conocimiento social y educativo o en las personas que poseen el poder.

Según, Francisco Imbermon (1998), en su libro *“La formación y el desarrollo profesional del profesorado”*, señala que la mayoría de los estudios tienen un carácter sectorial, incidiendo sobre un aspecto particular de la profesión. Sin embargo, el autor cree que la reflexión y el análisis del propio colectivo y la manifestación de sus opiniones sobre aspectos globales. Para ello menciona algunos puntos sobre los cuales hay que reflexionar:

- Análisis de los conceptos de educación, formación y profesión que predominan en la sociedad actual: qué principios subyacen derivados del entorno socio-económico, de la influencia de los medios de comunicación, de las creencias y valores y de las disciplinas científicas, del modelo profesional y la formación y de las funciones específicas del profesorado.
- Análisis de los cambios sociales y de las necesidades futuras de nuestra sociedad, que suponen procesos vertiginosos, anticipando así cuál será la función de la educación, de la institución educativa y del profesorado en ese nuevo marco. Sólo así se podrán elaborar y llevar a la práctica planes modernos que no vayan a remolque de otras instancias y aconteceres. En definitiva, deberían sistematizarse los estudios prospectivos sobre los cambios políticos, técnicos, culturales, económicos, demográficos y de todo tipo que puedan afectar a nuestra sociedad, dado que éstos repercutirán en las necesidades educativas del mañana. Sin embargo, este requisito no siempre es tenido en cuenta al enfocar los nuevos planes de estudio para la formación inicial del profesorado o los planes de formación permanente. Al ser la sociedad objeto de procesos de transformación tan rápidos, ya no es posible diseñar planes de estudio a

largo plazo, prescindiendo de la referencia al futuro, sin riesgo de establecer procesos anacrónicos o desfasados.

- Análisis de la situación actual de las instituciones de formación, tanto inicial, como permanente, de los modelos de formación que se ofrecen al profesorado y de como este bagaje repercute en la práctica real o en el ejercicio de la profesión. Asimismo, hay que considerar los valores positivos, el funcionamiento democrático y participativo, las lagunas y las deficiencias que integran tal formación.

- Análisis de la situación actual de la enseñanza, en las etapas Infantil, Primaria y Secundaria; es decir, análisis de los currícula y la organización diseñados para estos niveles, de las necesidades y características de sus alumnos, etc., con el fin de deducir las competencias y habilidades profesionales que debe asumir el profesorado para responder de forma crítica a las exigencias curriculares y de los propios alumnos.

- Análisis de la situación actual de la profesión docente y de su cultura profesional, desde el punto de vista del colectivo profesional y desde la administración educativa. Esto implica analizar la tendencia autónoma y la dependiente; esta última puede llevar a una cultura profesional reduccionista del tipo de empleado funcional de la docencia e impedir el desarrollo profesional como colectivo.

- *“La antigua concepción de la docencia, una capacidad individual remunerada como las profesiones liberales, ha sido superada. La competencia y la diversificación de medios de acceso al conocimiento obligan a definir la tarea docente cada vez más en función de un proceso global, como una responsabilidad específica en el marco de un reparto concertado de tareas entre diversas fuentes de saber. El profesorado, contratado ahora por su saber y por su experiencia profesional y social, se incorpora a un equipo pedagógico, en el sentido más amplio del término, que participa en el aprendizaje y en la educación”* Hallak, “Algunos análisis pendientes que repercuten en la formación del profesorado” 1992 : en: A. Pérez Gómez, *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*, Madrid,(1999.pp.202)

- Redefinir las funciones y responsabilidades del profesorado respecto a la reconsideración de su trabajo profesional (la consideración social, los obstáculos para acceder a la profesionalización, las relaciones laborales, el análisis de los valores), a la comunicación y al diseño, producción y ejecución del currículum.

II.3.-Formación Inicial Docente

Tal como lo señala Lundgren (1988): “*La formación inicial del profesorado debe ser todo lo completa e integrada posible*” (Lundgren, 1988: 285). Por ello la formación inicial debe dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, capacitando al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida.

Es necesario establecer una preparación que proporcione un conocimiento y genere una actitud, que conduzcan a valorar la necesidad de una actualización permanente, en función de los cambios que se producen, a ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis, reflexión, a construir un estilo riguroso e investigativo.

CUADRO N°1. COMPONENTES DE LA ENSEÑANZA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.

		Objetivos deseados	Como opuestos a:
Estudiantes	Conocimiento y situaciones vistas como	Problemático.	Cierto
	El rol del profesor visto como	Artesano moral	Artesano técnico
Currículum	Forma	Reflexivo	Recibido
	Epistemología	Conocimiento práctico	Sólo conocimiento teórico
	Alcance (componente enseñanza e indagación)	Conocimiento teórico. Aprendizaje amplio	Aprendizaje limitado.
Contexto	Relaciones de autoridad	Orientada a la indagación.	Jerárquico
		Autorrevisable	Estático
Profesores		Artesanos morales	Artesanos técnicos
		Autorrevisable.	Estático

(Zeichner y Liston, 1987)

Es importante que la institución de formación inicial se replantee, tanto los contenidos de la formación, como la metodología con que éstos se transmiten, ya que el modelo de formación actúa siempre como currículum oculto de la enseñanza, es decir, los modelos con los cuales los alumnos aprenden se extienden con el ejercicio de la profesión, pues se convierten incluso de manera involuntaria en modelo de su actuación.

En relación a los contenidos es necesario una reconceptualización, que incluya en la formación inicial el pensamiento práctico educativo, agregando además los procesos cognitivos, emocionales y afectivos que inciden en la práctica individual y colectiva del profesorado. En este proceso de formación debe aparecer como elemento

de suma relevancia las prácticas en los centros educativos, convertidas éstas en un verdadero “saber hacer”, y no sólo en un medio para conocer una puesta en práctica de la cultura laboral educativa.

Los futuros profesores y profesoras, deben estar preparados para entender las transformaciones que vayan surgiendo en los diferentes campos y para ser receptivos y abiertos a concepciones pluralistas, capaces de adecuar sus actuaciones a las necesidades de los alumnos, época y contexto.

Es necesario introducir en la formación inicial una metodología que esté presidida, fundamentalmente, por la investigación – acción, y que vincule constantemente teoría y práctica. En este sentido y considerando lo planteado por Imbernóm (1998): “la formación del profesorado en la etapa inicial tendría que orientarse por los siguientes puntos:

- Proporcionar los *conocimientos teóricos* suficientes y con planteamientos dilemáticos, demostrando que esta teoría puede sufrir modificaciones y desarrollos posteriores.
- Vincular los nuevos conocimientos de manera *significativa* con los ya establecidos.
- Incluir conocimientos, estrategias metodológicas, recursos y materiales que resulten *funcionales*, tanto personal, como profesionalmente.
- Permitir la atención a la *diversidad* de los alumnos para que puedan avanzar en sus peculiaridades. Evidenciar la diversidad de opiniones, actitudes, valores y posturas, etc., que existen en la sociedad y comunidad profesional, favoreciendo el respeto hacia todas ellas.
- Considerar las prácticas no sólo como una asignatura más, sino basándolas en un replanteamiento de las relaciones que el alumno en formación inicial tiene con la realidad escolar. Las prácticas han de permitir una *visión integral* de estas relaciones y han de conducir necesariamente a una estrecha relación entre la teoría y la práctica. La práctica ha de ser el eje de la formación del profesorado. Las prácticas han de ser un revulsivo de los planteamientos teórico-prácticos, de manera que le permitan ir interpretando, reinterpretando y sistematizando su experiencia.

- *Promover experiencias interdisciplinarias* que les permitan integrar los conocimientos y los procedimientos de las diversas disciplinas con una visión psicopedagógica.
- Facilitar la discusión de temas, ya sea *confrontando* nociones, actitudes, realidades educativas, analizando situaciones pedagógicas, etc., que les lleven a plantear, clarificar, precisar y reconducir conceptos, incidir en la formación o modificación de actitudes, estimulando la capacidad de análisis y de crítica y activando la sensibilidad por los temas de actualidad.
- *Promover la investigación* de aspectos relacionados con las características de los alumnos, su proceso de aprendizaje en relación con algún aspecto, las del contexto, conocimientos previos, etc., ya sea de manera individual o cooperando con sus compañeros, lo que les lleve a vincular teoría y práctica, a ejercitar su capacidad para manipular la información, a confrontar los resultados obtenidos con los previstos, con los de otras investigaciones y con los conceptos ya consolidados.
- Analizar situaciones que les permitan percibir la *gran complejidad del hecho educativo*, que les conduzca a tomar decisiones, a confirmar o modificar actitudes, valores, a configurar la propia opción pedagógica.
- Estimular la *participación* en la elaboración de trabajos y propuestas de apoyo a las escuelas, que les permita mantener un contacto vivo y constante con éstas y potenciar el vínculo entre teoría y práctica.
- Elaborar *alternativas* a la cultura laboral predominante y favorecer la reflexión sobre cómo la cultura influye en las creencias y en las prácticas.”

II.4.-Formación Permanente

Objetivos de la formación docente

Tal como lo señalan los destacados autores (Liston y Zeichner, 1993: pág,70) referido a cómo debe ser enfocada la formación del profesorado se puede señalar que ésta:

“...debe aspirar directamente a educar docentes capaces de identificar y organizar sus propósitos, de escoger las estrategias pedagógicas o los medios adecuados, que conozcan y comprendan los contenidos que deben

enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos y con quienes pueda contarse para dar buenas razones de sus acciones. Estas justificaciones deben tener en cuenta la actividad docente, las comunidades más amplias de educadores y una comprensión mayor del contexto social y político de la escolarización.”

De lo anterior, se puede desprender que la formación de los profesores debe estar enfocada a la preparación de individuos, que conozcan y asuman las condiciones en las que viven sus estudiantes, para que consigan comprender el entorno y puedan utilizar las herramientas necesarias, tanto intelectuales, como prácticas, de tal manera que puedan tener una buena dirección en su desarrollo profesional.

II.5.-Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado

Las orientaciones conceptuales en la formación docente, corresponden a los criterios de epistemología, ontología y metodología; a los procesos o programas de investigación en educación y al concepto de sociedad, educación y sus acciones.

Es imprescindible conocer las orientaciones conceptuales existentes en la formación del profesorado, ya que será un factor necesario para analizar y condicionar los procesos formativos. El desconocimiento de ese marco referencial ideológico y la no comprensión de la producción y selección del conocimiento, pueden provocar prácticas educativas que no consideren lo que se ha hecho y, por ende, tampoco sus resultados. Dentro de este contexto se distinguen las siguientes orientaciones conceptuales:

a- Orientación perennialista.

En un comienzo, la formación del profesorado se derivó hacia un concepto predominante de transmisión académica de conocimientos, y se vinculó directamente al estudio de las disciplinas académicas y a las investigaciones realizadas en torno a los procesos conceptuales de la enseñanza.

Esta orientación está basada en el “perennialismo”, es decir, basada en el pensamiento escolástico y que considera el conocimiento como único y definitivo. Se centra sobre todo, en la formación de los contenidos académicos del currículum. Su

propósito fundamental es la recuperación de la tradición clásica en la educación y, de modo particular, los grandes textos y autores de la cultura occidental. Su concepción le hace abominar de la diversidad y opcionalidad dentro de cualquier proceso.

Desde esta orientación:

“la formación del profesorado tendió a capacitar a éste en relación a lo que se considera su función básica: la transmisión de contenidos culturales, o sea, de las disciplinas, siendo su especificidad profesional dominar el contenido que hay que enseñar, por lo que se valora la calidad de la formación en relación al buen dominio de los contenidos de ésta. El profesor es un mediador entre el alumnado (en este caso, el alumno o alumna como individuo) y los contenidos culturales seleccionados por otros” (Imbernón, 1998: 37).

b.- Orientación racional – técnica:

Con los avances tecnológicos y el desarrollo de la psicología conductista, apareció una nueva orientación, basada en el esencialismo, cuya priorización de la cultura técnica y científica se manifiesta en desmedro de la formación humanística y artística. Esto implicaba un cambio en la formación del profesorado, basado en aumentar las competencias, considerando el concepto de competencia como el desarrollo de destrezas que permiten generalizar los procesos técnicos, *“...que consistían en estrategias tendentes a realizar el cambio con procedimientos sistemáticos que permitiesen hacer frente a la complejidad educativa con garantías de éxito...”* (Imbernón, 1998:38).

Tal como lo señala Pérez (1992):

“Dentro de esta concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica, se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo, y en particular, en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo. La concepción de los procesos de enseñanza como mera intervención

tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, la concepción del profesor como técnico y la formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en la competencias son elocuentes indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica” en : Imbernón, 1998:38).

En definitiva, esta orientación pone énfasis en un determinado concepto de competencia docente, entendida como proceso técnico generalizable, sistemático y rutinario, y se concentrará la atención en un profesor técnico, dotado de técnicas y medios para solucionar problemas, formando así a profesores y profesoras eficaces “científicos sociales”, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables.

c.- Orientación basada en la práctica como referencia.

Es una orientación que se incorpora, introduciendo elementos de comunicación intersubjetiva y crítica social, ya que considera al profesorado como un reformador social. El profesor ha de participar en las tareas comunitarias y en la acción social. Aparece así, una amplia orientación con diversos enfoques, que tendrá como referencia predominante la práctica profesional contextualizada.

Un factor importante en el desarrollo profesional será la actitud de los profesores al diseñar su tarea docente, no únicamente como técnicos infalibles, sino como facilitadores de aprendizaje, capaces de provocar la cooperación y participación del alumnado. Tal como lo señala Imbernón (1998):

“en la formación del profesorado parece que empieza a seguirse una tendencia cambiante, motivada sobre todo por el auge de las nuevas concepciones de la teoría y práctica del currículum, de la sociología crítica, del interaccionismo simbólico, de la psicología cognitiva y el constructivismo, que introducen elementos de debate y reflexión nuevos en la generación y adquisición del conocimiento y en el procesamiento de la información.” (Imbernón, 1998:40).

De esta manera, va perdiendo vigencia el estudio de la conducta del profesor, ante :

- Modelos y estrategias de formación permanente de profesores:
- Competencias de los profesores

II.6.-Formación del Profesorado.

II.6.1.-Las tradiciones de la Reforma.

Durante todo el siglo XX, los diferentes intentos de reforma de los programas de la formación del profesorado, han reflejado un grado de compromiso implícito y una afiliación a varias tradiciones distintas de reforma, tales como: *la tradición académica, la tradición de la eficacia social, la tradición desarrollista, la tradición reconstruccionista social.*

Es importante señalar que ninguna de las propuestas contemporáneas, en cuanto a reforma curricular incluyen una sola de las tradiciones, sino más bien se nutren de ellas, de tal manera que se complementan entre sí.

a) Una de las primeras tradiciones es la *académica*, que contemplaba los programas de preparación de profesores de enseñanza primaria y secundaria en los centros universitarios a través de las aportaciones de facultades, colegios universitarios y departamentos de ciencias de la educación a la formación para la enseñanza. Esta orientación de formación del profesorado hace hincapié en el rol del profesor en cuanto a universitario y especialista en una asignatura, adoptando diversas formas, según el punto de vista particular de las áreas de conocimiento en las que se han basado propuestas específicas de reforma.

Uno de los primeros críticos de los cursos de formación de futuros profesores, fue Abraham Flexner; quien señalaba: “...*el dominio de una materia es lo más importante en la formación de un profesor ... y que los cursos de ciencias de la educación obstaculizan la consecución de este objetivo fundamental*” (Zeichner, 2003). Además, realiza una fuerte crítica a los cursos relacionados con la enseñanza por su superficialidad intelectual, a los profesores de ciencias de la educación y a sus alumnos

por sus limitados recursos intelectuales y los estudios sobre la enseñanza por su insignificancia.

Frente a las críticas, los departamentos universitarios de pedagogía comenzaron, como organismos de auténtica investigación y enseñanza interdisciplinaria, a contratar profesorado joven y autodidactas. Sin embargo, no se logró lo esperado, ya que fueron perdiendo su carácter original. Y es así, como a pesar de los grandes avances, la mayoría de las generaciones universitarias han recibido prácticamente toda su formación superior en los departamentos de pedagogía. Su conocimiento de las materias necesarias para resolver los problemas pedagógicos es, en su mayor parte, elemental y de segunda mano. Y este conocimiento se transmite, cada vez más diluido a las nuevas generaciones de pedagogos profesionales.

Las implicaciones programáticas de la tradición académica se han modificado algo con el tiempo, dependiendo de los puntos de vista concretos de una buena enseñanza de las artes liberales y de los tipos de asignaturas que los profesores necesitaran. Se ha señalado que este enfoque atraerá a la docencia a muchos estudiantes bien dotados, desde el punto de vista académico, que de otro modo, se apartarían de la enseñanza por obligarlos a cursar asignaturas de ciencias de la educación de dudoso valor intelectual.

La postura anterior, se ve reflejada en el pensamiento de Bestor (1953) que señala lo siguiente:

“Un nuevo currículum para la formación de profesores, basado firmemente en las artes liberales y en las ciencias, en vez de en las simples destrezas profesionales de la pedagogía, hará más para restaurar la reputación de las escuelas públicas que cualquier otra iniciativa que se adopte. No sólo se conseguirá que los profesores estén adecuadamente preparados en las disciplinas que deban impartir, sino que también se les imbuirá el respeto hacia esas disciplinas y estarán preparados para el anti intelectualismo que en la actualidad amenaza a las escuelas. Y cuando la corriente empiece a funcionar, hombres, y mujeres jóvenes con auténticos intereses y capacidad intelectuales resultarán atraídos en el número

creciente a la profesión docente en la escuela pública. No les ahuyentará desde el principio al pedirseles que dejen de lado sus intereses intelectuales y pierdan el tiempo en los cursos de los pedagogos (Bestor 1953), en: Daniel P.Liston, Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización, Madrid 2003, pp35

b) Otra tradición importante es la de la *eficacia social*; supone la fe en la capacidad del estudio científico de la enseñanza para sentar las bases para elaborar el currículum de la formación del profesorado. Este enfoque surgió en gran medida en las facultades, departamentos, y colegios de ciencias de la educación y muchos consideran que forma parte de una estrategia, para reforzar la reivindicación de los especialistas en educación, que se reconozca la justificación de su presencia en la universidad.

Este enfoque general de la formación del profesorado hace hincapié en la adquisición de destrezas docentes específicas y observables que se suponían relacionadas con el aprendizaje de los alumnos. Hacia los años sesenta la investigación educativa había llegado mucho más allá de los métodos relativamente primitivos de las técnicas de encuesta y análisis. Los defensores de esta orientación deliberativa para el empleo de la investigación, sobre la enseñanza para la mejora de la formación del profesorado, afirman que la realidad de la enseñanza exige un enfoque de la formación del profesorado, que refleje la naturaleza compleja e incierta del trabajo. Desde esta percepción se puede decir, que la tarea crucial consiste en fomentar la capacidad de los docentes para juzgar respecto al uso de las técnicas de enseñanza.

No les preocupa que los profesores sigan un conjunto de normativas, que nunca podrían abarcar todas las circunstancias, sino que los pedagogos consideren que la enseñanza es un proceso, que hay que realizar constantemente opciones sobre medios y fines; opciones que pueden estar informadas por la investigación sobre proceso y producto, investigación descriptiva, la experiencia, la intuición y los valores propios de cada persona.

c) La tradición *desarrollista*, por su parte se cimenta en el movimiento a favor del estudio del niño. Se preocupa principalmente de la evolución del aprendiz, lo cual constituye la base para determinar lo que se debería enseñar, tanto a los niños, como a

sus profesores. La investigación serviría para determinar este orden natural del desarrollo del niño, a través de una cuidadosa observación y descripción de la conducta de los niños en las distintas etapas de su evolución.

Un elemento crítico para este enfoque, señala que la formación del profesorado consistía en que los profesores para las escuelas progresistas que ofrecieran la nueva educación centrada en el niño debían formarse en el mismo tipo de ambiente acogedor y estimulante que se preveía facilitasen a los niños. Los defensores de las nuevas instituciones de la formación del profesorado “centradas en el estudiante” eran a menudo muy críticos, frente a los métodos mecánicos que pensaban se utilizaban en la mayoría de las instituciones de formación de profesores, porque creían que esos métodos mecánicos en la preparación del profesorado llevaban a una enseñanza mecánica y carente de emoción para los niños.

II.6.2.-Según Perrone “ *La tradición desarrollista*”(1989) en: Liston Daniel P. Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, 2003 Pp. 47 Hay tres metáforas fundamentales relacionadas con las primeras manifestaciones de esta tradición progresista/desarrollista de formación del profesorado:

- a) El profesor como naturalista.
- b) El profesor como artista.
- c) El profesor como investigador.
- d) Reduccionista

1.a. La dimensión del docente como *naturalista* insistía en la importación de la destreza, al observar la conducta de los niños y al construir un currículum y un ambiente de aula coherente con las pautas de desarrollo del niño y sus intereses. La práctica del aula tendría que basarse en la observación minuciosa y en el estudio de los niños en medios naturales o en la bibliografía derivada del estudio del niño. La formación de los futuros profesores para llevar a cabo observaciones, aprender de ellas y planear actividades para los niños sobre la base de las observaciones eran características clave

de las propuestas desarrollistas para la reforma de la formación del profesorado. (Perrone, 1989).

2.a. El aspecto del profesor como *artista* del enfoque desarrollista, tenía dos dimensiones. Por un lado, el profesor artista tiene un profundo conocimiento de la psicología evolutiva del niño y es capaz de incitar a los alumnos para que aprendan fácilmente, otorgándoles las herramientas necesarias para generar un ambiente ameno, donde se pueda obtener el aprendizaje anhelado.

3.a. La tercera metáfora de formación del profesorado era la del docente como *investigador*, ésta consistía en que el profesor debía adoptar una actitud experimental, es decir, el estudio del niño debía convertirse en el fundamento de las investigaciones del profesor, y los formadores tenían que instruir a los futuros profesores sobre cómo iniciar y mantener las investigaciones ya iniciadas en su propia clase respecto al aprendizaje de niños concretos.

d) La cuarta y última tradición de reforma del profesorado es la *reconstruccionista social*, que define a la escolarización y la formación del educador como elementos decisivos del movimiento a favor de una sociedad más justa. Este enfoque, que cobró fuerza por la depresión económica y por la extendida inquietud social, ponía énfasis en el papel de la escuela, unida con otras fuerzas progresistas, en la planificación de una reestructuración inteligente de la sociedad estadounidense, que consistiría en una distribución más justa y equitativa de la riqueza de la nación y en donde “el bien común” preponderase, en todo caso, sobre el beneficio individual.

Una de las principales cuestiones sometidas a discusión, entre los reconstruccionistas sociales, era hasta qué punto los docentes y los formadores de profesores debían adoctrinar conscientemente a sus alumnos, en los valores socialistas y colectivistas o basarse en el método del experimentalismo y la investigación reflexiva para conseguir mejoras sociales.

Es probable que, en la formación de los profesores, no haya factor más importante que la actitud social del profesorado de la institución de formación. En general, la visión y la actitud social de los educadores de nuestra escuela normal o centro universitario de

formación de profesores brillan a menudo por su ausencia. Para que los futuros docentes adquieran una visión social, es imprescindible una perspectiva social -tan habitual en los centros o escuelas normales ordinarias- que tenga otro resultado que la ignorancia de nuestra situación social y la falta de preocupación inteligente que los docentes muestran respecto a la misma. Por tanto, debemos conseguir con la máxima rapidez y amplitud humanamente posible que todos los miembros de la profesión adquieran una visión social inteligente y positiva.

No es sencillo crear una actitud nueva en la escuela profesional. La esperanza fundamental se basa en el trabajo de las escuelas más grandes en las que se prepara el personal de las escuelas profesionales más pequeñas. Debe estimularse a todos los profesores a que sepan de primera mano cómo viven y qué sienten los menos favorecidos. Los contactos de primera mano tienen una fuerza enorme.

Resulta fácil no tener en cuenta las necesidades de quienes no se conoce. Se tiene que trabajar de todas las formas posibles a favor de la consecución de la perspectiva social más inteligente de los docentes por parte de las instituciones de formación de profesorado. Sin ello, no es posible esperar que los educadores adquieran una preparación social.

Como ejemplo para esta propuesta social se puede señalar al colegio New College, al afirmar que el trabajo del profesor es de ámbito comunitario, considerando así el conjunto de intereses del alumnado y profundizar en la visión de los problemas básicos del ser humano. Dentro del currículum del New College, se les otorgaba diversas oportunidades a los estudiantes para entrar en contacto con la vida real, que contribuían a este desarrollo de perspectiva social. Se preveía que todos los alumnos adquirieran destrezas de planificación, participación vital y liderazgo viviendo y trabajando, al menos un verano, en una granja que estaba a cargo de los estudiantes del oeste de Carolina del Norte. Asimismo, tenían que trabajar en la industria durante un trimestre, estudiar y viajar al extranjero durante un verano, al menos, y participar en numerosas excursiones que les servían para conocer las distintas oportunidades culturales y comerciales de la ciudad de Nueva York. Por último, los alumnos tenían

que superar un periodo de prácticas de un año de duración como profesores internos tras un semestre de formación para la docencia.

La formación del profesorado debe comprometerse a preparar profesionales de orientación crítica, capaces de compadecerse y de apasionarse, reflexivos y comprometidos desde el punto de vista social, que puedan contribuir al proceso de mejora de la enseñanza y al cambio social.

II.7.- OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Uno de los objetivos principales para la formación de profesores, es preparar individuos que tomen parte de manera inteligente en la gestión de las condiciones en las que viven para que consigan comprender las fuerzas que las mueven y para equipararlos con las herramientas intelectuales y prácticas a través de las cuales puedan participar en la dirección de tales fuerzas.

La formación del profesorado debe aspirar directamente a educar a docentes que sean capaces de identificar y organizar sus propósitos, de escoger las estrategias pedagógicas o los medios adecuados, que conozcan y comprendan los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos y con quienes pueda contarse para dar buenas razones de sus acciones. Estas justificaciones deben tener en cuenta la actividad docente, las comunidades más amplias de educadores y una comprensión mayor del contexto social y político de la escolarización. Es más, ese razonamiento debe contar con algún fundamento a partir del cual distinguir las buenas razones de las malas y las mejores de las peores, respecto a determinadas acciones educativas. Pero, antes de que el objetivo de “dar razones” pueda considerarse creíble o, incluso, justificable, debe establecerse algún contexto o criterio que permita distinguir qué razones son buenas y qué acciones son eficaces.

La actividad docente limita y orienta sobre los fundamentos racionales de la enseñanza. Como afirma Macmillan,1987,en : *Formación del profesorado y*

condiciones sociales de la escolarización. Madrid, 2003 Pp. 61 en la enseñanza se espera que la verdad constituya un valor central, porque es el tipo de actividad que descansa sobre las virtudes de la honradez y la confianza. Honradez y confianza son inherentes a la actividad docente, con independencia del contexto o del tiempo.

La enseñanza es también una actividad en la que deben predominar unas relaciones justas. Si un profesor actúa con dureza contra un alumno, por capricho o por alguna distracción externa, parece que constituiría una ruptura de la relación educativa. La sensación de ruptura proviene de la convicción de que la actividad docente y las relaciones que esa actividad lleva consigo, requieren de justicia y la equidad entre los participantes. Es por esto, que una idea de comunidad pertinente diferenciada de un modo más adecuado constituiría un fundamento más seguro para que los futuros profesores comprendiesen mejor el proceso educativo. Lo que se denomina educación no es una actividad monolítica y, al parecer, existen una serie de concepciones razonables y distintas de los roles de profesor y de alumno. Por ejemplo, si se solicita a los educandos que den buenas razones respecto a las acciones educativas y se prevé que sus razonamientos pongan de manifiesto la comprensión de la actividad y del papel de la enseñanza, se han de tener presente las distintas formas en que diferentes e importantes tradiciones educativas, comunidades o ambas han definido estos roles y la actividad docente.

En efecto, la comprensión del papel del profesor y de la actividad docente depende conceptualmente de comunidades concretas. Por tanto, pareciera que, para la formación del profesorado, los formadores de los profesores deben capacitar a los futuros educadores para que articulen buenas razones basadas en la comprensión de la enseñanza y de los roles docentes, como los definen las mismas tradiciones educativas establecidas, y formuladas de acuerdo con ella.

Hay que considerar que para los futuros docentes, es más útil un enfoque menos descriptivo, en sentido histórico, y de corte más conceptual. Cuando se habla de que los futuros educadores han de conocer las diversas formas de estructurar el rol de profesor y la actividad docente, según las distintas tradiciones, es conveniente una formulación algo distinta. Con el fin de que los educandos adquieran una comprensión conceptual

más clara y coherente de los distintos modos de estructurar la educación y de ayudarles a organizar sus propios puntos de vista preferidos y susceptibles de defensa.

Referente a todo lo dicho anteriormente, hay que considerar que la formación del futuro profesor debe incluir y resaltar las diferencias entre las distintas tradiciones educativas. Es fundamental estimular al futuro educador, para que reflexione sobre sus razones, prestando la debida y adecuada atención a sus creencias y supuestos básicos sociales implícitos y al conveniente reconocimiento de la comprensión actual del contexto social y político de la escolarización. Esta reflexión debe hacerse tanto en el trabajo regular de los alumnos en la universidad, como en sus experiencias de campo.

En los programas de formación de los profesores, el trabajo regular en la universidad puede favorecer el objetivo de la articulación, haciendo renovado hincapié en el contexto social de la escolarización. Los formadores de los profesores tienen a su disposición un rico arsenal de conocimientos y perspectivas teóricas centradas en el contexto social de la escolarización.

Otro componente fundamental en los programas de formación del profesorado, las experiencias de campo de los alumnos, también pueden centrar la atención en las implicaciones de sus creencias sociales y estimularles a examinar la realidad social y política de la escolarización.

Ahora bien, se puede decir que una de las premisas de los centros superiores de formación de profesionales, en el marco de la moderna investigación universitaria, sientan como base la racionalidad técnica. Su currículum normativo, establecido en las primeras décadas del siglo XX, en un momento en el que las profesiones buscaban ganar prestigio integrando sus centros de formación en el marco universitario, todavía acaricia la idea de que la práctica competente se convierte en práctica profesional cuando la solución de problemas instrumentales se basa en el conocimiento sistemático, preferentemente de carácter científico.

Es importante recordar que el profesor no trabaja en el vacío, sino dentro de organizaciones que regulan las prácticas educativas: condiciones de la escolarización, la

regulación del currículum realizada fuera de las aulas y la flexibilidad para desarrollar el puesto de trabajo de los docentes.

Los profesores tienen que tomar importantes decisiones didácticas sobre cómo rellenar el tiempo escolar con actividades para convertir cualquier determinación previa sobre el currículum en experiencia de aprendizaje de los alumnos. La educación, la enseñanza y el currículum son procesos de naturaleza social que no se pueden prever del todo antes de ser realizados. Este carácter indeterminado obliga a clarificar las ideas y pretensiones de las que se parte para tratar de mantener la coherencia desde que se plantea una meta hasta las prácticas que se realizan. Es compleja y no admite muchas simplificaciones. Doyle (1977), Gimeno (1988), Pérez Gómez (1988) y otros autores, consideran la práctica docente como una realidad que se define por las siguientes situaciones:

II.7.1.-Multidimensionalidad

En una clase hay sujetos muy diferentes, cada uno con su propia vida, sus diversas capacidades, su forma de estar y de integrarse a la dinámica del aprendizaje, etc., como así también las influencias del ambiente social y de la propia institución, los programas oficiales y el propio profesor. El docente debe abordar tareas tan distintas como impartir información y explicarla, atender el trabajo de cada uno de los alumnos, juzgar su actividad y proporcionarles <<feedback>> atender al grupo como tal y sintonizar emocionalmente con los distintos estados de las personas o sucesos de la clase, distribuir y operar con materiales y recursos; cada decisión que se tome ha de ser congruente con este estado general de cosas.

II.7.2.- Simultaneidad

La cuestión no es sólo que ocurren muchas cosas, sino que ocurren a la vez. El profesor ha de estar pendiente de los alumnos que trabajan y de los que no lo hacen, de los procesos y los resultados, de los contenidos y de las formas de relación.

II.7.3.- Impredictibilidad

Son muchos los factores que intervienen en una situación, en la conducta de un alumno o en la de todo el grupo. Los profesores aprenden a predecir cómo van a ir las cosas y a responder a los imprevistos. Responden guiados por intuiciones, imágenes generales de cómo comportarse, no tanto por leyes precisas. Proyectan su idiosincrasia, la subjetividad conformada por su biografía personal, la formación y la cultura de procedencia. Ahora bien, ante estas características cabe la pregunta ¿cuál es la participación docente en ello?

El docente, según Schön (1983), puede aproximarse a los problemas que plantea la intervención educativa de dos formas distintas. Una primera forma es la *racionalidad técnica*, la cual considera al profesor como un técnico especialista que aplica con rigor las reglas derivadas del conocimiento científico. La competencia profesional consistiría en este caso en la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la investigación sistemática a la solución de los problemas instrumentales de la práctica. Desde esta perspectiva la práctica se subordina a niveles de conocimiento abstracto y se olvida del carácter específico que toda actuación profesional debe atender si es que pretende resolver problemas humanos. El principio de racionalidad técnica no puede afrontar los fenómenos educativos, puesto que necesita una permanente reacomodación ante la singularidad de las situaciones educativas en las que incide.

La segunda forma es la *racionalidad práctica*. Esta forma de competencia concibe al profesor como un práctico autónomo, un artista que reflexiona, toma decisiones y crea su propia intervención. Si bien es cierto que esto es casi una rareza hallarlo en un docente, es importante considerarlo y moverse hacia ello.

Por su parte, Gagné (1986) considera que las empresas prácticas como la enseñanza tienen dos componentes característicos: uno es el científico y otro, muy importante, es el artístico. El modelo de racionalidad técnica no puede dar respuesta a ambos. Al hacer énfasis en la solución de problemas olvida la identificación de los mismos, con la desventaja de que configuran formas de acción cuya elaboración y control quedan fuera de los protagonistas del proceso educativo, convirtiéndose éstos en simples receptores y usuarios.

Además, es posible observar en esa misma línea a autores tales como: Stenhouse, en la figura del profesor como investigador en el aula; Eisner, en la enseñanza como arte y el profesor como artista, Yinger, en la enseñanza como una profesión de diseño; Clark y Griffin, en el profesor como profesional clínico; Paterson; en la enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones; y como ya se expresara, Schön, en el profesor como práctico reflexivo.

En todas estas alternativas se reconoce la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores, cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida en el aula.

Yinger (1986) considera que *"el éxito del práctico depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos. La habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica"*.en : Schon "El profesional reflexivo, Barcelona, 1983 Esta habilidad o conocimiento práctico es analizado en profundidad por Schön que lo define como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta.

Si el modelo de racionalidad técnica es incompleto, puesto que ignora las competencias prácticas requeridas en situaciones divergentes, tanto peor para dicho modelo. Habrá que buscar, en cambio, una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales de hecho llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores. (Schön, 1983)

En el mundo real de la práctica, los problemas no se presentan al profesional como dados, deben ser construidos desde los materiales de la situación problemática. El profesional debe proceder a la identificación del problema, que implica participar en un proceso reflexivo mediante el cual, interactivamente se nombran las cosas sobre las que se va a detener y se enmarca el escenario dentro del que se moverá (Schön, 1983). Esta competencia es la que muestran algunos prácticos en situaciones que resultan singulares, inciertas y conflictivas, es la dimensión artística, lo que Eisner. En Schon El profesional reflexivo, Barcelona, 1992, denomina el arte profesional.

En síntesis: el concepto de reflexión implica *"la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia"*, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. En la reflexión, el profesional rehace una parte de su mundo práctico y reacciona reestructurando algunas de sus estrategias de acción, *"se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto, que como un experto cuyo comportamiento está modelado"* (Stenhouse, 1987, Pág. 145).

II.8.- El modelo de intervención según Schon :la racionalidad práctica implica tres procesos:

a. Conocimiento en la acción

Schön (1992) utiliza este término para referirse al conocimiento técnico, entendido éste como un componente inteligente que orienta toda actividad humana. Se manifiesta en el saber hacer, superior a veces a la verbalización que puede hacerse del mismo. El conocimiento está en la acción y se revela a través de la ejecución espontánea y hábil.

b. Reflexión en la acción

En la vida cotidiana, no solamente existe un conocimiento implícito en la actividad práctica, sino que frecuentemente se piensa sobre lo que se hace. A este componente del pensamiento práctico Schön le denomina reflexión en y durante la acción. La reflexión en la acción es "un permanente diálogo o conversación que implica la construcción de una teoría sobre el caso único, la búsqueda de adecuadas especificaciones de la situación, la definición interactiva de medios y fines y la reconstrucción y reevaluación de los propios procedimientos" (Yinger, 1986). Su valor descansa en la riqueza de la inmediatez, en la captación viva de las múltiples variables intervinientes y en la grandeza de la improvisación, al responder de forma singular a las demandas del medio. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos y en cualquier caso se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha.

c. Reflexión sobre la acción

Schön (1983) define este proceso como "el análisis que a posteriori realiza el hombre sobre las características y procesos de su propia acción", es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor, éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión.

Es por todo lo anterior que la formación del docente requiere de todas aquellas directrices para poder desarrollar su trabajo de una manera óptima, eficiente y de calidad, de tal modo que cumpla con los requisitos y demandas educacionales acordes a la actualidad.

RESUMEN DEL CAPITULO II

- Profesionalización docente
- Formación desarrollo profesional
- Formación inicial docente
- Formación permanente
- Objetivos formación docente
- Orientaciones conceptuales de la formación docente
- Formación del profesorado
- Las tradiciones de la reformas
- Objetivos de la formación del profesorado

CAPITULO III

SINTESIS HISTORICA DE LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

INTRODUCCION DEL CAPITULO III

El presente capítulo se inicia haciendo una recopilación de los antecedentes históricos, de la hoy denominada Universidad de Los Lagos: 1° Colegio Universitario Regional de Osorno, 2° Centro Universitario, 3° Sede de la Universidad de Chile, 4° Instituto Profesional de Osorno y 5° Universidad de Los Lagos en el año 1993.

Seguidamente se menciona la cobertura territorial, los decretos que avalan su creación, las funciones que debe cumplir como institución de educación estatal, visión y misión.

Posteriormente se dan a conocer los departamentos académicos que la componen y las carreras que pertenecen a cada uno de ellos, principalmente las carreras pertenecientes a los departamento relacionados con educación que tienen como responsabilidad la formación de los futuros profesores, desglosando los perfiles de cada una de las carreras que forman parte del presente estudio.

Finaliza el capítulo dando a conocer el diagnóstico de las carreras pedagógicas al año 1997.

SINTESIS HISTORICA DE LA UNIVERSIDAD DE LOS

LAGOS

III.1.-INICIOS

En la historia institucional, se reconocen cinco denominaciones, desde 1964 a la fecha:

- 1.-Inicialmente fue creado el Colegio Universitario Regional de Osorno de la Universidad de Chile
- 2.-En enero de 1965, el Honorable Consejo de esa Universidad aprobó su transformación en Centro Universitario
- 3.-En 1972, adoptó el nombre de Sede Osorno de la Universidad de Chile
- 4.-En marzo de 1981 el D.F.L. N°19, le confirió la completa autonomía como Instituto Profesional de Osorno, fusionando la Sede de la Universidad de Chile en Osorno con la sub-sede de la Universidad Técnica del Estado, ubicada en Puerto Montt.
- 5.-La ley 19.231 del 30 de agosto de 1993, transformó el Instituto Profesional de Osorno (IPO), en la Universidad de Los Lagos.

III.2.-COBERTURA TERRITORIAL

Se ha incrementado progresivamente en los 40 años de vida corporativa. A partir de su origen en Osorno, la Universidad de Chile desarrolló también actividades en Puerto Montt, situación que se institucionalizó más adelante, primero con la creación del Instituto Profesional de Osorno con el decreto N°438 que dio origen a la Sede Puerto Montt y finalmente con la creación del Campus en esa ciudad, al establecerse como Universidad de Los Lagos. El Decreto N°473 creó la Sede Coyhaique del Instituto Profesional de Osorno, conforme a la misión de dar atención preferente a la región sur austral. El Decreto N°1121 de agosto de 1993 creó la Unidad Académica de Santiago, primer enclave nacional más allá de las regiones X de Los Lagos y XI de Aysén. Con la apertura de los programas extraordinarios de pregrado dirigidos a trabajadores iniciados en 1992 y expandidos a partir de 1993, se realizan actividades en alrededor de 40 ciudades a lo largo de todo Chile.

El Decreto N° 2987 que creó la Red de Servicios Universitarios Regionales (RESUR), institucionalizó el posicionamiento físico de estos programas. Por otro lado, las Unidades Tecnológicas creadas por el Decreto N°1019 de 1995, permitieron ampliar la cobertura de servicios en la formación técnica dentro de la macrorregión sur austral, en ciudades de Chiloé y otras localidades de la región de Los Lagos. A partir de 2001, se han desarrollado programas de formación técnica en el resto del país. Esporádicamente, la Universidad de Los Lagos ha efectuado también programas de postgrado en el extranjero (Perú y Ecuador) desde 1998.

III.3.- FUNCIONES

Respecto de las funciones, la institución ha desarrollado desde su creación, docencia de pregrado y extensión universitaria. A partir de mediados de los '70, ha efectuado además investigación científica y tecnológica. La Universidad cuenta con tres Centros orientados a la investigación: el Centro de Estudios Universitarios(CEU), creado en los años 90, que está orientado al estudio de la realidad interna y de la Educación Superior; el Centro de Estudios Regionales(CEDER), que efectúa investigaciones y programas de postgrado y el Centro I-Mar dedicado a la investigación avanzada de los ecosistemas marinos. Los tres poseen vinculaciones internacionales. El postgrado se inició en 1996, con el primer programa de Magíster en Ciencias mención en Producción, Manejo y Conservación de Recursos Naturales, acreditado nacionalmente en tres ocasiones. Posteriormente se han desarrollado otros programas de maestría en el área de las Ciencias Sociales, Educación y Negocios. Los programas de pregrado, inicialmente fueron cuatro títulos de técnicos y uno de profesor primario.

Posteriormente sobre el 60% de los programas fueron de Educación, en todos los niveles, preescolar, básica, media. En los últimos años la oferta se ha diversificado creándose nuevas áreas como Arquitectura, Diseño; Comercio y Negocios; Ingeniería Civil Industrial; Ingeniería Ambiental; Trabajo Social. Estas se sumaron a otras áreas emergentes como Acuicultura, Ciencias Políticas y Alimentos. De los programas de pregrado, ocho han sido acreditados nacionalmente. Los seis programas profesionales y técnicos iniciales, se han diversificado en más de cuarenta programas que se imparten

en la actualidad. El tipo de estudiante también se ha modificado. Inicialmente una fracción importante del alumnado provenía de ciudades del centro del país; hoy sobre el 80% proviene de la X Región de Los Lagos. Al expandirse los programas fuera de las regiones X y XI, se ha incrementado otra vez en términos relativos, la presencia de estudiantes de otras regiones. Otra actividad institucional es la de producción y servicios.

A partir de 1994, se establecen convenios con empresas privadas para la producción de salmones, a través de convenios con la empresa privada, diversificándose después en una variedad de otros servicios de análisis de laboratorio y consultoría principalmente en acuicultura, viveros, suelos, aguas, alimentos, psicopedagogía, capacitación de recursos humanos, gestión administrativa. Por último, la Universidad de Los Lagos, es la principal fuente de actividades artísticas y culturales en la regiones de Los Lagos y Aysén.

Desarrollo histórico: La instalación de centros universitarios de la Universidad de Chile y de la ex Universidad Técnica del Estado en los años '60, posibilitaron el acceso a la Educación Superior de jóvenes de escasos recursos que habitaban en lugares alejados de la capital. Ello dio paso a la formalización de las sedes regionales que tuvieron desarrollos y evoluciones muy distintas. La sede de Osorno de la Universidad de Chile tuvo un bajo desarrollo académico y de infraestructura. Al unirse a la sub-sede de la Universidad Técnica del Estado de Puerto Montt, para dar origen al Instituto Profesional de Osorno, los déficit aumentaron porque las limitaciones de esta última, eran aún mayores. Las limitaciones en los recursos físicos y humanos de origen, explican el hecho que el Instituto Profesional de Osorno fuese la última institución regional de su tipo en transformarse en una Universidad autónoma (“derivada”), alrededor de doce años después que todos los otros Institutos Profesionales estatales y regionales lo habían hecho.

Si bien el Instituto Profesional de Osorno fue integrante durante toda su existencia del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, las desventajas de la mantención de su estatus de Instituto Profesional fueron de tal magnitud que se tornaron insostenibles. En ese momento se barajaron dos opciones: la adscripción del Instituto a

la Universidad Austral de Valdivia o la generación de una nueva Universidad. El primer proyecto de la “Universidad del Sur” abortó tempranamente. Una parte de los activos de infraestructura que provenían de la Universidad Técnica del Estado en Puerto Montt, fueron transferidos por el gobierno de la época a la Universidad Austral. Hoy, forman parte del Campus Puerto Montt de dicha Universidad.

El importante apoyo social y político que suscitó el Proyecto de la “Universidad de Los Lagos”, permitió su aprobación por los poderes ejecutivos y legislativos. Dicho proyecto contenía una cláusula explícita que establecía que su aprobación no podía significar ningún tipo de costos al erario fiscal. Se trató sólo de un cambio jurídico, que junto con restablecer el nivel universitario que había mantenido la institución durante toda su historia, pudo salvar su inminente desaparición, como ocurrió con el Instituto Profesional de Valdivia. En consecuencia, en la historia institucional se constatan crónicas limitaciones en infraestructura y equipamiento, expresada en la falta de condiciones mínimas de funcionamiento como calefacción, iluminación o sistemas eléctricos seguros y también en la precariedad de bibliotecas, laboratorios y talleres. Además de aquello, los niveles de remuneraciones del personal y los fondos para perfeccionamiento, fueron muy insuficientes. Por ello no se daban las condiciones para el desarrollo de los recursos humanos.

Al crearse la Universidad de los Lagos, debieron enfrentarse estas situaciones, además de hechos complejos como la existencia de una importante deuda de arrastre, así como el tener que asumir todas las demandas, tanto internas como externas, que emergieron como consecuencia del nuevo estatus universitario. En un escenario nacional de abierta competencia en un mercado universitario desregulado, la Universidad de Los Lagos tuvo éxito en posicionar programas que respondieron a la demanda de formación de profesionales y técnicos, constituidos por quienes no estaban en condiciones de postular a la Educación Superior, por los sistemas de ingreso tradicionales. Ello se constituyó en una fuente importante de su financiamiento, que se ha complementado con la capacidad de lograr fondos concursables y con la generación de proyectos productivos y de consultorías. Estos ingresos determinaron cambios en la estructura presupuestaria, expresada en que más de un 80% de los ingresos son propios y en los elevados niveles de crecimiento institucional. Si bien durante el proceso de

Acreditación, el Comité de pares visitantes, calificó el desarrollo institucional como “notable”, el resultado final del proceso fue la no Acreditación de la Universidad. Ello es expresión de las contradicciones existentes entre las políticas regulatorias y las de financiamiento de las universidades públicas.

En el momento actual, la Universidad de Los Lagos está empeñada en realizar cambios profundos que mejoren sustantivamente sus desempeños académicos y administrativos, asumiendo su no Acreditación como una oportunidad. Ello ha significado, entre otros resultados, la Acreditación de ocho carreras de pregrado y dos programas de postgrado.

III.4.-VISION

Es como se percibe la institución a sí misma producto de un proceso de escrutinio interno. Corrientemente se revela en la Filosofía, Misión e inteligencia corporativa, es decir, el análisis económico, de sectores críticos y de las tendencias tecnológicas, recursos humanos, legales y de toda índole.

Por su dinamismo, debe considerarse la última formalización de la Visión, expresada en el Plan de Desarrollo institucional vigente que establece como componentes de la Visión, los siguientes:

- *Ser una Universidad con imagen reconocida, de prestigio y liderazgo entre sus pares, en el ámbito nacional e internacional.*
- *Ser una Universidad con intensa actividad de postgrado e investigación, docencia innovadora, que potencia el desarrollo del conocimiento en las áreas consolidadas y en las de importancia estratégica.*
- *Ser una Universidad con una estructura moderna, flexible y desconcentrada en su gestión administrativa autónoma que fomente la iniciativa individual.*
- *Ser una Universidad con sistemas de información y gestión moderna, con procedimientos ágiles y simplificados.*
- *Ser una Universidad con personal altamente calificado, con cultura de trabajo en equipo y con conocimiento de gestión.*

- *Ser una Universidad eficiente, descentralizada, participativa, comprometida y solidaria, que se caracterice por una cultura orientada a la relación con la comunidad, la excelencia y el servicio.*

III.5.-MISION

La Misión de una Universidad es distinta de sus principios, valores, filosofía corporativa o propósitos generales. Por ello es indispensable definir rigurosamente el concepto de Misión y luego considerar los antecedentes oficiales existentes sobre el tema. Debe entenderse como Misión el ambiente actual y futuro de los servicios que ofrece la Universidad, la clientela que recluta y atiende, así como la cobertura geográfica de su acción y las formas como alcanza su liderazgo competitivo o refleja sus ventajas comparativas frente a la competencia.

La ley N° 19.238 que dio origen a la Universidad de Los Lagos, la define en los siguientes términos:

“su objeto fundamental será ocuparse en un nivel avanzado de la creación y transmisión de conocimientos por medio de la investigación básica y aplicada, la docencia y la extensión, de la formación académica científica, profesional, en correspondencia con los requerimientos que emanen de su carácter regional”.

A pesar de su generalidad, esta definición establece como componentes misionales la transmisión y creación de conocimiento y que estas actividades se contextualicen regionalmente.

El proyecto de creación de la Universidad de Los Lagos, aprobado en 1993, estableció explícitamente las funciones de docencia a nivel de pregrado, postgrado, postítulo, capacitación y educación continua; de investigación, tanto básica como aplicada, y de extensión con énfasis en prestación de servicios.

Estas tareas misionales se plantearon asociadas al ejercicio de los principios de pluralismo, excelencia y responsabilidad, además de carácter regional con proyección nacional e internacional que debe cumplir la institución. En este mismo proyecto, se establecen como prioridades las denominadas áreas-problemas de: Recursos Naturales Acuáticos y Cultura y Desarrollo Regional.

En síntesis

- La Universidad de Los Lagos tiene una Misión definida clara y formalmente, más allá de sus propósitos generales.
- Establece las coberturas de sus actividades de docencia, investigación extensión, así como sus contextos y los niveles en los cuales deben efectuarse estas funciones académicas.

De su carácter estatal y regional de la Universidad de Los Lagos, emana el compromiso misional de ofrecer servicio de alta cobertura y diversificación pertinentes a la realidad regional y que contribuyen a la distribución con equidad del conocimiento y a una práctica efectiva del pluralismo en las ideas; debe desarrollar Ciencia y Tecnología de carácter regional; debe efectuar actividades a nivel nacional y regional como polo y complemento de lo regional; debe articularse con otros actores del desarrollo regional; debe disponer de una gestión orientada a objetivos estratégicos que respondan a su carácter público y regional, así como a las demandas externas que operan en un ambiente de alta competitividad. Esta definición misional ha sido considerada en los planes estratégicos de desarrollo institucional.

**CUATRO N° 2 .CARRERAS QUE IMPARTE LA UNIVERSIDAD DE LOS
LAGOS Y SU DEPENDENCIA DEPARTAMENTAL**

CARRERAS	DEPARTAMENTO
1.-PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA MENCIÓN HISTORIA Y GEOGRAFÍA	CIENCIAS SOCIALES
2.-PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA MENCIÓN MATEMÁTICAS Y COMPUTACIÓN	CIENCIAS EXACTAS
3.-PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA	CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA
4.-PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA, MENCIÓN INGLÉS Y TRADUCCIÓN	HUMANIDADES Y ARTES
5.-PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA MENCIÓN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN	HUMANIDADES Y ARTES
6.-EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON ESPECIALIZACIÓN EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJES	EDUCACIÓN
7.-EDUCACIÓN PARVULARIA	EDUCACIÓN
8.-EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA	EDUCACIÓN
9.-TRABAJO SOCIAL	CIENCIAS SOCIALES
10.-ARQUITECTURA	ARQUITECTURA Y DISEÑO
11.-ADMINISTRADOR PÚBLICO	CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y ECONÓMICAS
12.-CONTADOR PÚBLICO Y AUDITOR	CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y ECONÓMICAS

113.-INGENIERÍA CIVIL INDUSTRIAL	GOBIERNO Y EMPRESA
14.-INGENIERÍA COMERCIAL	CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y ECONÓMICAS
15.-INGENIERÍA AMBIENTAL	RECURSOS NATURALES Y MEDIO AMBIENTE
16.-INGENIERÍA EN ACUICULTURA	ACUICULTURA Y RECURSOS ACUÁTICOS
17.-TÉCNICO UNIVERSITARIO EN ACUICULTURA	ACUICULTURA RECURSOS ACUÁTICOS
18.- BIOLOGÍA MARINA	ACUICULTURA Y RECURSOS ACUÁTICOS
19.-.-NUTRICIÓN Y ALIMENTACIÓN	CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN ALIMENTOS
20.-PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN EN ARTES. MENCIONES: MÚSICA O ARTES VISUALES	GOBIERNO Y EMPRESA
21.-EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA MENCIÓN EN INGLÉS	EDUCACIÓN
22.-EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA MENCIÓN EN MATEMÁTICAS	EDUCACIÓN
23.-EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA MENCIÓN EN CIENCIAS DE LA NATURALEZA	EDUCACIÓN

III.6.-Perfiles de las carreras consideradas en el presente estudio.

3.6.1.- **Educación General Básica:** El profesor de Educación General Básica y Licenciado en Educación de la Universidad de Los Lagos, debe ser un profesional con sólidas bases humanistas, pedagógicas y éticas. Su función principal será “generar aprendizajes”. Deberá planificar, dirigir, ejecutar, monitorear y evaluar procesos de aprendizajes integrales, sobre la base de los objetivos, de los diferentes subsectores de

aprendizaje de la Enseñanza Básica. Sobre una base actualizada de conocimiento científico, de principios pedagógicos y de las características de orden sociocultural que se evidencian en los diferentes contextos del desempeño profesional.

3.6.2.- Educador de Párvulos: Educador(a) de Párvulos de la Universidad de Los Lagos está orientado a que el (la) egresado(a) de esta carrera deba: “Demostrar capacidad para relacionarse positivamente con los niños y niñas, constituyéndose en un modelo de referencia para ellos y sus familias. Capaz de contextualizar, adecuar e implementar currículos para párvulos entre 0 y 6 años de variados contextos socioculturales, en un mundo globalizado complejo y dinámico. Mediadora y facilitadora en la construcción de significados; con dominio de saberes disciplinarios indispensables para el proceso enseñanza aprendizaje; con actitud innovadora, reflexiva y de autocrítica frente a los diversos factores que son parte de la práctica pedagógica y que conducen al desarrollo de autonomía e identidad profesional; cuyos criterios éticos que le permitan respetar valores diferentes a los suyos”

3.5.3.- Pedagogía en Educación Media Mención Historia y Geografía; profesional que se destaca por poseer una base de conocimientos y métodos de análisis, lo cual le permite participar activamente en los procesos de adaptación del alumnado a la realidad de la sociedad contemporánea. En este campo maneja conceptos que le otorgaran la posibilidad de transformarse en un ciudadano activo de esta sociedad, integrado en su entorno, capaz de entenderlo, explicarlo y le permite la integración de los alumnos en este medio social.

Cabe señalar que el egresado posee una completa formación en informática educativa y creación de multimedios. Junto al desarrollo disciplinario, el futuro profesor adquiere conocimientos y estrategias metodológicas por medio de la didáctica que lo forma y prepara adecuadamente para llevar a cabo las prácticas pedagógicas progresivas.

3.5.4.- Pedagogía en Educación Media Mención Educación Física: El profesor de Educación Física que egrese de esta carrera será capaz de:

Reconocer la realidad sociocultural global y de interpretar su sentido contextual y asociarlo a su disciplina, desde el punto de vista social.

Conducir dentro del contexto de la educación formal, no formal e informal, desde el punto de vista pedagógico con un enfoque constructivista y crítico.

Sintetizar principios, técnicas y conocimientos de una conducta motriz humana, considerando su enfoque teórico- práctico para intervenir en el quehacer educativo-físico, deportivo y recreativo, desde el punto de vista de la disciplina.

Mantener una actitud y conducta personal autónoma, favorable a los valores éticos, estéticos, cognitivos y afectivos sociales, que incidan en la formación profesional, personal y en la salud integral de las personas, así como tener espíritu de innovación y búsqueda en su campo disciplinario y profesional.

3.5.5.-Pedagogía en Educación Media Mención Matemáticas y Computación : El profesor de Matemáticas y computación es un profesional con una preparación idónea en Matemática y computación e Informática, así como en Pedagogía y formación general; capacitado para responder las demandas actuales y futuras del sistema educativo, que entienda su rol de facilitador en la construcción de significados, con autonomía en sus aprendizajes, con capacidad para interactuar eficientemente y trabajar en equipo, con criterios éticos y capacitado para el uso y la enseñanza de nuevas tecnologías de auto-aprendizaje.

3.5.6.- Educación Diferencial Mención en Trastornos de Aprendizajes: El/ la profesor/a de Educación Diferencial con especialidad en Problemas de Aprendizajes está capacitado para asumir, con sentido profesional, las demandas de mejoramiento de la calidad y la equidad de la Educación, en el contexto de Reforma Educativa. De esta manera, es capaz de abordar las demandas que le son formuladas como especialista, en el manejo integral de las situaciones que afectan el aprendizaje de calidad (con sentido y significado) de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Por otra parte, el/la educador/a puede contribuir al crecimiento y desarrollo integral de todos los estudiantes y, en forma especial, de aquellos a los que la adquisición del aprendizaje se les torna `problemática. El/la profesor/a de Educación Diferencial, especialista en

Trastornos del aprendizaje, está capacitado para mediar y asistir los procesos de adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y valores, en los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

3.5.7.- Pedagogía en Educación Media Mención en Lengua Castellana y Comunicación: En la enseñanza de su especialidad, el profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones será reconocido por su capacidad de comunicación para incentivar en los estudiantes el desarrollo de sus intereses, habilidades y destrezas, formular, ejecutar y realizar proyectos educativos. Poseerá una actitud investigadora y voluntaria de las tradiciones, de la cultura, en vista de la valoración y desarrollo de una sociedad solidaria y democrática.

El pedagogo tendrá un conocimiento y manejo eficiente y crítico de las técnicas educativas propias de la educación contemporánea, así como de sus fundamentos y limitaciones.

3.5.8.- Pedagogía en Educación Media Mención en Inglés y Traducción: El profesor de Inglés es un profesional que ha de poseer un alto nivel de conocimiento lingüístico, teórico y práctico de la lengua extranjera y una visión amplia e interés por la cultura del mundo de habla Inglesa. Ha de ser crítico y reflexivo de su propio quehacer, tolerante y respetuoso de la diversidad cultural e idiosincrasia propias de nuestros tiempos. Del mismo modo ha de promover y desarrollar estas actitudes en su entorno profesional.

III.-7 SITUACION HISTORICA EN LA FORMACIÓN DE LOS PEDAGOGOS ANTES DEL AÑO 1997

DIAGNÓSTICO:

Las carreras pedagógicas de la Universidad de Los Lagos, mostraban en ese entonces una heterogeneidad de modelos curriculares: es así como coexistían diseños basados exclusivamente en asignaturas y otros en los cuales algunas áreas de desarrollaban

a través de seminarios y otras por asignaturas. La tendencia era derivar paulatinamente hacia disciplinas independientes y autónomas.

Esta diversidad curricular traía como consecuencias, entre otras, la dificultad que tenían los estudiantes para transferirse de carreras dentro de las mismas pedagogías y por otra parte, algunas disonancias en la formación, considerando los propósitos formativos de la institución.

La causa que motivó esta diversidad de enfoques curriculares, se originó a partir de la innovación aplicada en 1989, la que no al ser suficientemente consensuada en los colectivos académicos, provocó rechazos que generaron una hibridación del modelo original.

La tendencia asignaturista, que ha sido histórica en nuestro sistema de formación nacional de profesores, parte de la premisa que los estudiantes, en algún momento de su formación, serán capaces de integrar los conocimientos adquiridos, desarrollando una conceptualización global de las disciplinas enseñadas segregadamente. Las evaluaciones a nivel de carreras y en áreas específicas de formación, mostraban que la esperada integración ocurre en un porcentaje muy pequeño de estudiantes, mientras que en la mayoría de ellos persiste la atomización de conceptos e informaciones hasta el momento de su egreso, situación que se puede percibir con claridad durante el desarrollo de las prácticas profesionales.

Por otra parte, considerando de manera global el proceso formativo a través del cual se formaban los profesores en esta universidad, se apreciaba que se basaba mayoritariamente en un paradigma mecanicista, según el cual los fenómenos se contemplaban aisladamente y en el que el observador está separado de lo que se observa.

Los enfoques utilizados para analizar problemas son analíticos- convergentes, lineales y de causa-efecto, todo lo cual deriva necesariamente de las parcelaciones disciplinarias del conocimiento y de la falta de instancias de integración real.

Si bien este análisis crítico no difiere sustantivamente de lo que ocurría en cualquier centro de formación de profesores de nuestro país, se hacía necesario describirlo, puesto que el proyecto de innovación que se pretendía implantar, pretendía justamente intervenir en estas dos áreas, que se consideran fundamentales: la estructura curricular y el proceso de formación.

Junto a estas áreas consideradas críticas, se observaban problemas más acotados que afectaban la formación de profesores, tales como: una insuficiente inserción en la comunidad educativa regional, una deficiente infraestructura y falta de materiales de apoyo a la formación, un déficit en el conocimiento de las lenguas básicas que exigía la sociedad a los egresados de pedagogía, la carencia de información de la realidad educativa regional, la falta de inserción de componentes éticos y valóricos en la formación de maestros y la necesidad de reestructurar las prácticas profesionales.

Todo lo indicado afectaba a la totalidad de los estudiantes de las diferentes carreras pedagógicas de la universidad, quienes al egresar, formados con las carencias señaladas, difícilmente podrían actuar como líderes de los cambios que la reforma educacional planteaba en ese entonces.

Otro aspecto importante de señalar se refería a los académicos, quienes al no tener opciones de capacitación o formación en estos temas, difícilmente eran elementos innovadores en su propia docencia, lo cual se transformaba en un ciclo reproductivo en los modos de enfrentar los procesos de formación.

RESUMEN DEL CAPITULO III

- Síntesis histórica de la Universidad de Los Lagos
- Funciones como institución estatal
- Visión
- Misión
- Orgánica institucional
- Carreras que imparte
- Perfiles carreras consideradas en el presente estudio
- Situación histórica en la formación de pedagogos antes de 1997.

CAPITULO IV
PROPUESTA CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

INTRODUCCION DEL CAPITULO

La Universidad de Los Lagos hace una nueva propuesta de formación docente a partir del año 1997; el presente capítulo da a conocer in extenso la propuesta con los objetivos y áreas que la componen.

Al iniciar un nuevo proceso de formación docente se hace necesario establecer la nueva estructura que permitirá dar una mayor y mejor coordinación en las diferentes áreas que se entrelazan para el logro del propósito que tiene la nueva propuesta.

Los alcances que se enuncian en este capítulo contemplan el perfil del profesorado que se pretende formar en esta nueva etapa, las acciones que se emprenderán para el logro del mismo, la reformulación de los planes de estudio y la fundamentación de aquello.

Se culmina dando a conocer la estructura curricular que lo conforma y justificación de la nueva orientación que tiene el modelo.

PROPUESTA CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

El proyecto de la Universidad de Los Lagos y financiado por el MINEDUC se denominó: “ *Formación de profesores para aprender a vivir, aprender a conocer y aprender a hacer*” y contempló cuatro áreas de intervención:

- a) Reformulación de los planes de estudios.
- b) Mejoramiento del cuerpo académico.
- c) Mejoramiento de los medios y recursos de apoyo a la formación docente.
- d) Interacción con el sistema educativo regional.

IV.1.-OBJETIVO GENERAL DE LA NUEVA PROPUESTA

“ El propósito es lograr la formación de profesores con una preparación idónea para responder a las demandas actuales y futuras del sistema educativo, que entienda su rol de facilitador en la construcción de significados, con autonomía en sus aprendizajes, con capacidad para interactuar eficientemente y trabajar en equipo, con criterios éticos, que le permitan respetar valores diferentes a los suyos y capacitados para el uso y la enseñanza de tecnologías modernas de auto aprendizajes; todo ello a través de un currículum estructurado sobre la base de una concepción globalizadora del conocimiento, un proceso formativo centrado más en la construcción que en la transmisión de conocimiento y un cuerpo académico actualizado e identificado con los propósitos de la innovación” PFFID (1996)

IV.2.-OBJETIVOS ESPECIFICOS POR AREAS DE INTERVENCION

a.- REFORMULACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

1.-Estructura académica / formativa

- a.- Diseñar e implementar nuevos planes de estudios para las carreras pedagógicas, basados en el modelo curricular, constituido por Líneas de formación y Núcleos temáticos.
- b.- Evaluar la aplicación de las líneas de formación y los núcleos temáticos y establecer procedimientos correctivos.
- c.- Incorporar en todas las carreras pedagógicas una Línea de Informática Educativa y Creación de Multimedia.
- d.-Diseñar talleres de integración al término de cada línea de formación.
- e.- Incorporar una Línea de Formación en Prácticas Pedagógicas y tempranas y progresivas a partir del tercer semestre académico.

2.- Contenidos Curriculares.

- a.-Diseño de un sistema de evaluación y actualización de los contenidos de los Núcleos temáticos.

3.-Proceso de Formación (incluyendo práctica docente)

- a.-Analizar por parte de los docentes y estudiantes, los criterios, estrategias y modalidades de evaluación considerados en la innovación.
- b.-Diseño e implementación de procesos formativos a nivel de líneas de Formación.
- c.-Propiciar la aplicación de diseños didácticos innovadores.
- d.-Formar profesores guías de Práctica Profesional, para los diferentes niveles del sistema.
- e.-Constituir equipos de trabajo de Prácticas Profesionales por nivel y especialidad.

4.- Apoyo al trabajo académico del estudiante.

- a.-Proporcionar a los estudiantes oportunidades para adquirir lenguajes instrumentales básicos, que faciliten sus aprendizajes específicos.

b.-Incentivar a los consejos de carrera, para que implementen un sistema de recuperación paralela de estudiantes con rendimiento deficiente.

c.-Readecuar aulas para trabajos en grupos y talleres.

B.-MEJORAMIENTO DEL CUERPO ACADÉMICO.-

1.-Calidad y calificación académica/ pedagógica de los docentes.

a.-Establecer un programa gradual de perfeccionamiento académico de áreas pedagógicas y de Didáctica de especialidades, orientado a los propósitos de la innovación.

2.- Recursos de apoyo al trabajo académico /docente

a.- Mejorar la dotación de recursos audiovisuales y apoyo pedagógico.

3.- Investigación y experimentación

a.-Crear un Centro de Investigación y Estudios Educativos de la Microrregión Sur Austral, para generar y difundir conocimientos educativos y pedagógicos.

b.-Diseñar un plan bianual de Investigación y Estudios.

c.- Establecer una red de apoyo y cooperación entre instituciones vinculadas a la investigación educacional, de la región Sur Austral.

d.- Establecer convenio de cooperación en el área de investigación y estudios con instituciones de destacada trayectoria educativa.

4.- Apoyo y seguimiento de egresados.

a.- Ofrecer servicios educativos que faciliten el trabajo a los profesores egresados de la Universidad de Los Lagos.

b.-Mantener un sentido de identidad de los egresados con la Universidad de Los Lagos.

c.-Disponer de un sistema de información sobre el trabajo de los egresados.

C.- MEJORAMIENTO DE LOS MEDIOS Y RECURSOS DE APOYO A LA FORMACIÓN DOCENTE.-

1.-Infomática Educativa y Creación Multimedial.

- a.-Creación de un laboratorio básico de formación en informática.
- b.-Creación de tutoriales para el laboratorio.
- c.- Creación de laboratorio de formación de herramientas multimediales.
- d.- Instalación de laboratorio para la creación multimedial.
- e.- Formar a estudiantes para seleccionar y utilizar los recursos informáticos y multimediales más adecuados para la presentación y comunicación de las ideas centrales de su disciplina.
- f.- Implementación de un laboratorio de realidad virtual.
- g.- Masificar el uso de internet.
- h.- Implementar un laboratorio de apoyo al aprendizaje de lenguajes computacionales.
- i.- Implementación de una biblioteca de multimedios.

D.- INTEGRACIÓN CON EL SISTEMA EDUCATIVO REGIONAL

1.-Interacción con el sistema escolar.

- a.- Creación de una red de centros de práctica.
- b.-Desarrollar un programa de prestación de servicios y asesorías a los DAEM y unidades educativas.

2.-Colaboración con otras instituciones de formación docente.

- a.-Constituir una red de universidades e instituciones educacionales para compartir experiencias en la formación de profesores.
- b.-Establecer una red de universidades y gobiernos Regionales de la Macro región Sur Austral, para el desarrollo de investigación educativa.

IV.3.-.-CARRERAS QUE FORMAN PARTE DE LA PRESENTE TESIS DOCTORAL

La Universidad de Los Lagos forma profesores desde el año 1965, cuando se crea en Osorno el Colegio Regional de la Universidad de Chile, siendo una de las carreras iniciales la de Profesor de Educación General Básica, otorgándose menciones y ampliando su duración de dos a cuatro años. En 1968 el colegio Regional se convierte en Sede Regional de la Universidad de Chile, creándose las carreras de Educación Parvularia y Pedagogías en Enseñanza Media. En 1981 la Sede se transforma en Instituto Profesional de Osorno con carácter autónomo y estatal, creándose nuevas carreras de Pedagogías en Enseñanza Media y la carrera de Educación Diferencial. Finalmente, el año 1993 se crea la Universidad de Los Lagos, que acoge las carreras del área de Educación.

En el periodo de desarrollo del proyecto, la Universidad de los Lagos ofrecía veintiuna carreras profesionales en sus Campus de Osorno y Puerto Montt, de las cuales siete correspondían a áreas educativas.

- a) Educación Parvularia, creada en 1968, con ocho semestres de duración, que actualmente otorga el título de Educadora de Párvulos y el grado académico de Licenciado en Educación
- b) Educación General Básica, creada en 1965 como educación primaria, con una duración de ocho semestres de estudio, otorgando el título de Profesor de Educación General Básica y el grado de Licenciado en Educación.
- c) Psicopedagogía. Carrera creada en 1990 como resultado de la transformación de la carrera Educación Diferencial mención trastornos del aprendizaje, creada en 1982. Tenía una duración de diez semestres y otorgando el título de Psicopedagogo.
- d) Pedagogía en Historia y Geografía, carrera creada en 1982, con una duración de nueve semestres conducentes al título de Profesor de Educación Media en Historia Y Geografía y el grado de Licenciado en Educación.
- e) Pedagogía en Educación Física, creada en 1963 con una duración de cuatro años, con régimen anual, conducente al título profesional de Profesor de Educación Media en Educación Física y al grado de Licenciado en Educación.

f) Pedagogía en Matemática y Computación, fundada el año 1988 a partir de la carrera Pedagogía en Matemática, creada a su vez el año 1962. Tiene una duración de nueve semestres, otorgando el título de Profesor de Educación Media en Matemática y Computación y el grado de Licenciado en Educación.

g) Pedagogía en Inglés y Traducción, creada en 1994 a partir de la carrera de Pedagogía en Inglés que se había creado el año 1991. Tiene una duración de once semestres conduciendo el título profesional de profesor de Enseñanza Media en Inglés y traducción y al grado de Licenciado en Educación.

El proyecto se planteó como propósito general lograr la formación de profesores con una preparación idónea para responder a las demandas actuales y futuras del sistema educativo, conscientes de su rol de facilitadores de la construcción de significados, con autonomía en sus aprendizajes, con capacidad para interactuar eficientemente y trabajar en equipo.

También supone la formación de un docente con sólidos criterios éticos que le permitan respetar valores diferentes a los suyos y, a la vez, capacitados para el uso y la enseñanza de tecnologías modernas de aprendizajes. Todo ellos sustentado en un currículum estructurado sobre la base de una concepción globalizadora con los propósitos de la innovación pedagógica y curricular.

La innovación planteada en este proyecto, abarca el sistema total de formación de profesores de la Universidad de Los Lagos – de ahí su carácter integral- y se sustenta en una concepción del conocer, entendida como una forma de contemplar y acercarse a una realidad compleja que nunca es neutra.

De este modo, desde un paradigma mecanicista se pasa a un enfoque en el cual los fenómenos se contemplan en forma interactiva, en que se privilegian los enfoques sintéticos y se valoriza la divergencia; un enfoque en el cual los conocimientos no se fraccionan sino que se disponen para lograr una visión global de la realidad.

La propuesta se orientó a que tanto el currículum como las prácticas de enseñanza en la formación de profesores, apuntan hacia las preocupaciones y problemas reales de la

profesión, de manera que las disciplinas se transforman en instrumentos para el desarrollo de las capacidades de pensar, actuar y participar en los cambios. Igualmente el saber, la acumulación de datos y los aprendizajes adquieren una connotación diferente.

De acuerdo a la propuesta, el docente deberá formarse en un sistema más flexible y abierto, que le permita establecer puentes entre la cultura académica y cultura cotidiana e informal, quedando en condiciones de replicar este enfoque formativo en sus alumnos.

IV.4.-PERFIL DEL EGRESADO EN LA NUEVA PROPUESTA DE FORMACION DOCENTE

Características	Acciones para lograrla
1.-Con una formación idónea tanto en la pedagogía como en la especialidad, que lo capaciten para responder a las demandas actuales y futuras del sistema educativo	Innovación en los currículum formativos, en función de los requerimientos del sistema educativo nacional y de las tendencias educativas generales.
2.-Conscientes de su rol de facilitador en la construcción de significados, en lugar de transmisor de información	Estableciendo criterios para el desarrollo del proceso formativo, que considere entre otros: estrategias para facilitar el aprendizaje de conceptos, métodos y estructura de las disciplinas y áreas del conocimiento; formas de estímulo del aprendizaje de los estudiantes; criterios de globalización de la realidad; uso de

	<p>estrategias de evaluación que consideren diferentes aspectos del desarrollo del estudiante entre otros.</p> <p>-Capacitación y perfeccionamiento académico en áreas pedagógicas y de la especialidad.</p>
<p>3.-Capaz de detectar la diversidad y la realidad de su entorno social, adaptando sus formas de trabajo a ellas</p>	<p>- Implementando una línea de Formación en Práctica Pedagógicas tempranas y progresivas, que permita al estudiante ir relacionándose paulatinamente con los diferentes aspectos del proceso educativo.</p>
<p>4.- Con alto nivel de autonomía en sus aprendizajes, que le permita formar alumnos con características similares</p>	<p>-Implementación en todas las carreras, de una línea de Informática Educativa y Creación de Multimedia para la enseñanza de especialidad, que proporcione las condiciones, recursos y las orientaciones para lograr aprendizajes autónomos, en diferentes áreas del conocimiento.</p>
<p>5.- Con desarrollo del manejo de aula, basado en la experiencia directa de la realidad</p>	<p>Implementación de la Línea de Formación en Prácticas Profesionales graduales y tempranas, que permitirá a los estudiantes una percepción directa de la realidad de los colectivos de aula, en diferentes circunstancias.</p>
<p>6.-Profesionales formados para trabajar en equipo y con capacidad de interactuar</p>	<p>Mediante un proceso formativo que estimule el trabajo en grupos, la complementación de esfuerzos para</p>

<p>eficientemente con los actores del proceso educativo.</p>	<p>obtener resultados y el conocimiento de la realidad a través de la interacción con las diferentes agentes responsables de los procesos sociales</p>
<p>7.-Pedagogos con criterios éticos que le permitan respetar valores diferentes a los suyos y que reconozcan el dialogo como forma de aproximación y construcción de la verdad.</p>	<p>A través de la elaboración de criterios didácticos principios epistemológicos que orienten el desarrollo de procesos formativos tendientes a la formación de profesores autónomos y dialogantes, dispuestos a comprometerse en una relación personal y en una participación social basada en el uso crítico de la razón.</p>
<p>8.- Profesores capacitados en el uso y enseñanza de tecnologías modernas de auto aprendizaje.</p>	<p>Mediante la implementación de la Línea de Formación en Informática Educativa y Creación de Multimedia, que permite a todos los estudiantes una formación de tecnologías educativas moderna, orientada al autoaprendizaje.</p>
<p>9.- Profesionales con una formación que les permita desarrollo procesos de planificación y gestión a nivel de unidades educativas</p>	<p>Mediante la implementación de la Línea de Formación en Planificación y programación Educativa, la cual contempla como objetivo el análisis de los procesos de planificación y gestión educativa a nivel de unidad y de sistema.</p> <p>La línea de Práctica Profesional que</p>

	ofrece la oportunidad de contrastar la formación teórica en estos temas, con la realidad observada y los planes ministeriales.
10.-Profesores que sepan realizar investigación en el aula y en su entorno.	La investigación como medio para mejorar las prácticas pedagógicas, entregar las herramientas necesarias para lograr mejoras en los aprendizajes de los alumnos(as)
11.- Profesores capaces de humanizar la profesión docente	A través del desarrollo de un currículum centrado en le persona y la solidaridad.

IV.5.-REFORMULACION DE LOS PLANES DE ESTUDIOS.

Uno de los problemas que obstaculizan, de manera significativa, la innovación real del componente curricular de la reforma educativa chilena, es la falta de transferencia de los fundamentos teóricos y su expresión pedagógica – a través de procesos –desde los criterios establecidos en la reforma, a las prácticas en el aula. Podría plantearse como hipótesis de base, que la causa de esta falta de transferencia sería el modo acrítico a través del cual se forman los docentes y que los hace susceptibles a los procesos de mediación y a las representaciones contextuales del entorno educativo. La investigación pretendía establecer el tipo de racionalidad que sustenta la innovación y el nivel de transferencia de los conceptos claves a las prácticas de aula.

El proyecto de formación docente desarrollado por la Universidad de Los Lagos, estaba orientado dentro de los límites que permite la reforma, y pretende configurar una alternativa curricular que enfatice la participación de los futuros profesores (as) en su propia formación, que haga posible una relación dialógica como mediadora de la teoría

y la práctica y que desarrolle una capacidad crítico-propositiva en quienes se forman como docentes. Estos propósitos se establecieron sobre la base de los siguientes sustentos:

a.-Bases epistemológicas.

Los currículos diseñados en las décadas de los 70 y 80, tenían una fuerte orientación empírica e innatista. Se partía de la base que el conocimiento es una copia de la realidad exterior, sin que medie una elaboración de parte del individuo. Igualmente, se entendía que ese conocimiento era resultado de la emergencia de estructuras preformadas de origen biológico, que determinan y limitan las posibilidades de interacción con la realidad.

La orientación de esta propuesta, se basa en una teoría epistemológica que permite explicar cómo tiene lugar la construcción del conocimiento en el interior de los alumnos. Reconociendo que las características del sujeto cognoscente son una determinante del conocimiento, éstas tiene un carácter limitativo. Esta postura interaccionista, sustenta que el conocimiento es el resultado de la acción del individuo sobre la realidad y está determinado por las propiedades del sujeto y de la realidad.

b.-Base Ontológica

Derivada de la posición epistemológica interaccionista, se sustenta en la idea que todo conocimiento es el resultado de la actividad constructiva del individuo, por lo cual la realidad no puede conocerse en sí misma directamente. La realidad es construida por el sujeto, pero no como una creación libre, sino que a través de la resistencia que ofrece a las acciones y transformaciones que pretende ejecutar. Ello se vincula a la teoría de la percepción (J.J.Gibson) en : Proyecto FFID. 1997

Base Psicológica

El apoyo psicológico a esta propuesta, es una postura cognitiva que explica cómo se construye el conocimiento en el sujeto individual. En ello tienen trascendencia

las referencias individuales, los esquemas de acción y las representaciones (Rumelhart, Norman.) en : Proyecto FFID. 1996

Base Pedagógica

La meta fundamental es el aprendizaje logrado desde el conocimiento acumulado por el alumno, sus experiencias y sus creencias, que posibilitan una mayor capacidad para saber aprender y saber pensar críticamente (Freire, Apple, Kemmis, Elliot). en : Proyecto FFID. 1997 El docente mediador entre la cultura objetiva y la subjetiva del alumno, este último buscando ser autor de su aprendizaje y las prácticas docentes centradas en cuestionar, buscar y generar conocimientos por parte del estudiante.

La propuesta de innovación en la formación inicial del profesorado a través del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente de la Universidad de Los Lagos (PFFID-ULagos) tuvo como propósito implementar un currículum que supere los modelos tradicionales, sustentado en el saber disciplinario y en el conductismo. Los trabajos de Ferry (1983) Gimeno (1983-1992), Sluman (1983) y Marcelo (1994), en : Proyecto FFID. 1996. señalan tres enfoques en la formación de profesores:

a) Modelo basado en las adquisiciones que se caracteriza por centrarse en el saber disciplinario, de modo que el formador es el depositario de ese saber. Al mismo tiempo, el aprender es un proceso de modelamiento en que el docente es el modelo y a la vez el experto en una disciplina: sostiene, por lo tanto, la división clásica entre teoría y práctica. Develay (1987) denomina a este enfoque “*Formación centrada en contenidos disciplinares*”; Gimeno (1988) la señala como “*culturalismo pedagógico*” y Calderhead (1990) “*paradigma tradicional artesanal*”; en : PFFID, 1996

b) Modelo denominado Enfoque tecnológico:

La educación, por su naturaleza teórico práctica, ha requerido de la tecnología desde sus inicios. De esta manera, surge la Tecnología Educativa como: “*El conjunto de principios y procedimientos de acción educativa, resultante de la aplicación del conocimiento científico organizado para la solución de los problemas educacionales*” (Fainholc, 1991 en : Escamillas. 1999:42)

Han existido diferentes enfoques de la tecnología educativa. Batista (2001:2-23) describe lo siguiente:

1.- *Tecnología Educativa de los Materiales Didácticos*: Surgió con la primera escuela tradicional: y comprende recursos como pizarrones verdes o los modernos pizarrones blancos, láminas, papelógrafos, carteles, murales, el texto o libro escolar, lápices, cuadernos, etc.

2.- *Tecnología Educativa Audiovisual*: Tiene su auge en la década de 40 y 50 en donde las escuelas fueron invadidas por equipos audiovisuales como los retroproyectores, proyectores de cine, diapositivas con bandas sonoras. Video grabadoras, televisión, etc. A este avance técnico se le conoce como la tecnología educativa de la imagen sonido y la proyección.

3.- *Tecnología Educativa Instruccional*: Nació aproximadamente en la década de los 60, y se afianzó como modelo tecnológico de enseñanza en la década de los 70 y 80. Esta tecnología educativa de carácter instruccional, tecnificó la enseñanza en función del logro y dominio de los objetivos. Así la eficacia y eficiencia se reflejaron en los medios instruccionales como las unidades de autoinstrucción, los módulos y guías de estudio y aprendizaje y la, ya en desuso, instrucción programada.

4.- *Tecnología Educativa Cognitiva*: Según Peña (1995 en Batista, 2001:19) esta tecnología educativa: “asume una posición constructivista porque la persona tienen una organización cognitiva interna para aprender. Enseñar no significa transferir: sino facilitar al estudiante la construcción de aprendizajes a partir de su propia experiencia.” De esta manera, los textos cognitivos contienen estrategias cognitivas y metacognitivas, pista discursiva, ideas fuerza, texto paralelo y otros recursos y estrategias que ayuden al estudiante el acceso y la construcción lógica y significativa de su aprendizaje.

5.-*Tecnología Teleinformalizada*: a Juicio de Maggio (1995 en: Batista. 2001:23) esta tecnología incluye: “las producciones recientes el mercado como el ordenador, correo electrónico, video disco interactivos, hipertextos multimedia. CD_ROM. Realidad virtual”.

González (1999:27), en Cabero (2000) define las nuevas tecnologías de información y comunicación como el:

“conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información que generan nuevos modos de expresión, nuevas formas de acceso y nuevos modelos de participación y recreación cultural. Su punto de confluencia es el ordenador (herramienta no tan nueva) y lo novedoso, permítase la expresión, son los nuevos planteamientos en el acceso y tratamiento de la información, sin barreras espaciotemporales y sin condicionamientos (con inmaterialidad, interactividad e instantaneidad”.

Se puede decir, que la tecnología educativa como producto de la ciencia y de los cambios sociales ha adoptado diversas formas, por lo que se hace necesario distinguir entre algunos términos como la tecnología educativa convencional, las nuevas tecnologías y, finalmente, las tecnologías de la información y la comunicación.

Al respecto Ortega (1997) en: Cabero 2002 diferencia entre tecnologías convencionales (dicción oral, escritura, modelado, dibujo, etc.) nuevas tecnologías (diaporamas, audiovisuales, prensa) y tecnologías avanzadas (diseño y animación informática). Inclusive a este último se le conocía como nuevas tecnologías de la Información y Comunicación. (TIC), las que sed pueden definir como:

“conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software). Soportes de información y canales de

comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información. Con el objeto de diferenciarlos de los que se ha venido a considerar como tecnologías tradicionales, puede decirse que son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones de manera interactiva e interconexadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas y potenciar las que pueden tener de forma aislada” (Cabero. 2002:22-23).

La sociedad del siglo XXI conocida como la sociedad en red, sociedad del conocimiento, de la información o del aprendizaje permanente, también se caracteriza, precisamente, por la necesidad de la educación permanente. Siendo el proceso educativo la causa y/o el efecto de los cambios que ocurren en la sociedad: “...el educador debe mostrarse sensible, permeable y situarse en un estado de continua evolución y perfeccionamiento debido a una triple exigencia: (Pérez, 1988 en Imbernón, 1998:47):

1.-El incremento acelerado y el cambio vertiginoso en el conocimiento científico y en los productos del pensamiento, la cultura y el arte de la comunidad social, base del currículum escolar.

2.- La evolución acelerada de sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, modelos de producción y distribución que se reflejan en el cambio inevitable de las formas de pensar y actuar de las nuevas generaciones de alumnos.

3.-El desarrollo continuo del conocimiento propiamente profesional del docente, de carácter psicológico que le capacite para intervenir, experimentar y reflexionar sobre sus propias prácticas y sobre el valor y pertinencia de los proyectos educativos que desarrolla”

Para levantar la propuesta de estructura curricular, se planteó como necesario:

a) Identificar el tipo de racionalidad que subyace en los fundamentos de la innovación curricular.

- b) Establecer el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes de pedagogías de la Universidad de Los Lagos, respecto de los conceptos claves sobre la innovación en el proceso pedagógico.
- c) Detectar el grado de transferencia de estos conceptos a las prácticas de aula, en las intervenciones correspondientes a la etapa de práctica profesional pedagógica.

Para identificar el tipo de racionalidad que sustenta el modelo formativo aplicado, se describen los aspectos fundamentales de éste:

1. el fundamento conceptual didáctico de la innovación y se realizó una interpretación de él, sobre la base de los tipos de racionalidad planteados por Habermas(1980).en : PFFID (1996)
2. El nivel de conocimiento sobre conceptos innovativos del proceso pedagógico, todo ello a través de entrevistas semi-estructuradas, con instrumentos previamente validados.
3. El grado de transferencia se obtuvo mediante la observación directa en el aula y la categorización de las interacciones didácticas identificadas. Finalmente, se realizó un cruzamiento de resultados de las dos últimas mediciones.

La interpretación de los fundamentos que sustentan los procesos formativos de la innovación, en la formación de profesores de la Universidad de Los Lagos, los ubicó dentro de la racionalidad técnica, caracterizada por el predominio de los lenguajes fisicalistas y experiencias básicamente sensoriales, sin considerar acciones de tipo comunicativas ni lenguajes intencionados. No se detectaron saberes morales o políticos incluidos en las propuestas curriculares.

Referente al nivel de conocimiento que tiene los estudiantes de las carreras de pedagogía, en relación con los conceptos de innovación en los procesos formativos, se observó que este conocimiento es suficiente, notándose algunas carencias, especialmente en las fundamentaciones teóricas que sustentan estos conceptos. Junto con lo anterior, se aprecia una carencia importante de capacidad crítica respecto a los conceptos señalados, los que son aceptados por la mayoría de los estudiantes en forma pasiva. A pesar de ello, se puede concluir que los estudiantes estaban en condiciones de abordar sus prácticas de aula de un modo más constructivista, puesto que demostraban

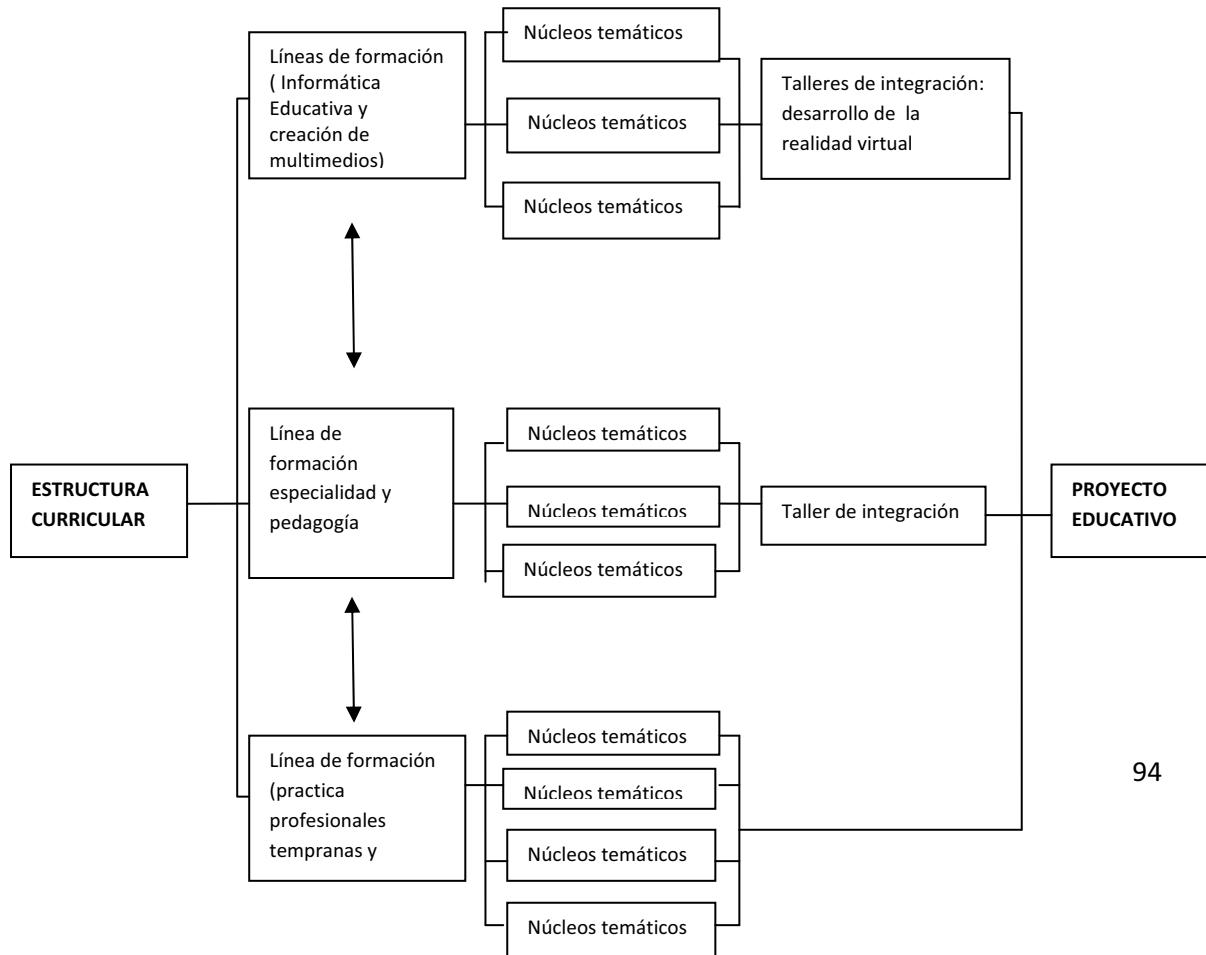
entender los componentes didácticos de este enfoque, aunque como se ha indicado, sin tomar una posición personal respecto a ellos.

IV.6.-DISEÑO DE LA ESTRUCTURA DE LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR.

Sobre la base de los fundamentos señalados precedentemente, se diseñó una organización curricular que se caracterizara por romper los esquemas.

Uno de los rasgos distintivos del modelo curricular elaborado, es que pretende superar la pobreza de significados formativos de los enfoques precedentes. La rigidez propia de las asignaturas y seminarios altamente elaborados, impedía conectarse con facilidad a los requerimientos del medio, a los cambios en todos los ámbitos de la sociedad y especialmente a la gran vertiente informativa que se origina desde los procesos comunicativos actuales. Por lo tanto, se plantea con propiedad de este modelo, su pertinencia en la búsqueda de significados de aprendizaje.

CUADRO N°3.- ESTRUCTURA CURRICULAR DE LAS CARRERAS PEDAGOGICAS EN LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS



Una segunda característica es su capacidad conectiva. Al estar construido sobre la base de Líneas de Formación y Núcleos temáticos, en lugar de asignaturas, permite un alto grado de interacción y globalización del conocimiento. Los conceptos centrales de una disciplina pueden ser analizados en su contexto y en el de otras disciplinas afines de manera natural.

Desaparece en gran medida, la antigua dicotomía: asignaturas de educación y asignaturas de la especialidad. Si bien se mantienen líneas propias de ambas áreas, se han incorporado líneas de integración, en las cuales se enfrentan situaciones de enseñanza y de aprendizaje, desde la perspectiva pedagógica y de las respectivas especialidades. De esa manera, se enfrenta a los estudiantes a la necesidad de integrar ambos enfoques logrando respuestas pertinentes.

Responde a realidades del medio en que se desenvuelven tanto los estudiantes de pedagogía como sus futuros alumnos, al incorporar nuevas categorías temáticas, como es la Informática Educativa y Creación de multimedios, con ello la propuesta adquiere el carácter de Línea de Formación, lo cual a su vez es consistente con los Objetivos fundamentales y Contenidos mínimos Obligatorios propuestos para la Enseñanza Básica y Media.

Permite tener una nueva actitud frente al saber y propiciar un nuevo estilo de relación del alumno con el conocimiento.

Está estructurado sobre el criterio de una formación inicial y no de una formación final, como los currículos precedentes, formando profesores con capacidad para continuar aprendiendo y conectarse con modernas tecnologías de comunicación y enseñanza.

Permite que el futuro profesor comprenda las características psicológicas y sociales de sus alumnos de manera integrada, capacitándolo para desarrollar una acción pedagógica pertinente a los distintos contextos y apropiada para los diversos tipos de alumnos.

Hace posible que los futuros profesores comprendan sus modos propios de aprender y su capacidad de explorar las diferentes formas que tienen las personas para procesar el conocimiento, quedando en condiciones para organizar situaciones de aprendizajes a partir del reconocimiento de estas diferencias.

Contempla una Línea de Formación Integrada de Prácticas Pedagógicas permanentes, que permitirán a los estudiantes un contacto temprano con la realidad educativa y a la cual accederá de manera progresiva y guiada.

RESUMEN DEL IV CAPITULO

- Propuesta curricular en la formación de profesores Universidad de los Lagos
- Objetivo de la nueva propuesta
- Objetivos específicos por áreas de intervención
- Fundamentos de la reformulación de planes de estudios
- Mejoramiento del cuerpo docente
- Mejoramiento de medios y recursos de apoyo a la formación docente
- Integración con el sistema educativo regional
- Carreras que forman parte del proyecto
- Perfil de egresados en la nueva propuesta de innovación docente
- Estructura curricular

CAPITULO V

PROPOSITOS Y FUNDAMENTOS DE LA TESIS DOCTORAL

INTRODUCCIÓN CAPÍTULO. QUINTO

En el presente capítulo se detalla con precisión el propósito de la Tesis Doctoral, los objetivos de la misma, tanto a nivel general como en forma específica, conformación de la muestra y en el ámbito cuantitativo, las variables de estudio, su operacionalización, al igual que las hipótesis del estudio.

V.1.-PROPOSITO:

El interés por el estudio de la enseñanza impartida a las carreras de pedagogía de la Universidad de Los Lagos, es un tema que está presente desde el año 1998. Es en ese año que la universidad se plantea una nueva propuesta de modernización de la estructura curricular en las carreras de pedagogía. Lo que ésta postula es desarrollar un cambio de enfoque sobre el conocimiento, que se exprese a través de una educación más global y plural de los futuros profesores. Ello trae consigo un nuevo rol para la tarea docente, pasando de un modelo de transmisión de la ciencia y la cultura, a un modelo de pensar, contemplar y entender la realidad. Para ello, tanto el currículo como las prácticas de enseñanza, deberán apuntar hacia preocupaciones y problemas reales de la profesión, de manera que los saberes se transformen en instrumentos para desarrollar las capacidades de pensar, actuar y participar en los cambios. Igualmente, el saber, la acumulación de datos y los aprendizajes, adquieren, una connotación diferente.

Todo ello es coincidente con el diagnóstico que, para los diferentes niveles educativos, hace el Comité técnico de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994), que indica entre otros aspectos curriculares mal resueltos: modelos pedagógicos inadecuados, reducida eficiencia, baja calidad, transmisión esquemática y rutinaria. El mismo informe al referirse a la formación docente indica que: “ La mayoría de los maestros jamás ha visto los procesos que ocurren en una aula organizada de manera flexible”(1) Avalos, Beatrice y Nordnfield. La formación de profesores. Perspectiva y Experiencia. Santillana. Santiago. Chile ,1999 y añade que los procesos formativos en la preparación de docentes, orientan a reforzar el modelo de la pedagogía formal.

La universidad con el propósito de subsanar las deficiencias detectadas en la estructura curricular de las diferentes carreras pedagógicas ha elaborado un enfoque curricular didáctico con: una base epistemológica interaccionista, que sustenta que el conocimiento es resultado de la acción del individuo sobre la realidad; una base ontológica, que presupone que todo conocimiento es el resultado de la actividad constructivista del individuo; una base psicológica cognitiva, que explica cómo se construye el conocimiento en el sujeto individual y una base pedagógica que sustenta

que el aprendizaje es logrado desde el conocimiento acumulado por el alumno(a), sus experiencias y sus creencias, posibilitando con ello un pensamiento crítico.

La universidad con el propósito de subsanar las deficiencias detectadas en la estructura curricular de las diferentes carreras pedagógicas ha elaborado un enfoque curricular didáctico con: una base epistemológica interaccionista, que sustenta que el conocimiento es resultado de la acción del individuo sobre la realidad; una base ontológica, que presupone que todo conocimiento es el resultado de la actividad constructivista del individuo; una base psicológica cognitiva, que explica cómo se construye el conocimiento en el sujeto individual y una base pedagógica que sustenta que el aprendizaje es logrado desde el conocimiento acumulado por el alumno(a), sus experiencias y sus creencias, posibilitando con ello un pensamiento crítico.

La universidad con el propósito de subsanar las deficiencias detectadas en la estructura curricular de las diferentes carreras pedagógicas ha elaborado un enfoque curricular didáctico con: una base epistemológica interaccionista, que sustenta que el conocimiento es resultado de la acción del individuo sobre la realidad; una base ontológica, que presupone que todo conocimiento es el resultado de la actividad constructivista del individuo; una base psicológica cognitiva, que explica cómo se construye el conocimiento en el sujeto individual y una base pedagógica que sustenta que el aprendizaje es logrado desde el conocimiento acumulado por el alumno(a), sus experiencias y sus creencias, posibilitando con ello un pensamiento crítico.

La universidad con el propósito de subsanar las deficiencias detectadas en la estructura curricular de las diferentes carreras pedagógicas ha elaborado un enfoque curricular didáctico con: una base epistemológica interaccionista, que sustenta que el conocimiento es resultado de la acción del individuo sobre la realidad; una base ontológica, que presupone que todo conocimiento es el resultado de la actividad constructivista del individuo; una base psicológica cognitiva, que explica cómo se construye el conocimiento en el sujeto individual y una base pedagógica que sustenta que el aprendizaje es logrado desde el conocimiento acumulado por el alumno(a), sus experiencias y sus creencias, posibilitando con ello un pensamiento crítico.

La universidad con el propósito de subsanar las deficiencias detectadas en la estructura curricular de las diferentes carreras pedagógicas ha elaborado un enfoque curricular didáctico con: una base epistemológica interaccionista, que sustenta que el conocimiento es resultado de la acción del individuo sobre la realidad; una base

ontológica, que presupone que todo conocimiento es el resultado de la actividad constructivista del individuo; una base psicológica cognitiva, que explica cómo se construye el conocimiento en el sujeto individual y una base pedagógica que sustenta que el aprendizaje es logrado desde el conocimiento acumulado por el alumno(a), sus experiencias y sus creencias, posibilitando con ello un pensamiento crítico.

La universidad con el propósito de subsanar las deficiencias detectadas en la estructura curricular de las diferentes carreras pedagógicas ha elaborado un enfoque curricular didáctico con: una base epistemológica interaccionista, que sustenta que el conocimiento es resultado de la acción del individuo sobre la realidad; una base ontológica, que presupone que todo conocimiento es el resultado de la actividad constructivista del individuo; una base psicológica cognitiva, que explica cómo se construye el conocimiento en el sujeto individual y una base pedagógica que sustenta que el aprendizaje es logrado desde el conocimiento acumulado por el alumno(a), sus experiencias y sus creencias, posibilitando con ello un pensamiento crítico.

Este enfoque se expresó en una estructura sustentada en dos componentes básicos; líneas de formación y núcleos temáticos. Las líneas de formación corresponden a los Ejes troncales del currículo, que incluye los saberes fundamentales de un campo del conocimiento que no puede faltar en un tipo determinado de profesor. Estas líneas responden a objetivos, que una vez establecidos se mantienen en el tiempo. Los núcleos temáticos son los componentes de una línea de formación y se expresan en formas de situaciones de análisis, problemas y tópicos de investigaciones de campo respecto a un tema.

Los núcleos responden a los objetivos de la línea en la cual se insertan, sin embargo, no tienen carácter de permanente en el tiempo, permitiendo de esa manera, modificar, incorporar y cambiar temáticas atinentes. La aplicación de esta modalidad hace presumir que hay una comprensión más profunda del estudiante de pedagogía acerca de las demandas que implica su futura profesión. Ante ello cabe hacerse las siguientes preguntas: ¿La estructura curricular diseñada ha operado en forma efectiva en función de los objetivos de formación? ¿Cuál es el nivel de comprensión de los nuevos enfoques en los procesos de enseñar y aprender de parte de los estudiantes egresados, de las diversas carreras pedagógicas de esta casa de estudios? ¿La formación inicial docente se ha mejorado con esta propuesta de formación? ¿Cuál es la calidad de docente y cuál es el resultado del producto que se formó bajo esta estructura? Estas y otras tantas preguntas aún no se han respondido y es imperioso contestarlas en el más breve tiempo.

En Chile se plantea que el bajo rendimiento escolar en los diferentes niveles del sistema (prebásico, básico, medio) se debe en parte a la inadecuada preparación de los profesores y, por ende, a las instituciones formadoras de éstos; por tal motivo se debe evaluar si lo que se le está entregando a los futuros educadores, a nivel de educación superior, tiene relación con lo que la sociedad requiere y una de las maneras de llegar a conocer este aspecto es a través de la opinión de los propios actores, en este caso los (as) egresados (as) de pedagogía. Ello puede orientar para saber si es efectiva o no la formación recibida en esta casa de estudios superiores.

Se enfocará el tema con una interrogante ¿Cómo son los docentes de hoy? ¿Se está, como institución formadora, aportando a la sociedad el profesional que ésta requiere? ¿Cómo se perciben a sí mismos estos profesionales de la educación?

V.2.-. FINALIDAD DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y MÉTODO:

El presente proyecto de investigación tiene como propósito conocer si la propuesta de formación del profesorado, que imparte la Universidad de Los Lagos, está cumpliendo con las exigencias de la sociedad, desde la perspectiva de los titulados de las diferentes carreras de pedagogía que se imparten en esta casa de estudios. La presente investigación puede entregar insumos que permitan continuar con la formación impartida o en su defecto replantear la formación en las diferentes carreras pedagógicas.

V.3.-OBJETIVOS DEL ESTUDIO

V.3.1.-OBJETIVO GENERAL

ANALIZAR LA PROPUESTA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS Y LAS TITULADOS (AS) DE LAS DIFERENTES CARRERAS DE PEDAGOGÍA QUE SE IMPARTEN EN LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS.

V.3.2.-OBJETIVOS ESPECIFICOS

1.- Contrastar las percepciones de los y las titulados (as) de las diferentes carreras de pedagogía que imparte la Universidad de Los Lagos , con la propuesta de formación pedagógica de esta casa de estudios superiores.

2.- Conocer, desde la percepción de los titulados y tituladas de las carreras de pedagogía que imparte la Universidad de Los Lagos, si la formación recibida en esta

casa de estudios superiores está acorde con lo que la sociedad chilena requiere de este profesional de la educación.

3.-Determinar con claridad el rol que les corresponde llevar a cabo como docente, al egresar de la universidad.

4.-Realizar comparaciones entre las diferentes carreras de pedagogía respecto a estrategia de formación aplicadas durante los años de permanencia en la universidad, tanto en las disciplinas de la especialidad como en las de formación general.

5.-Identificar el nivel de formación y valoración que le otorgan los y las egresados (as) de las carreras pedagógicas a la ética durante su formación y en el desempeño del ejercicio profesional.

6.-Establecer relaciones entre las diferentes carreras pedagógicas en la formación recibida en el uso de la TIC y el desempeño profesional docente.

7.-Indagar en las diferentes carreras pedagógicas la efectividad y valoración de las prácticas tempranas durante sus años de formación.

8.-Conocer el nivel de preparación en investigación, la importancia que le otorga a este ámbito de la educación y cuan efectiva es esta en el trabajo en aula.

9.-Indagar el tipo de recursos destinados a la docencia el uso y efectividad en su formación durante los años de permanencia en la universidad.

10.- Conocer el nivel de preparación en evaluación, la importancia que le otorga a esta disciplina de la educación y cuan efectiva es esta en el ejercicio de la profesión docente.

11.-Comparar si existe diferencias en las percepciones de los titulados y tituladas de las diferentes carreras de pedagogía respecto a la formación recibida en la Universidad de Los Lagos

12.- Determinar la influencia de las variables, carreras, género, años de permanencia en la universidad, edad del encuestado, vías de ingreso, años de experiencia, sobre el nivel

de valoración que hacen los titulados de las carreras de pedagogía que se imparten en la Universidad de Los Lagos.

V.4.-Hipótesis del estudio:

Hp.1. La propuesta de formación inicial docente implementada en la Universidad de Los Lagos desde el año 1997, no ha cumplido con las expectativas de los egresados de las carreras pedagógicas y mucho menos con lo que el sistema educativo requiere en una sociedad de cambio permanente, como es la chilena.

Hp.2. Existen diferencias sustanciales entre los géneros, en las diferentes dimensiones que componen el presente estudio, más aún a mayor edad de titulación menor valoración a la formación recibida durante los años de permanencia en la universidad

Hp.3. Existe coincidencia entre la formación pedagógica (PFFID) propuesta por la Universidad de Los Lagos y la percepción que poseen titulados de las diferentes carreras pedagógicas impartidas por esta casa de estudios.

Hp.4. La percepción de los titulados (as) de las carreras pedagógicas que imparte la Universidad de Los Lagos es muy valorada .

Hp.5. Las percepciones de los y las egresados (as) de las diferentes carreras pedagógicas que imparte la Universidad de Los Lagos no son coincidentes entre ellas mismas.

Hp.6 . La propuesta de formación inicial docente implementada por la Universidad de Los Lagos es un modelo de formación de maestros; esto desde la visión de titulados(as) de diferentes carreras de pedagogía de esta casa de estudios.

V.5.- MUESTRA

La muestra estará constituida por el 20 % de los alumnos (as) de los egresados (as) de las diferentes carreras pedagógicas, que se imparten en la campus Osorno de la Universidad de Los Lagos y que a continuación se indican:

Pedagogía en Historia y Geografía

Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

Pedagogía en Inglés y Traducción

Pedagogía en Educación Física

Pedagogía en Matemática y Computación

Pedagogía en Educación Diferencial

Educación General Básica

Educación Parvularia

V.6.-DESCRIPCIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES

CUADRO N°4.- Variables de estudio.

Nombre	Definición conceptual	Dimensión	Indicador	Sub indicador
1-Carrera	Carrera cursada en la ULA	Carreras pedagógicas	Educación general Básica Educación Parvularia Pedagogía en Historia y Geografía Pedagogía en Educación Física Pedagogía en Matemáticas y Computación	

			Pedagogía en Educación Diferencial Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación Pedagogía en Inglés y Traducción	
2.-Ingreso a la universidad	Vía por la cual ingresa a estudiar pedagogía	Vía de ingreso	PSU	1° opción 2° opción 3° opción otra opción.
			Cambio de carrera	De cuál..... ...
			Ingreso especial	Deportista destacado Trabajador Talento artístico Tecnológico
3.-Año de Ingreso	Año que ingreso a estudiar pedagogía	Incorporación a la educación superior	1.-1997 2.-1998 3.-1999 4.-2000 5.-2001 6.-2002	
4.-Año de egreso	Año que egreso de la carrera	Tiempo en años	1.-2000 1.-2001 3.-2002	

			4.-2003 5.-2004 6.-2005 7.-2006	
5.-Edad	Tiempo vivido la persona a la fecha.	En años	20 a 23 24 a 27 28 a 31 Más de 32	
6.-Genero	Condición de género		Femenino Masculino	
7.-Años de experiencia	Ejercicio de profesión docente	En años	Un año Dos años Tres años Cuatro años Más de 4 años	
8.- Formación sistema educativo	Conocimiento adquirido durante su formación acorde con las demandas actuales del sistema educativo	Información sistema educacional	Muchas Pocas Suficiente Insuficientes	
		Formación acorde a las necesidades educacionales	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Enfrentar la labor docente	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
	Cuál relevante fue esta dimensión en	Importancia que le otorga	Muy importante Importante	

	su formación	esta dimensión	Poco importante Nada importante	
		Perfil de la carrera	Plenamente Medianamente Superficialmente No lo contempla.	
9.-Rol Facilitador	Reconocimiento del rol facilitador	Formación universitaria	Plenamente Medianamente Superficialmente No lo conocí	
	Rol ejercido por docentes	Ejemplo de imitar	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
	Importancia de la dimensión en su formación	Formación académica	Muy importante Importante Poco importante Sin importancia	
10.- Autonomía en sus aprendizajes	Desarrollo de la autonomía de sus aprendizajes durante su formación profesional	Estrategias metodológicas	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Trabajo autónomo	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Preparado para el trabajo autónomo	Plenamente Medianamente Superficialmente No estoy preparado	

		Importancia que le otorga al trabajo autónomo en el desempeño profesional	Muy importante Importante Poco importante Sin importancia	
		Importancia del docente en el trabajo autónomo	Muy importante Importante Poco importante Sin importancia	
11.- Trabajo en equipo	Trabajo en equipo y con capacidad de interactuar eficientemente con los actores del proceso educativo.	Conocimiento y aplicación del trabajo en equipo	Plenamente Medianamente Vagamente No lo reconoce	
		Trabajo en equipo como eje en todas las líneas de formación.	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Mejores aprendizajes en el trabajo en equipo	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Importancia que le otorga al trabajo en equipo	Muy importante Importante Poco importante Sin importancia	
		Nivel de ponderación en las	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo	

		evaluaciones al trabajo en equipo	Muy en desacuerdo	
12.- Conceptos éticos	Utilización de criterios éticos en el proceso de enseñar y aprender.	Eje transversal en la formación	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Implícita en los núcleos de formación	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Explícitos en la formación	Plenamente Medianamente Vagamente No se contempla	
		Importancia de la ética en la formación del docente	Muy importante Importante Poco importante Sin importancia	
13.-Uso de las Tics	Uso y enseñanza de las nuevas tecnologías de autoaprendizaje.	Relevancia en la formación	Muy relevante Relevante Poco relevante Nada relevante	
		Las Tics imprescindible en su formación	Muy importante Importante Poco importante Sin importancia	

		Relevantes para su desempeño profesional	Muy importante Importante Poco importante Sin importancia	
		Recursos computacionales disponibles	Siempre Generalmente A veces Nunca	
		Efectividad en el logro de los aprendizajes con el uso de la Tics	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Contenidos fundamentales para el desarrollo profesional.	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
14.- Proceso globalizador	Humanización de la profesión docente, con una visión amplia de los sistemas educativos	Eje central en la formación	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Integración en los contenidos	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Espacios para la construcción	Muchos Pocos Suficientes	

			Insuficientes	
		Preparado en el enfoque	Muy preparado Preparado Poco preparado Sin preparación	
		Importancia a la formación en el enfoque	Muy importante Importante Poco importante Sin importancia	
15.- Proceso formativo	Planificación y gestión a nivel de unidades educativas	Conocimiento de programas de formación	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Metodologías de enseñanza	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Equilibrio en teoría y práctica	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Sólida formación teórica y práctica	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Flexibilidad en el currículum	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Diferencias de metodologías	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo	

		en líneas de formación	Muy en desacuerdo	
		Cubre necesidades del campo laboral	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Coordinación entre docente de líneas de formación	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Importancia de los núcleos	Muy importante Importante Poco importante Sin importancia	
		Equilibrio especialidad y formación general	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Herramientas desempeño laboral	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Pertinencia en los núcleos	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Núcleos de la especialidad acorde necesidades laborales	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Desarrollo	100-90	

		núcleos temáticos.	80-70 60-50 40-30 20-10	
16.- Prácticas profesionales	Contrastación de la teoría con la realidad observada.	Relación teoría y práctica	de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy Muy en desacuerdo	
		Importancia de la prácticas tempranas.	Muy importante Importante Poco importante Sin importancia	
		Preparación para el trabajo profesional	Definitivamente si Probablemente sí Probablemente no Definitivamente no	
		Conducción de las prácticas desde la formación	Definitivamente si Probablemente sí Probablemente no Definitivamente no	
		Trabajo efectivo en los centros de prácticas	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Cantidad centros de práctica	Mas que suficientes Suficientes Menos que suficientes Insuficientes	
17.- Investigaci	Realizar investigación en el	Orientación hacia la	Muy de acuerdo De acuerdo	

ón en los procesos formativos	aula, durante la formación docente y en el trabajo profesional futuro.	investigación	En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Preparación en el ejercicio de la profesión	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Investigación eje transversal en la formación profesional	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Relevancia en el ejercicio de la profesión	Muy importante Importante Poco importante Sin importancia	
18.- Elementos para la enseñanza	Requerimiento en cuanto a infraestructura y equipamiento para una formación sólida del futuro profesional de la educación.	Recursos disponibles Humanos :	Más que suficiente Suficientes Insuficientes No existían	
		Material bibliográfico	Más que suficiente Suficientes Insuficientes No existían	
		Infraestructura en general	Más que suficiente Suficiente Insuficientes	

			No existían	
		Aulas cómodas	Completamente verdadero Verdadero Falso Completamente falso	
19.- Actualización en el cuerpo docente	Profesionales altamente calificados y actualizados en las diferentes disciplinas de formación del profesorado.	Especialistas actualizados	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Formación general actualizados	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Nivel académico especialidad	Excelente Bueno Regular Malo	
		Nivel académico formación general	Excelente Bueno Regular Malo	
		Metodología utilizada	Muy adecuadas Adecuadas Poco adecuadas Inadecuadas	
		Actitud frente al trabajo	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo	

			Muy en desacuerdo	
		Metodologías aplicadas en la formación docente	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
20.- Evaluación	Procesos de evaluación durante su formación y en el ejercicio de la docencia	Procesos evaluativos	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Técnicas de evaluación	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Criterios evaluativos	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Autoevaluación	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Coevaluación	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Formación	Control Amenaza Comprobación Juicio Ayuda para el aprendizaje	

		Modelos evaluativos	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Claridad en la evaluación	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Transparencia en la evaluación	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Arbitrariedad en evaluación	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Rigor en la evaluación	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	
		Desempeño docente	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	

RESUMEN DEL CAPITULO

- Propósito de la investigación
- Finalidad del proyecto de investigación, finalidad y método

- Objetivos del estudio, general y específicos
- Hipótesis del estudio
- Muestra
- Descripción operacional de variables.

CAPITULO VI

ENFOQUE DE LA INVESTIGACION

INTRODUCCIÓN DEL CAPITULO

La metodología es el camino a través del cual la investigación intenta alcanzar las metas u objetivos propuestos. En este sentido este capítulo define el nivel o alcance que tiene la investigación, el paradigma investigativo que desarrollará, el tipo de análisis, la determinación de la población, la muestra, así como los instrumentos y técnicas a implementar para obtener la información requerida.

VI.1.-ENFOQUE DE LA INVESTIGACION

La investigación como concepto clásico se puede definir como: *“...simplemente recoger información que se necesita para responder a una interrogante y, de este modo, contribuir a resolver un problema “ (Boot et al., 2001).* La investigación científica nos aporta una vía alternativa para llegar a conocer la naturaleza de los fenómenos que ocurren haciendo uso del conocimiento científico. Es decir, nos ofrece un conocimiento más acotado a diferencia del conocimiento vulgar, el cual es demostrable y aceptado como verdadero por cualquier persona. *(Bisquerra, 2004: Pp 20)*

En la investigación científica se establece una búsqueda organizada y sistemática sobre un tema o un problema a investigar. Una vez determinado y delimitado la naturaleza del problema, formuladas las preguntas de la investigación y definidas las variables, corresponde definir el enfoque metodológico de la investigación.

Desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días han surgido una serie de formas de investigar en educación. El autor Bisquerra plantea, al respecto, que es *“ ...un conjunto sistemático de conocimientos acerca de las metodologías científicas aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos referidos a la educación”.* *(Pág 37)*, significa esto, que la rigurosidad en la investigación educativa debe tener los componentes del método científico, es decir, método organizado sistemático y empírico.

La idea de investigar en educación se puede resumir en tres grandes ideas:

- a) *Se desarrolla a través de los métodos de investigación.*
- b) *Tiene el objetivo básico de desarrollar conocimiento científico sobre educación, así como resolver los problemas y mejorar las prácticas y las instituciones educativas.*
- c) *Está organizada y es sistemática para garantizar la calidad de conocimiento obtenido.*

La investigación educativa está enfocada a la búsqueda de nuevos conocimientos que permitan comprender los procesos educativos, del mismo modo mejorar la educación de quienes la imparten como de quienes la reciben.

Existen diferentes modos de aproximarse o enfocar la realidad para lograr un nuevo conocimiento. Desde mediados del siglo XX estos enfoques se han polarizado en dos partes: una denominada indistintamente como *empírica – analítica, positivista* y otra llamada *hermenéutica e interpretativa*.

VI.2.-PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN

Así el primer paradigma aboga por el empleo de los métodos cuantitativos, bajo un positivismo lógico en la cual se buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de las personas, bajo una suerte de medición controlada, con un carácter objetivo al margen de los datos. Es decir, desde fuera, orientado a la comprobación, confirmación e inferencia.

El segundo paradigma aboga por el empleo de los métodos cualitativos, bajo un enfoque fenomenológico donde interesa el comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, con una observación naturalista y sin control, próxima a los datos con una perspectiva desde dentro, fundamentado en la realidad, orientado en los descubrimientos.

Cada uno de estos enfoques tiene sus propias cualidades y características:

CUADRO N°5 TIPOS DE ENFOQUES

ENFOQUE CUALITATIVO	ENFOQUE CUANTITATIVO
“ La investigación cualitativa se basa en una muestra reducida de sujetos, seleccionados por algún método generalmente no probabilístico. Son estudios intensivos y en profundidad”. (Bisquerra, 1989: 275)	“ La investigación cuantitativa se basa sobre muestras grandes y representativas de sujetos. Son estudios extensivos que utilizan la estadística en el análisis de los datos...” (Bisquerra, 1989: 275)

<p>“ el investigador se sumerge en el proceso permanente de indagación, reflexión y contraste para captar los significados de los acontecimientos, para identificar las características del contexto y los individuos”. (Espino, 1996:7)</p>	<p>“ Metodología cuantitativa cuyas características son la aplicación del método hipotético-deductivo, la utilización de muestras representativas de sujetos, la medición subjetiva de variables, la utilización de recogida de datos cuantitativos...” (Bisquerra, 1989:25)</p>
<p>“ El enfoque cualitativo, se basa en un esquema inductivo, es expansivo y por lo general no busca generar preguntas de investigación de antemano ni probar hipótesis preconcebidas, sino que estas surgen durante el desarrollo del estudio” (Hernández, Sampieri, 2003:23)</p>	<p>“ El enfoque cuantitativo se fundamenta en un esquema deductivo y lógico, busca formular preguntas de investigación e hipótesis para posteriormente probarlas, confía en la medición estandarizada y numérica, utiliza el análisis estadístico, es reduccionista y pretende generalizar los resultados de sus estudios mediante muestras representativas” (Hernández, Sampieri, 2003:23)</p>

Ampliando un poco más sobre los enfoques (Hernández Sampiere 2003:9) aclara que:

“el enfoque cualitativo busca principalmente “ *dispersión o expansión*” de los datos o información , mientras que los cuantitativos pretenden intencionalmente “acotar la información(medir con precisión las variables del estudio)”

Ambos se pueden utilizar en forma complementaria, surgiendo así el enfoque *mixto o multimodal*. Al respecto Hernández Sampiere (2003: 21) plantea lo siguiente “Este modelo representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de las etapas. Requiere de un

manejo completo de los dos enfoques y una mentalidad abierta. Agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques “

Estos dos enfoques son formas que han demostrado ser muy útiles en pro del desarrollo científico, en vez de empobrecerla enriquecen la investigación. Se debe dejar en claro que ninguno de estos enfoques es mejor que el otro, sino más bien se complementan, aun con sus diferencias son un aporte al campo científico.

“ Es posible seguir tres modelos para mezclarlos:

- 1.- Modelos de dos etapas: se aplica primero un enfoque y luego el otro de manera independiente en un mismo estudio;
- 2.-El modelo de enfoque dominante: una de las modalidades prevalece sobre la otra y se incluye un componente de esta segunda;
- 3.- Enfoque mixto: se entremezclan ambos enfoques durante todo el proceso de investigación”. (Hernández Sampiere .2003:24)

VI.3.-TIPO DE INVESTIGACION

En la presente investigación, se optó por el enfoque mixto. Por una parte la información se obtiene a través de la aplicación de un cuestionario tipo Liker el cual medirá las percepciones que tienen los y las egresadas de las carreras de pedagogía en base a las diferentes dimensiones que conforman el proyecto de formación de profesores de la Universidad de Los Lagos. Osorno. CHILE. Por otra parte la técnica de grupos focales de las diferentes carreras que participan en el estudio. La descripción de datos puede ser cuantitativos y/o cualitativos.

Tipos de investigación

El tipo de investigación es un aspecto importante, puesto que determina el alcance del estudio. Según Hernández Sampiere (2003) los estudios se pueden dividir en:

Tradicionalmente se presentan tres tipos de investigación; estas son: Histórica, Descriptiva, Experimental

1.- “La investigación histórica trata de la experiencia pasada, describe lo que era y representa una búsqueda crítica de la verdad que sustenta los acontecimientos pasados”.

2.-La investigación descriptiva, según se mencionó, trabaja sobre realidades de hecho y sus características fundamentales son presentar una interpretación correcta. Esta puede incluir los siguientes tipos de estudios: Encuestas, Casos, Exploratorios, Causales, De Desarrollo, Predictivos, De Conjuntos, De Correlación.

3.-la investigación experimental consiste en la manipulación de una o más variables experimental no comprobada, en condiciones rigurosamente controlada, con el fin de describir de qué modo o por qué causa se produce una situación o acontecimiento particular.

Según Zorrilla (1993:43), La investigación se clasifica en cuatro tipos: básica, aplicada, documental, de campo o mixta.

1.- "La básica denominada también pura o fundamental, busca el progreso científico, acrecentar los conocimientos teóricos, sin interesarse directamente en sus posibles aplicaciones o consecuencias prácticas; es más formal y persigue las generalizaciones con vistas al desarrollo de una teoría basada en principios y leyes”.

2-“La investigación aplicada, guarda íntima relación con la básica, pues depende de los descubrimientos y avances de la investigación básica y se enriquece con ellos, pero se caracteriza por su interés en la aplicación, utilización y consecuencias prácticas de los conocimientos. La investigación aplicada busca el conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar”.

3.- La investigación documental es aquella que se realiza a través de la consulta de documentos (libros, revistas, periódicos, memorias, anuarios, registros, códigos, constituciones, etc.).

4.- La de campo o investigación directa es la que se efectúa en el lugar y tiempo en que ocurren los fenómenos objeto de estudio.

5.- La investigación mixta es aquella que participa de la naturaleza de la investigación documental y de la investigación de campo. (Zorrilla ,1993:43).

Según Sampiere (2003) no necesariamente una investigación debe responder a solo uno de estos tipos o esquemas de investigación. Muchas veces un estudio puede contener elementos de varios de estos tipos. Esto dependerá del alcance que se le quiere dar al estudio. “una investigación puede iniciarse como exploratoria o descriptiva y luego llegar a ser correlacional o explicativa.(Hernández Sampiere; 2003:129).

CUADRO N° 6 TIPOS DE ESTUDIOS

Tipos de estudios	Características
Exploratorios	“ permiten aproximarnos a fenómenos desconocidos, con el fin de aumentar el grado de familiaridad y contribuyen con ideas respecto a la forma correcta de abordar una investigación en particular. ”En pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismo, establecen el tono para investigaciones posteriores y se caracterizan por ser más flexibles en su metodología.
Descriptivos	“Buscan desarrollar una imagen o fiel representación (descripción) del fenómeno estudiado a partir de sus características...”. “El énfasis está en el estudio independiente de cada característica, es posible que de alguna

	manera se integren las mediciones de dos o más características con el fin de determinar cómo es o cómo se manifiesta el fenómeno”. “En algunos casos los resultados pueden ser usados para predecir”
Correlacionales	Estos estudios pretenden medir el grado de relación y la manera de cómo interactúan dos o más variables entre sí.” Evalúan el grado de relación, pero no necesariamente busca explicar la causa y forma de relación”. Se debe recordar que la existencia de una relación en un momento o circunstancia no conduce a una generalización como tampoco a una particularización(la correlación nos indica lo que ocurre en la mayoría de los casos y no en todos los casos en particular)
Explicativos	Estos estudios pretenden “conducir a un sentido de comprensión o entendimiento de un fenómeno. Apuntan a causas de los eventos físicos o sociales. Responde a preguntas tales como ¿por qué ocurre?, ¿en qué condiciones ocurre? Son más estructurados y en la mayoría de los casos requieren del control y manipulación de las variables en mayor o menor grado”

La presente investigación es descriptiva porque “Consiste fundamentalmente en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores.” (Ander-Egg, 2000:29) y analítica, ya que intenta establecer con

certeza el comportamiento de ciertas variables, se centra en la idea de medir con la mayor precisión posible.” Dankhe, cit. Hernández Sampieri (2000)

Por otro lado, es exploratoria puesto que se interesa fundamentalmente en conocer y descubrir un fenómeno determinado. A su vez es señala que este nivel requiere un conocimiento profundo del área como del fenómeno de estudio a fin de formular preguntas específicas que se intentan responder.

Es comparativa en la lógica que la investigación pretende contrastar resultados sobre aspectos similares descubiertos y analizados en titulados de las carreras de pedagogía de la Universidad de Los Lagos.

Posteriormente, se creyó interesante describir con mayor precisión el objetivo del estudio y se procedió a relacionar los datos obtenidos con las variables: género, edad, carrera, forma de ingreso, años de permanencia en la institución y años de docencia en aula. Esto conlleva hacia una investigación de tipo relacional, (entre variables) respondiendo a uno de los objetivos, además , que tiene como propósito evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular. (Hernández Sampiere, 2003:121).

Por lo tanto con claridad se puede mencionar que el presente estudio es exploratorio-descriptivo y relacional.

VI.4.-DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El término *diseño* se refiere al “...esbozo, esquema, prototipo o modelo que indica el conjunto de decisiones, pasos y actividades que se realizarán para guiar el curso de una investigación” (Ander Egg, 2000:90). “El diseño señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio y para contestar las interrogantes de conocimiento que se ha planteado”. Hernández Sampiere, 2003: 184).

Siguiendo a Hernández Sampiere, existes diferentes clasificaciones de diseño de investigación; estas pueden ser experimentales o no experimentales. A su vez la primera puede dividirse de acuerdo con las clásicas categorías de Campbell y Stanley(1966) en: experimentos puros (verdaderos) y cuasiexperimentales. La investigación no experimental se subdivide en diseños transeccionales o transversales, y diseño longitudinal”.

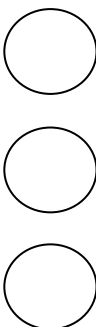
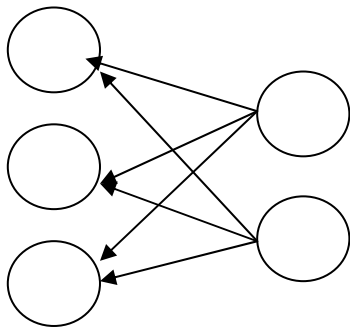
La investigación no experimental “...es observar fenómenos tal y como se dan en un contexto natural, para después analizarlos, no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o tratamiento”(Hernández Sampiere, 2003 : 267).

Por el contrario “los diseños de investigación transeccionales o transversales recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (Hernández, Sampieri, 2003: 270) como en este caso, de acuerdo a los objetivos y al enfoque de la investigación, el diseño de la presente investigación corresponde al tipo no experimental y específicamente transeccional descriptivo- correlacional,

Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables (en el enfoque cuantitativo) o ubicar o categorizar o proporcionar una visión de una comunidad, un evento o un contexto, un fenómeno o una situación (describirla, dentro del enfoque cualitativo). En el caso de la investigación se toma un grupo de personas con ciertas características tales como: estudiante de pedagogía de la Universidad de Los Lagos, ingresado entre los años 1998 en adelante; egresado entre los años 2001 al 2004, haber ejercido la profesión docente a lo menos dos años, una vez titulado.

Los estudios transeccionales correlacionales describen relaciones entre dos o más categorías o variables en un momento determinado. “En estos diseños lo que se mide-analiza (enfoque cuantitativo) o evalúa- analiza(enfoque cuantitativo) es la asociación entre variables en un tiempo determinado... Pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad ni pretender analizar relaciones de causalidad “(Hernández Sampieri, 2003: 274).

**CUADRO N° 7 DISEÑO DE ESTUDIOS DESCRIPTIVOS Y
CORRELACIONALES**

Descriptivos	Correlacionales
<p>El interés es cada variable tomada individualmente.</p> 	<p>El interés es la relación entre variables.</p> 

VI.5.- PASOS DE LA INVESTIGACION

La presente investigación se desarrolló en 4 fases principales. A continuación se procederá a explicar cada una de estas fases, de acuerdo al diseño de la investigación:

V.5.1.-PRIMERA FASE: Esta fase comprende todas aquellas acciones realizadas antes de determinar el tipo de instrumento a utilizar para la recopilación de la información y de la realización del trabajo de campo.

1.- Exploración de la realidad local. Una vez definido el tema a investigar se inició una etapa de exploración entre los alumnos que estaban egresando en ese momento de las carreras pedagógicas que imparte la Universidad de Los Lagos. Considerando las apreciaciones que enunciaban los recién egresados, se inicia un primer acercamiento a alumnos por egresar de diversas carreras de pedagogía de la mencionada institución de educación superior.

Se procede a compartir estas apreciaciones con algunos jefes de carreras, en algunos casos ellos plantean que sería interesante conocer la percepción de los

estudiantes que ya han ejercido la profesión por un par de años, este fue el primer momento real en donde efectivamente se hace necesario para las escuelas de pedagogía de la universidad hacer un estudio suficientemente acotado en relación a la percepción que tienen en ese momento los egresados de pedagogía, respecto a la formación entregada por la universidad.

Considerando las observaciones que plantearon los alumnos, como algunos jefes de carrera, se inician los primeros cuestionamientos y, por ende, las interrogantes que pueden formar parte trascendental en el desarrollo de la presente investigación, junto con ello se plantean los objetivos, los propósitos de la misma y el tipo de estudio.

En ese momento en Chile se da inicio el proceso de acreditación de diferentes carreras a nivel universitario, no precisamente de las pedagógicas; lo cual hace que la idea de conocer las percepciones de los egresados de las carreras de pedagogía sea cada vez más interesante, para la institución en general, como para las direcciones de carreras en particular.

2.-Revisión de archivos: como segundo paso, se procedió a recopilar información institucional, buscando antecedentes relativa a investigaciones relacionadas con la temática. En la institución no existía información relevante, puesto que el proceso de evaluación de la carreras pedagógicas aún no se había iniciado a nivel nacional. Lo interesante fue que al recabar información relacionada con el proyecto de formación inicial docente (PFFID) “*Aprender a ser docente*” se encontró que sí se había realizado una evaluación, fundamentalmente del cuerpo académico que formaban los diferentes departamentos de la universidad a los cuales cabía la responsabilidad de administrar las diferentes carreras pedagógicas.

El resultado de esa evaluación no fue significativa ni trascendental al interior de la universidad, pues el objetivo que se perseguía era corroborar si los recursos proporcionados por el Ministerio de Educación para implementar una nueva propuesta de formación pedagógica se habían utilizado acorde a lo programado en la propuesta. Esta evaluación nunca consideró a los alumnos egresados, pues cuando se implementó el proceso evaluativo aún no se había producido egreso de estudiantes de pedagogía formados con la nueva propuesta.

3.- Definición del diseño de la Investigación.-Una vez definido el problema y los objetivos de la investigación, permitió definir el tipo y diseño de la misma.

4.- Definición de la población y selección de la muestra.- La población del estudio se obtiene una vez definida la unidad de análisis de la investigación, la que está conformada por las carreras pedagógicas de la Universidad de Los Lagos, es decir, las 8 (ocho) carreras pedagógicas que se impartían en el campus Chuyaca de la ciudad de Osorno. Se empleó el muestreo probabilístico estratificado para seleccionar la muestra a la cual se le aplicó una encuesta y mediante el muestreo no probabilístico en el caso de los grupos de discusión.

5.- Elaboración de los instrumentos para la recolección de datos

Se procedió a la elaboración de cuestionario y un protocolo semiestructurado para guiar los grupos de discusión. Se procedió a utilizar dos formas para obtener la información que dará sustento a la presente investigación.

VI.5.2.-SEGUNDA FASE : CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE LA INFORMACION.

VI.5.2.1.-CUESTIONARIO

La construcción de un cuestionario se presenta como una de las actividades más completas de la investigación, ello se debe principalmente por los innumerables pasos a seguir hasta lograr que este cumpla con las características necesarias para la obtención de la información requerida en la presente investigación; dentro de la actividades llevadas a cabo para la concreción del cuestionario enunciaremos las siguientes:

A.- Antecedentes previos a la construcción del cuestionario.-

1. Análisis de la información necesaria relativa al tema de investigación.

2. Revisión proyecto PFFID
3. Revisión de literatura relacionada con la construcción de cuestionarios, atinentes a la temática en cuestión.
4. Determinar el tipo de información que se quiere considerar en la construcción del cuestionario.
5. Decidir sobre el formato, tipo de preguntas y cantidad de estas
6. Determinar el tipo de instrumento a utilizar para la obtención de la información.

VI.5.2.2.-DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

Se hace imperioso el mencionar que el cuestionario fue construido teniendo como base los objetivos del Proyecto de Formación del Profesorado de la Universidad de Los Lagos y los objetivos de la investigación.

El cuestionario está formado por:

a.-Presentación : se enuncia el objetivo de este y a quienes está dirigido.

Instrucciones generales: unas mencionan la confidencialidad de la información obtenida, y otras indican el cómo el encuestado debe responder a las preguntas (Ver anexo)

En lo que se refiere a la formulación de preguntas y respuestas se ha utilizado como instrumento de medida la *Escala tipo Likert* con 4 alternativas. Respecto a la elección del número de alternativas, algunos autores afirman que el número de éstas en las escalas es independiente de la fiabilidad, otros consideran que cinco es el número adecuado (Morales, 2000). Aunque estos autores señalan que la utilización de número par o impar de respuestas no es relevante, en la presente investigación se optó por número par de alternativas, para evitar la tendencia de situar en el punto medio de la escala.

La determinación de las dimensiones está en relación con los lineamientos del proyecto de formación inicial docente de la Universidad de Los Lagos. “La elección del tipo de preguntas que contenga el cuestionario depende del grado en que se puedan anticipar las posibles respuestas, a los tiempos que se disponga para codificar y si se quiere una respuesta más precisa y profundizar en alguna cuestión” (Sampieri, 2003: 397).

El presente cuestionario Tipo Likert consta de 13 dimensiones y un total de 81 preguntas cerradas y 11 preguntas abiertas. Las preguntas cerradas fueron codificadas haciendo uso del programa SPSS 15 y las preguntas abiertas se categorizaron en base a las similitudes de respuesta, otorgándoles posteriormente un código a cada una de ellas.

Aspectos relevantes a considerar al momento de construir las preguntas que componen el cuestionario.

- Preguntas ordenadas por dimensión
- Claridad y concreción en las preguntas , que no permitan interpretación del o la encuestado (a)
- Preguntas formuladas en un lenguaje sencillo y claro.
- Se incluyó alternativas de respuestas que valoran positiva o negativamente.
- Preguntas que no incomoden al encuestado o induzcan a respuestas.

b.- Dimensiones y Preguntas del cuestionario:

Considerando que el cuestionario sería el instrumento más apropiado para llegar a un gran número de informantes y obtener la información requerida se consideraron las siguientes dimensiones:

c.-Datos de identificación:

Datos generales: recoge características importantes de los informantes, tales como: carrera de pedagogía que cursó en la universidad, forma de ingreso, año de ingreso, año de egreso, edad actual, género y años de ejercicio de la profesión.

d.- Dimensiones:

II Dimensión: conocimiento del sistema educativo vigente en Chile

Un profesional de la educación con una formación sólida idónea, tanto en Pedagogía como en la especialidad, que lo capaciten para responder a las demandas actuales y futuras del sistema educativo

III.-*Dimensión Rol facilitador*: conscientes de su rol de facilitador en la construcción de significados, en lugar de transmisor de información

IV.-*Dimensión autonomía en sus aprendizajes*: profesional con un alto nivel de autonomía en sus aprendizajes, que le permita formar alumnos con esas mismas características.

V.- *Dimensión trabajo en equipo*: Profesores formados para trabajar en equipo y con capacidad de interactuar eficientemente con los actores del proceso educativo.

VI.-Dimensión Conceptos éticos: Profesional preparado con criterios éticos que les permitan respetar valores diferentes a los suyos y que reconozca al diálogo como forma de aproximación a la verdad.

VII.- Uso de las tics: Profesores capacitados en el uso y enseñanza de las nuevas tecnologías de autoaprendizaje.

VIII.-Proceso de globalización: Profesores capaces de humanizar la profesión docente, con una visión amplia y globalizada del sistema educativo tanto nacional como internacional.

IX.- Proceso formativo: Que le permita desarrollar procesos de planificación y gestión a nivel de unidades educativas

X Práctica pedagógica: Profesionales de la educación con oportunidades de contrastar la formación teórica en diferentes temas con la realidad observada.

XI.-Investigación: Profesores que sepan realizar investigación en el aula, mediante la incorporación, de manera transversal en el currículum de trabajos que impliquen elaboración y desarrollo de proyectos educativos

XII.- Elementos para la enseñanza: Requerimiento en cuanto a infraestructura y equipamiento para una formación sólida del futuro profesional de la educación.

XIII.-Actualización del cuerpo docente: Formación recibida por profesionales altamente calificados y actualizados en las diferentes disciplinas de formación del profesorado.

XIV.-Evaluación: Es parte de la educación recibida y tiene que ver con la efectividad tanto en la formación recepcionada, como en la utilización que el docente hace en el desarrollo profesional.

A continuación se presenta un cuadro en el cual se evidencia la relación de las diferentes dimensiones con los objetivos de la investigación:

Relación de los objetivos con las dimensiones del cuestionario:

CUADRO N° 10 DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO
Contrastar la propuesta de formación pedagógica de la Universidad de Los Lagos, y la percepción que tienen los egresados de las diferentes carreras pedagógicas que imparte esta casa de estudios superiores.	Todas las dimensiones
Definir cuál es la calidad de docente y cuál es el resultado del producto que se formó en las diferentes carreras de pedagogía al interior de la Universidad de Los Lagos	Proceso formativo Prácticas pedagógicas Actualización cuerpo docente
Indagar a través de los egresados de las	Todas las dimensiones

diferentes carreras de pedagogía, formados en la Universidad de los Lagos, si se ha cumplido con la propuesta de formación del profesorado	
Conocer, desde la percepción de los egresados y egresadas de las carreras de pedagogía que imparte la Universidad de Los Lagos, si la formación recibida en esta casa de estudios superiores está acorde con lo que la sociedad chilena requiere de este profesional de la educación.	Sistema educativo vigente Rol facilitador Las tics Investigación
Comparar si existen diferencias en las percepciones de los egresados y egresadas de las diferentes carreras de pedagogía, respecto a la formación recibida en la Universidad de Los Lagos.	Todas las dimensiones
Determinar el nivel de valoración que hacen los egresados y egresadas de las carreras de pedagogía que se imparten en la Universidad de Los Lagos.	Todas las dimensiones.

Una vez construida la primera versión del cuestionario se procedió a su validación

e.- Validar el instrumento a juicio de expertos (El documento fue enviado a juicio de expertos en tres oportunidades, la primera de éstas a docentes del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos; la segunda, a docentes de Facultades de Educación de otras universidades del país; la tercera, al profesor patrocinante de la presente investigación; todos ellos realizaron observaciones y sugerencias que fueron consideradas para la confección final del instrumento.

Los cambios sugeridos por los expertos fueron los siguientes:

- 1.- Disminuir la cantidad de preguntas.
- 2.- Delimitar las dimensiones en tres aspectos claves (conocimientos, valorización e importancia).
- 3.- Mejor secuenciación y cambio de opciones en algunas dimensiones de la escala.
- 4.- Incorporar una pregunta abierta al término en alguna de las dimensiones que conforman el cuestionario.

Una vez modificado el cuestionario y lograda la aprobación del profesor tutor de tesis se procede llevar a cabo la prueba piloto.

f.-Aplicación Prueba Piloto:

La prueba piloto se aplicó a alumnos (as) del último año de pedagogía, considerando para ello las ocho carreras de pedagogía que forman parte del presente estudio (3 por cada carrera). En total 24 estudiantes de la Universidad de Los Lagos, seleccionados mediante un muestreo al azar.

Luego se solicitó a los profesores guías de las prácticas profesionales de cada una de las carreras consideradas en la presente investigación, que proporcionaran los nombre y cantidad de alumnos que cursaban el último año de formación. Se le entregó al docente un número determinado de cuestionarios para que se los hiciera llegar a los estudiantes seleccionados para responder el instrumento. Este trámite se prolongó aproximadamente un mes, siendo recuperadas la totalidad de cuestionarios debidamente respondidos.

Se debe considerar que existen diferentes formas de hacer llegar un cuestionario para ser respondido por un informante determinado; en el presente caso los cuestionarios fueron entregados personalmente a cada uno de los estudiantes considerados para la muestra piloto.

1. Cálculo de Fiabilidad
2. Versión definitiva del cuestionario. Una vez recogido todos los cuestionarios y revisados se procede a la versión definitiva del instrumento.

3. Aplicación del cuestionario a la muestra definitiva, la cual estaba compuesta por profesionales de la educación egresados de la Universidad de Los Lagos, con a lo menos dos años de experiencia profesional; el número de informantes alcanzó a 136 personas de ambos géneros. El tiempo transcurrido entre la entrega del documento y el recibirlos de vuelta demoró alrededor de 6 meses. Las razones de demora en devolver los cuestionarios se debía a varios factores, entre ellos:

- Distancia: los sujetos de la muestra se desempeñaban en diferentes ciudades de la región del país lo cual hacía que la recepción de los cuestionarios demorara un tiempo considerable.
- El transporte de los cuestionarios, los que fueron devueltos por diferentes vías: terrestre, mail y en forma personal.

Olvido en algunos casos, lo que hizo que el tiempo de devolución se extendiera en demasía.

VI.5.3.-TERCERA FASE: TRABAJO DE CAMPO

La presente fase de la investigación se inicia una vez validado el cuestionario por especialistas del ámbito educacional, luego se aplica este a la muestra seleccionada y se procede a iniciar la discusión a nivel de grupo de los profesionales egresados de la universidad que están ejerciendo en el sector educacional.

Una vez establecida la muestra que formará parte de la presente investigación, se procede a definir las características de los(as) futuros(as) encuestadores,(as), los(as) cuales son alumnos(as) finales de las diferentes carreras pedagógicas. Los grupos de discusión se llevan a cabo bajo la guía del investigador principal del presente estudio. En esta fase se presentaron diferentes dificultades que hicieron que se dilatara la aplicación de los instrumentos, del mismo modo el reunir a los profesionales que participaron en los grupos de discusión.

El tiempo estimado para aplicar los instrumento fue de 5 meses, pero ello se prolongó por 3 meses más; la causa se debió a que la población objeto de estudio se

encontraba en sectores lejanos a los centros urbanos de la provincia de Osorno. Los dos grupos de discusión se llevaron a cabo una vez terminada la aplicación del cuestionario.

En toda investigación existe una población motivo de estudio llamada universo o población. El universo constituye una totalidad conformada por distintos hechos, individuos, objetos o por elementos de otra índole. A esta población o universo se le aplican las generalizaciones obtenidas para explicar los comportamientos del grupo total.(Sampieri, 2003).

Cuando la población es muy amplia, por lo que la recolección de la información se hace una labor muy complicada y costosa; ante ello los investigadores deciden recurrir a la selección de la muestra, la cual debe ser representativa de la población en estudio. De acuerdo al enfoque cualitativo, se define la muestra como: “Subgrupo de la población de la cual se recolectan los datos y debe ser representativo de dicha población”. (Sampiere, 2003:302).

Una vez definida la población objeto de estudio y determinada la muestra, la que se define como unidad de análisis, es decir, sobre quienes se va a recolectar la información; éstos son titulados(as) de las diferentes carreras de pedagogía de la Universidad de Los Lagos que están ejerciendo la labor docente a lo menos dos años desde su titulación de la universidad, y que su formación corresponda al proyecto de formación pedagógica iniciado el año 1997.

El procedimiento para la selección de la muestra se denomina muestreo, en este caso se divide en muestreo probabilístico y no probabilístico.

En las muestras probabilísticas todos los elementos tienen la misma posibilidad de ser elegidos, mientras en las no probabilísticas, la selección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación, por lo tanto depende del investigador realizar la selección informal (Sampieri, 2003).

En la presente investigación para la selección del muestreo probabilístico estratificado, el cual representa “el subgrupo en el que la población se divide en

segmentos y se selecciona una muestra para cada segmento” (Sampieri 2003:312) y Rodríguez (1991) Ambos autores presentan las ventajas de este tipo de muestreo:

- Reducir las varianzas de las estimaciones muestrales y, en consecuencia, la disminución de los errores debidos al muestreo.
- Aumentar la precisión de las estimaciones.
- Facilitar la tarea de la recogida de la información.
- Y aumentar la validez de la muestra.

En la presente investigación se han considerado dos tipos de estratos.

1.- Carreras pedagógicas

2.- Años de ejercicio de la profesión docente.

La población total de egresados de las carreras de pedagogía de la Universidad de Los Lagos Campus Osorno, que están ejerciendo la labor docente es de 544 profesores; la muestra final de 136 profesores se distribuye de la siguiente forma:

CUADRO N°8 CARRERAS PEDAGOGICAS DEL ESTUDIO

CARRERA	TAMAÑO ESTRATO	%	TAMAÑO MUESTRA	CUESTIONARIO RESPONDIDO
Educ. G. Básica	104	0,191	26	26
Educ, Parvularia	76	0,139	19	19
Ped. Historia	48	0,088	12	12
Ped. Educ. Física	92	0,169	23	23
Ped. Matemática	40	0,073	10	10
Ped. Educ. Diferencial	44	0,080	11	11
Ped. Lengua Castellana	84	0,154	21	21
Ped. Inglés	56	0,102	14	14
TOTAL	544	1,00	136	136

Muestra representativa de la población en estudio.

Instrumentos para la recolección de la información

Instrumentos para la recolección de la información, son entendidos como: “...recursos que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente” (Sampieri 2003:346)

Uno de los recursos es el cuestionario. Según Bisquerra (1989:88) “...los cuestionarios consisten en un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, características o variables que son objeto de estudio”

Se ha considerado para el presente estudio el cuestionario debido al propósito de la investigación de recoger información válida y fiable de carácter descriptivo. En el

caso del presente estudio el cuestionario utilizado es el tipo Likert. Buendía (1997) y Sampieri (2003) señalan las siguientes ventajas de este tipo de instrumento.

CUADRO N°9 CARACTERISTICAS ESCALA LIKERT

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Las personas que recogen la información no deben estar preparadas para hacerlo. • Pueden ser aplicados por otros medios que no sea personalmente • Aporta información estandarizada, considerando que todos los encuestados responden al mismo conjunto de cuestiones, esto hace que sea más fácil la posterior comparación e interpretación de las respuestas. • Ahorra tiempo. Ya que el cuestionario permite una fácil distribución y recogida de la información. • No existe un límite de tiempo para aplicarlo. • Facilita la confidencialidad. El encuestado puede responder con franqueza y sinceridad, especificando en el cuestionario el anonimato y asegurar la confidencialidad del mismo • Al ser respondidas por muestras representativas su utilidad es grande debido a que sus resultados pueden ser usados para la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Información superficial. La manera en que están formuladas las preguntas impide que se pueda hacer una profundización en las respuestas de los encuestados. • Dificil elaboración. Es el mayor inconveniente del cuestionario. El proceso de elaboración requiere de bastante tiempo, así como de experiencia y conocimientos específicos para garantizar la calidad del mismo. • Al ser entregado y por no existir un compromiso personal, un gran porcentaje no devuelve los cuestionarios. • Puede suceder que por diferentes razones no contesten a todas las preguntas, ya sea por falta de interés o por desconocimiento de la importancia de la investigación, falta de comprensión o interpretación de la pregunta. • Las respuestas dadas pueden carecer de seriedad y de responsabilidad de parte de los encuestados.

VI.5.4.-GRUPOS DE DISCUSION

Grupo de discusión: se entiende el grupo de discusión como una :
“ *técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador. “Krueger, R.A (1991): El grupo de discusión guía práctica para la investigación aplicada: Madrid, Pirámide.*

La teoría plantea que “*es deseable que el grupo sea lo suficientemente heterogéneo para obtener versiones diversas frente a un tema y lo suficientemente homogéneo para que exista una base de conocimiento común a todos, sin requerir un desarrollo desde cero*”. El número de participantes es habitualmente de entre cinco a diez personas. En el presente estudio ambos grupos de discusión fue de 8 personas por grupos.

En el caso de los grupos de discusión, de la presente investigación, se invitó a profesionales de la educación a participar en los dos grupos de discusión, específicamente a los que no habían contestado el cuestionario y que cumplían con los requisitos de haber sido formados durante la aplicación del proyecto PFFID en la Universidad de los Lagos, Campus Osorno y que a lo menos llevarán dos años ejerciendo la labor docente en algún establecimiento educacional.

El llamado a participar en los respectivos grupos de discusión tuvo una respuesta no tan favorable como se deseaba, de todos modos 16 personas respondieron y participaron de la discusión en dos oportunidades. El total de participantes se dividió en dos grupos, coordinando la discusión dos alumnos egresados de la carrera de Trabajo Social de la misma universidad; uno ejerció el rol de coordinador del grupo y el otro, de secretario, llevando el registro de los acontecimientos que ocurrían mientras la discusión se llevaba a cabo.

En el presente estudio se consideró los grupos de discusión para ahondar y ampliar la información que no se pudo profundizar con la aplicación del cuestionario,

del mismo modo realizar una triangulación entre las dos formas de obtener la información.

Identificación de profesionales que conformaron los grupos de discusión:

CUADRO N°10 PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN

N° de personas	Profesión	Años de experiencia
1	Educadora de Párvulos	3
2	Profesor de Historia y Geografía	2
2	Educador diferencial	2
2	Pedagogo en Inglés y Traducción	2
2	Pedagogo en Educación General Básica	3

CUADRO N°11 SEGUNDO GRUPO DE DISCUSION

N° de personas	Profesión	Años de experiencia
2	Pedagogo en Matemáticas y Computación	2 años
2	Pedagogo en educación Física	2 años
2	Pedagogo en Lenguaje y Comunicación	3 años
1	Educadora de Párvulos	3 años

VI.5.5.-CUARTA FASE : ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

“La recogida de datos no es suficiente por sí misma para alcanzar las conclusiones de un estudio. Los datos no son más que un material en bruto a partir del cual el investigador debe realizar operaciones oportunas que le lleven a estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo. Así el análisis de los datos corresponde a un conjunto de

manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que se realizan sobre la información con el fin de extraer un significado relevante en relación a un problema de investigación.”
Rodríguez. Gil y García (1999) en : Metodología de investigación cualitativa. España: Aljibe.

a.- En el desarrollo del análisis cuantitativo

A nivel cuantitativo la recolección de datos se basa en instrumentos estandarizados. Es uniforme para todos los casos, los datos son obtenidos por observación, medición y documentación de mediciones; se utilizan instrumentos que han demostrado ser válidos y confiables en estudios anteriores y/o se generan nuevos basados en la revisión de la literatura y se prueban y ajustan. Las preguntas o ítemes utilizados son específicos con posibilidades de respuestas predeterminadas.

El investigador debe recoger información acerca del tema en que se centre su trabajo y el primer paso consiste en:

- 1.- Seleccionar un programa estadístico para analizar los datos.
- 2.- Ejecutar el programa.
- 3.- Explorar los datos: analizar descriptivamente los datos por variable y visualizar los datos por variable.
- 4.- Evaluar la confiabilidad y validez logradas por el instrumento de medición.
- 5.- Analizar mediante pruebas estadísticas las hipótesis planteadas.
- 6.- Realizar análisis adicionales.
- 7.- Preparar los resultados para presentarlos (Tablas, gráficos, cuadros ,etc.) Hernández Sampiere (Pág 408).

En esencia, los programas estadísticos funcionan en forma muy similares, una parte es la definición de las variables, que a su vez explican los datos (los elementos de la codificación ítem por ítem) y la otra, la matriz de datos. El investigador una vez recolectados los datos, debe definir los parámetros de la matriz de datos en el programa computacional (nombre de cada variable en la matriz – que equivale a un ítem).

En la presente investigación se tabularon y analizaron los datos del cuestionario aplicados a una población de 136 profesionales de diferentes carreras pedagógicas egresados de la Universidad de Los Lagos a través del programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) el que permitió realizar un análisis descriptivo de las variables antes mencionadas.

B.- En el ámbito cualitativo:

El análisis de datos cuantitativos comporta la segmentación en elementos singulares, especialmente cuando los datos son de tipo textual. En el conjunto global de los datos pueden diferenciarse segmentos o unidades que resultan relevantes y significativas. Los criterios para dividir la información son muy diversos, destacan: criterios espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales, sociales, etc.

La identificación y clasificación de elementos es la actividad que se realiza cuando se categorizan un conjunto de datos. La categorización consiste en examinar las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos que permiten clasificar una categoría de contenidos.

La categorización constituye una importante herramienta en el análisis de datos cualitativos, haciendo posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas bajo un mismo tópico. Así una categoría soporta un significado o tipos de significados. Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos y opiniones, sentimientos y perspectivas de un problema (Rodríguez et al. 1999).

Como proceso metodológico, los sistemas de categorías en la investigación se caracterizan por un ordenamiento lógico que da cuenta de los siguientes requisitos:

- a- Exhaustividad de las categorías: cualquier unidad debe poder ser ubicada en alguna de las categorías.
- b- Exclusión mutua: cada unidad se incluye en una sola categoría.

c- Único principio clasificatorio: las categorías se elaboran desde un criterio de ordenación y clasificación.

c.- Triangulación:

Significado del concepto triangulación de métodos para recabar datos. La idea es que cuando una hipótesis o resultado sobrevive a la confrontación de distintos métodos, tiene un grado mayor de validez que si se prueba por un solo método.

Existen diferentes tipos de triangulación

1.- Triangulación de datos:

- De distinta naturaleza (cuantitativos-cualitativos)
- De distintas fuentes (archivos, cuestionarios, observaciones, etc.)
- De distintos tiempos (prepruebas /postpruebas, series de tiempos, experimentos cronológicos).
- De base de datos

2.-Triangulación de métodos:

- Dentro de cada método.
- Entre Métodos (cuantitativo y cualitativo)

Diseño de dos o más etapas

Diseño de enfoque principal o dominante

Diseño en paralelo.

- Por medio de métodos (cuantitativos y cualitativos)

Diseños mixtos complejos.

3.- triangulación de investigadores:

- Mismo método(auditoría)
- Distintos métodos (colaboración en equipos)

4.- Triangulación de teorías:

- Construir una nueva teoría que aglutine principios de otra
- Desarrollar una perspectiva teórica para una investigación en particular
- Consolidar y ampliar el entendimiento de un fenómeno o problema de estudio.

5.-Triangulación de ciencias y/o disciplinas:

- Enfocar el problema desde varias disciplinas.

En la presente investigación se hace uso de la triangulación metodológica, debido a que en la recopilación de datos se considera tanto la discusión grupal como el cuestionario para obtener información tanto cualitativa como cuantitativa.

RESUMEN DEL CAPITULO

- Enfoque de la investigación
- Paradigma de la investigación
- Tipo de investigación
- Diseño de la investigación
- Pasos de la investigación
- Construcción de instrumentos de recolección de la información
- Descripción de los instrumentos de recolección de la información
- Construcción del cuestionario tipo Likert
- Formulación de los grupos de discusión.

SEGUNDA PARTE : ESTUDIO EMPIRICO

CAPITULO VII. DISCUSION Y RESULTADOS DE ESTUDIO

INTRODUCCION DEL CAPITULO

La presente investigación tiene como objetivo: “analizar la propuesta de formación pedagógica desde la percepción de los y las titulados (as) de las diferentes carreras de pedagogía que se imparten en la Universidad de Los Lagos”. A su vez identificar las diferentes dimensiones que componen la propuesta de formación y desde esa perspectiva realizar un análisis acotado, considerando los enfoques tanto cuantitativo como cualitativo.

Para ello se consideró a una muestra representativa de los y las titulados (as) de las diferentes carreras de pedagogía. Los datos arrojados se comparan, considerando las variables: carrera, género, edad, años de permanencia en la universidad y años de ejercicio de la profesión docente, tanto en los datos cuantitativos como cualitativos.

A partir de los datos obtenidos, se logra obtener ciertas categorías que permitirán a futuro profundizar acerca de la temática que dio origen a la presente investigación. Fue interesante comparar datos y discursos de los titulados (as), lo cual permite comprender, de mejor manera, el fenómeno educativo en cuanto a la formación de los(as) futuros(as) formadores(as), fenómeno recurrente en las discusiones de mejora de la educación en Chile.

**VII.1.-TRANSCRIPCIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN POR CARRERAS Y
DIMENSIONES CUADRO N° 12**

CARRERA	DIMENSION	RELATO	ASPECTOS QUE DARAN ORIGEN A CATEGORIAS.
PEDAGOGIA GENERAL BASICA	1.-SISTEMA EDUCATIVO VIGENTE ¿Qué relación existe entre la formación recibida en la universidad y la realidad laboral en la cual se desempeña?	<i>Inf.1: “claro está que es muy distinta la formación respecto al tema frente a la realidad laboral, ya que esta última es algo concreto que se aprende en la praxis, de hecho la formación recibida en la universidad apoya y aporta a la inserción al mundo laboral, pero las cosas se aprenden con la práctica”.</i> <i>Inf.2: “creo que la relación es mínima, ya que es muy teórica y poco práctica, solo menciono que el Marco para la Buena Enseñanza nunca fue tratado en la universidad, siendo el instrumento eje de nuestra profesión.”</i>	Poca relación con la realidad Enfoque teórico
	2.-ROL FACILITADOR Cuáles serían los roles de un buen	<i>Inf.1: “orientador y guía en valores, facilitador de contenidos.”</i> <i>Inf.2: “más que enseñar,</i>	Modelo educativo Modelo , líder,

	<p>profesor, enúncielos jerárquicamente</p>	<p><i>ser un mediador en el aprendizaje del alumno”.</i></p> <p><i>Capacidad de liderazgo frente al curso</i></p> <p><i>Motivar al alumno</i></p> <p><i>Ser un modelo de conductas sociales.</i></p> <p><i>Ser responsable y cumplir con los plazos establecidos.”</i></p>	<p><i>motivador, responsable.</i></p>
	<p>3.-AUTONOMIA EN SUS APRENDIZAJES</p> <p>En qué instancia formativa el trabajo autónomo se llevaba a cabo</p>	<p>Inf.1: “<i>en todo acto que signifique o que tenga una intencionalidad educativa.”</i></p> <p>Inf.2: “<i>siempre en todo momento uno pone algo de autonomía en lo que emprende, sobre todo cuando estudia para una evaluación y en ella misma soy autónomo”.</i></p>	<p>Situación de aprendizaje</p> <p>Trabajo autónomo en proceso de Formación</p>
	<p>4.-TRABAJO EN EQUIPO</p> <p>El trabajo en equipo es efectivo en el campo laboral, en qué situaciones Ud. recurre a él</p>	<p>Inf.1: <i>Sí, es efectivo; se recurre cuando se requiere organizar eventos, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y conformación de equipos para elaborara PEI, Manual de convivencia,</i></p>	<p><i>Gestión educativa implica trabajo en equipo</i></p>

		<p><i>Plan de mejora, etc.”</i></p> <p>Inf.2: <i>“por ejemplo al momento de hacer planificaciones anuales a seguir o cuando como ciclo se encarga de organizar alguna actividad o si se debe llegar a un acuerdo en situaciones determinadas.”</i></p> <p><i>“cuando los alumnos(as) conversan, discuten, acuerdan como lograr un objetivo propuesto por el docente y esto lo hacen suyo, buscando formas de llegar a alcanzar lo propuesto, se hace mucho más enriquecedor su aprendizaje, aparte de ello se logran otras objetivos transversales, tales como: responsabilidad, compañerismo, liderazgo etc.”</i></p>	<p>Desarrollo de la docencia</p> <p>Trabajo en equipo mejora logros académicos</p>
	<p>5.-CONCEPTOS ETICOS</p> <p>Importante es la ética en el desempeño de la profesión docente, se</p>	<p>Inf.1: <i>“Muy importante, puesto que constituye la parte esencial de la profesión docente. En el trabajo en que me desempeño, la ética no se</i></p>	<p>Ética elemento fundamental</p> <p>Formación docente</p>

	<p>perciben estos conceptos en el trabajo laboral actualmente ¿cómo y por qué?</p>	<p><i>vulnera, lo que hace muy agradable y tranquilizante la labor.”</i></p> <p>Inf.2: “<i>es importante desde la formación, ya que ella otorga elementos para distinguir entre lo que es correcto hacer como docente y lo que no.”</i></p>	
	<p>6.-LAS TICS</p> <p>En qué situación o situaciones laborales Ud. hace uso de las Tics</p>	<p>Inf.1: “<i>en clases como apoyo audiovisual de los contenidos, talleres con software educativos. En la escuela que trabajo se implementará una pizarra interactiva lo que hará que se planifiquen clases más participativas.”</i></p> <p>Inf.2: “<i>solamente cuando considero que es necesario de acuerdo al área de estudio en la cual se está aplicando, por ejemplo, si se habla de la televisión o de los medios de comunicación sería pertinente usarlos.”</i></p>	<p>Herramienta motivacional.</p> <p>Herramienta motivacional</p>
	<p>7.-PROCESO GLOBALIZADOR</p> <p>El concepto</p>	<p>Inf.1: “<i>en todo momento, sobre todo porque trabajo con niños pequeños”</i></p>	<p>Desempeño profesional</p>

	<p>globalizador forma parte del quehacer educativo actualmente.</p>		
	<p>8.-PROCESO FORMATIVO</p> <p>En qué medida la formación recibida durante su carrera como estudiante ha facilitado su desempeño laboral ¿por qué?</p>	<p><i>Inf.1: “no me encuentro capacitado para responder esa pregunta, creo que aún me falta más experiencia profesional”.</i></p> <p><i>Inf.2: “en ese entonces los núcleos han sido combinados hasta hoy en día, lo cual es positivo, ya que como decía habían ramos que hoy día no sirven para nada . Como profesional que trabajo con niños (as) debería haberse dado más énfasis a tareas comunes, más prácticas, más cercanía al trabajo en sí.”</i></p>	<p>Proceso formativo descontextualizado</p> <p>Formación recibida aporte al desempeño profesional</p>
	<p>9.-PRACTICAS PEDAGOGICAS</p> <p>Fueron suficientes las prácticas realizadas durante su formación. Cuán efectivas fueron estas. Qué ventajas y desventajas puede Ud., mencionar?</p>	<p><i>Inf.1: “todas las prácticas que en el principio eran de una semana, en sí es muy importante, estar en terreno y ver la realidad, aparte que se aprende mucho, lo cual es una ventaja muy grande. En general las practicas fueron muy</i></p>	<p>Prácticas efectivas para la formación profesional.</p>

		<p><i>provechosas, aportaron mucho.”</i></p> <p>Inf.2: <i>“encuentro que cada práctica fue importante ya que iban transcurriendo al desarrollo como docente en una forma ascendente.”</i></p>	
	<p>10.- INVESTIGACION</p> <p>Hace uso de la investigación como medio para mejorar sus prácticas pedagógicas. ¿En qué situaciones?</p>	<p>Inf.1: <i>“por ejemplo a la hora de aplicar proyectos de interacción en el aula.”</i></p> <p>Inf.2: <i>“en todo momento uno debería ir investigando como forma de potenciar y así reparar la labor que uno cumple en estos momentos se utiliza la investigación en curso, talleres, etc. Como también por voluntad propia.”</i></p>	Intervención pedagógica.
	<p>11.-ELEMENTOS PARA LA ENSEÑANZA</p> <p>Qué elementos Ud. Considera que fueron muy importantes durante su formación y por qué.</p>	<p>Inf.1: <i>“los elementos que fueron utilizados durante mi formación fueron los indicados y suficiente.”</i></p> <p>Inf.2: <i>“los docentes y ciertos recursos pedagógicos.”</i></p>	<p>Indicados y suficientes</p> <p>Los docentes</p>
	<p>12.- ACTUALIZACION DEL CUERPO</p>	<p>Inf.1: <i>“Didáctica de la especialidad ejemplo. Matemáticas, Sociología,</i></p>	Algunas áreas

	<p>DOCENTE</p> <p>En qué núcleos temáticos considera Ud. Que los docentes estaban mejor preparados.</p>	<p><i>Fundamentos curriculares entre otros.”</i></p> <p>Inf.2: “<i>Matemáticas, Currículum.</i>”</p>	
	<p>13.-EVALUACIÓN</p> <p>En qué medida los conocimientos en evaluación adquiridos durante su formación como docente le han permitido enfrentar la evaluación como un elemento clave en el sistema educativo.</p>	<p>Inf.1: “<i>es sabido que la evaluación es una herramienta mediante la cual se miden los conocimientos, por ende, en nuestra formación siempre nos reforzaran que era la instancia más importante y específica para medir de cierta manera que los aprendizajes resultaran significativos o no”.</i></p> <p>Inf.2:” <i>es muy poco lo que se aprendió en cuanto a evaluación en la universidad. Debo reconocer que lo que manejo ahora en cuanto a evaluación lo aprendí en las prácticas profesionales, con muy buenos profesores guías y en mi propia labor docente diaria.”</i></p>	<p>Herramienta útil en el proceso de enseñar y aprender</p> <p>Falencia en la formación</p>
	<p>OBSERVACION</p>	<p>“<i>Creo que la formación entregada en la</i></p>	<p>Formación descontextualizada</p>

		<p><i>universidad se aleja demasiado de la realidad educativa chilena, ya que los profesores no la conocen, han pasado años entregando cátedras enfrascadas en la teoría, cuando la necesidades son más de lo que predicán. Muchos profesores no fueron maestros íntegros, pues en sus metodologías arcaicas sólo pudimos ver tiranos y egocentrismo que no aportan en nada, ni a la formación docente, ni a las necesidades de un país que merece educación de calidad.”</i></p>	<p>con la realidad educacional del país.</p>
--	--	---	--

CARRERA	DIMENSION	RELATO	CATEGORIA
EDUCACION PARVULARIA	1.-SISTEMA EDUCATIVO VIGENTE ¿Qué relación existe entre la formación recibida en la universidad y la realidad laboral en la cual se desempeña?	<i>Inf.1:</i> “las remuneraciones no están acorde a la formación y título obtenido.” <i>Inf.2:</i> “la relación que tiene es muy escasa con la realidad ya que la parte teórica, no es lo más importante ni suficiente en el campo laboral.”	Remuneraciones inconsistentes Poca relación con la realidad
	2.-ROL FACILITADOR Cuáles serían los roles de un buen profesor. Enúncielos jerárquicamente	<i>Inf.1:</i> ” responsabilidad, vocación, dominio sobre los temas tratados, transparencia, equidad.” <i>Inf.2:</i> ” ver a los alumnos como agentes activos. <i>Involucrar a los padres en la educación de sus hijos</i> <i>Entregar aprendizajes significativos de acuerdo a los intereses y necesidades de los alumnos.</i> <i>Ser un facilitador y estar en constante innovación profesional</i> <i>Evaluar los aprendizajes de manera objetiva”</i>	Modelo (responsable, Agente educativo Facilitador de aprendizajes)
	3.-AUTONOMIA EN SUS APRENDIZAJES	<i>Inf.1:</i> “en los trabajos individuales preferentemente, pruebas y el	Trabajo autónomo

	<p>En qué instancia formativa el trabajo autónomo se llevaba a cabo</p>	<p><i>estudiar”</i> Inf.2: “ <i>en las pruebas”</i></p>	<p>en el proceso de formación</p>
	<p>4.-TRABAJO EN EQUIPO</p> <p>El trabajo en equipo es efectivo en el campo laboral, en qué situaciones Ud. recurre a él</p>	<p>Inf.1: “<i>sí, es muy importante el trabajo en equipo para lograr mejorar. En todo aspecto se recurre a él, para solucionar problemas con mayor precisión y rapidez.”</i></p> <p>Inf.2: “<i>en mi práctica profesional, pero sin duda que el trabajo en equipo permite alcanzar mejores resultados y alcanzar mayores aprendizajes”</i></p>	<p>Resolver problemas propias de la dinámica escolar</p> <p>Desarrollo de la docencia</p> <p>Mejoramiento de resultados académicos.</p>
	<p>5.-CONCEPTOS ETICOS</p> <p>Cuán importante es la ética en el desempeño de la profesión docente, se</p>	<p>Inf.1: “<i>es importante para relacionarse con nuestros pares y las demás personas con las cuales interactuamos dentro de nuestro campo de trabajo”</i></p>	<p>Ética fundamental en el ejercicio docente</p>

	<p>perciben estos conceptos el trabajo laboral actualmente ¿cómo y por qué?</p>	<p>Inf.2: “absolutamente ya que hay que tener presente en todo momento los valores para enfrentar cualquier obstáculo que se presente con los niños , familias y colegas de la profesión, al igual en el campo personal, para mí es muy importante.”</p>	
	<p>6.-LAS TICS</p> <p>En qué situación o situaciones laborales Ud. hace uso de las Tics</p>	<p>Inf.1: “para la búsqueda de material e información”</p> <p>Inf.2: “cuando el jardín en el cual trabajo cuenta con los equipos computacionales y en las escuelas cuando los niños y niñas no tienen un profesor que se encargue de la asignatura de acuerdo al horario establecido. Personalmente no las uso.”</p>	<p>Herramienta para buscar información</p> <p>No hace uso de ellas</p>
	<p>7.-PROCESO GLOBALIZADOR</p> <p>El concepto globalizador forma parte del quehacer educativo actualmente.</p>	<p>Inf.1: “en mi profesión debe incorporarse en todo momento el proceso de lo contrario el trabajo con los niños no cumpliría con los aprendizajes que quieres lograr con ellos.”</p> <p>Inf.2: “Sí, diariamente de lo contrario mi trabajo profesional no sirve.”</p>	<p>Desempeño profesional</p> <p>Desempeño profesional</p>

	<p>8.-PROCESO FORMATIVO</p> <p>En qué medida la formación recibida durante su carrera como estudiante ha facilitado su desempeño laboral ¿por qué?</p>	<p>Inf.1: “yo diría que en gran parte, con falencias pero creo tener la competencias para ejercer la profesión.”</p> <p>Inf.2: “se visualiza en la práctica, al comienzo de ejercer la profesión me dificultaba un poco, pero ahora yo diría que la formación que me dio la carrera me ha permitido realizar un trabajo más que regular.”</p>	<p>Falencia en formación</p>
	<p>9.-PRACTICAS PEDAGOGICAS</p> <p>Fueron suficientes las prácticas realizadas durante su formación. Cuán efectivas fueron éstas. Qué ventajas y desventajas puede Ud., mencionar?</p>	<p>Inf.1: “Sí, fueron suficientes.</p> <p><i>Ventajas: en las prácticas se aprende mucho más por las experiencias reales y para contrastarla con la teoría y práctica.</i></p> <p><i>Desventajas: no siempre las educadoras de aula son verdaderas guías y de pronto se olvidan que uno es estudiante en formación y que alguna vez ellas también fueron estudiantes.”</i></p> <p>Inf.2: “Sí fueron suficientes. La ventaja es que crean más seguridad para enfrentar el campo laboral y la desventaja que no cuentan con cupos disponibles para todas las alumnas que deben realizar diferentes prácticas, pero ese problema es de la carrera no de los</p>	<p>Suficientes</p> <p>Mayor aprendizaj e en la práctica.</p> <p>Desconoci miento del rol de alumno.</p> <p>Seguridad al enfrentar el campo laboral.</p>

		<i>centros de prácticas”.</i>	
	<p>10.-INVESTIGACION</p> <p>Hace uso de la investigación como medio para mejorar sus prácticas pedagógicas ¿en qué situaciones?</p>	<p>Inf.1: “<i>aún no he investigado en aula, el tiempo no me lo permite</i>”.</p> <p>Inf.2: “<i>Si cuando se presenta un problema concreto dentro del aula, ya sea en el contenido o algún problema que salga de mis propias capacidades investigo, con los niños y niñas también hacemos investigación cuando aplicamos algún modelo curricular específico como ser, por ejemplo, problematización de aprendizajes</i>”.</p>	<p><i>Aplicación de nuevos modelos curriculares</i></p>
	<p>11.-ELEMENTOS PARA LA ENSEÑANZA</p> <p>Ud. Qué elementos Ud. Considera que fueron muy importantes durante su formación y por qué?</p>	<p>Inf.1: “<i>en la carrera faltaban muchos, falta de profes competentes, espacios para el desarrollo de algunos núcleos, bibliografía, por mencionar algunos. Importantes algunos profesores especialmente en didáctica del primer ciclo, evaluación, psicología y mi práctica profesional. El porqué creo que el docente que forma a un estudiante de pre grado debe estar convencido de la importancia de la profesión que ejercerá a futuro, tuvimos una excelente profesora que así lo hizo sentir, y gracias a ella muchas nos sentimos importantes en los primeros años de vida de nuestros pequeños alumnos</i>”</p>	<p><i>Carencias en deferentes áreas</i></p> <p><i>Importante el modelo de maestro .</i></p> <p><i>Práctica profesional</i></p>

		<i>Inf.2: “algunos núcleos de la especialidad, profesores no todos, el trabajo con mis compañeras fue muy importante para lograr aprendizajes, las dos prácticas profesionales, la primera creo que fue la que marcó y permitió la continuidad de mis estudios.”</i>	<i>Docentes Práctica profesional</i>
	<p>12.-ACTUALIZACION DEL CUERPO DOCENTE</p> <p>En qué núcleos temáticos considera Ud. que los docentes estaban mejor preparados.</p>	<p><i>Inf.1: “Aportes interdisciplinarios y la formación profesional.</i></p> <p><i>Las didácticas I y II, Didácticas de las matemáticas, y lengua materna.</i></p> <p><i>Inf.2:” el área de las didácticas y evaluación.”</i></p>	<i>Docentes de la especialidad.</i>
	<p>13.-EVALUACIÓN</p> <p>En qué medida los conocimientos en evaluación adquiridos durante su formación como docente le han permitido enfrentar la evaluación como un elemento clave en el sistema educativo.</p>	<p><i>Inf.1: “son conocimientos claves y de hecho actualizados, gracias a que el docente a cargo de este núcleo posee conocimientos de alto nivel, entregó las herramientas necesarias para enfrentar en campo laboral”</i></p> <p><i>Inf.2: “la evaluación es un desafío para las educadoras, sin embargo, considero que la universidad no me entregó una buena formación en este aspecto, principalmente porque la cantidad de horas destinadas al núcleo de evaluación eran muy pocas, lo cual hace que tenga</i></p>	<p><i>Suficientes para enfrentar el campo laboral.</i></p> <p><i>Suficientes</i></p> <p><i>Muy pocas horas destinadas</i></p>

		<i>falencias en ese aspecto, lo que aprendí fue muy bueno, pero faltó tiempo para pasar otros contenidos pienso yo,</i>	<i>al núcleo.</i>
	OBSERVACION	<p>Inf.1: “Algunos profesores deberían ser más transparentes y correctos en sus calificaciones y en el trato con sus alumnas y colegas.”</p> <p>Inf.2: “reitero que la evaluación en educación parvularia es considerada como uno de los procesos más desafiantes y complejos de realizar, es por eso que sugiero que las futuras educadoras salgan mejor preparadas y la universidad se preocupe de otorgarle mayor cantidad de horas al núcleo con el fin de profundizar más los contenidos.”</p>	

<i>CARRERA</i>	<i>DIMENSION</i>	<i>RELATO</i>	<i>CATEGORIA</i>
----------------	------------------	---------------	------------------

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">PEDAGOGIA Y HISTORIA EN GEOGRAFIA</p>	<p>1.-SISTEMA EDUCATIVO VIGENTE</p> <p>¿Qué relación existe entre la formación recibida en la universidad y la realidad laboral en la cual se desempeña?</p>	<p>Inf. 1: “A veces el exceso de teorías universitarias no se condicen con la práctica”</p> <p>Inf. 2: “relativa en términos de enseñanza de las Cs. Sociales porque hay lugares y contextos que corresponden a lo inculcado por la carrera y en otros que definitivamente no”</p>	<p>Enfoque teórico</p> <p>Poca relación con la realidad</p>
	<p>2.-ROL FACILITADOR</p> <p>Cuáles serían los roles de un buen profesor. Enúncielos jerárquicamente</p>	<p>Inf.1 “ Motivador, claro, responsable “</p> <p>Inf.2: ” Entregar conocimientos de su especialidad, dinamizar los procesos de enseñanza aprendizaje. Socializar con los estudiantes para un grato ambiente en el aula, velar por la real incorporación de la especialidad en el contexto del alumno”</p>	<p>Responsable</p> <p>Motivador</p> <p>Modelo</p>
	<p>3.-AUTONOMIA EN SUS APRENDIZAJES</p> <p>En qué instancia formativa el trabajo autónomo se llevaba a cabo</p>	<p>Inf.1: “yo diría que en todas depende de uno mismo cuando aprendes”</p> <p>Inf.2 : “creo que el desarrollo de pruebas y trabajos, no me gusta el trabajo en equipo, menos el de grupo, es una pérdida de tiempo”</p>	<p>Trabajo autónomo en el proceso de formación</p> <p>Estudios</p>

	<p>4.-TRABAJO EN EQUIPO.</p> <p>El trabajo en equipo es efectivo en el campo laboral; en que situaciones Ud. recurre a él.</p>	<p>Inf.1: “<i>Sí me sirvió en trabajo en equipo, formulación de proyectos , colaboración transdisciplinarias</i>”</p> <p>Inf.2: “<i>en distintas instancias, como los departamentos de áreas, los profesores fejes de cada nivel, son oportunidades en que el trabajo en equipo debe entenderse como fundamental</i>”</p>	<p>Gestión educativa implica trabajo en equipo</p> <p>Desarrollo de la docencia</p>
	<p>5.-CONCEPTOS ETICOS.</p> <p>Cuán importante es la ética en el desempeño de la profesión docente, se perciben estos conceptos en el trabajo laboral actualmente ¿cómo y por qué?</p>	<p>Inf.1.: “<i>para mí muy importante, no se conciben en todos los ámbitos ni en todos mis colegas...</i>”</p> <p>Inf.2: “<i>Tema delicado y evidentemente importante, porque como educadores se debe partir de una base ética en toda su magnitud, es difícil percibir la ética cuando se lleva muy poco tiempo en el sistema, en el campo laboral hay muchas aristas, eso a mí como profe joven me complica</i>”</p>	<p>La ética es relativa en el ámbito escolar</p>
	<p>6.-LAS TICS</p> <p>En qué situación o situaciones laborales Ud. Hace uso de las Tics</p>	<p>Inf. 2: “<i>en realidad en la carrera que yo elegí las Tisc me sirvieron en algunos casos para realizar mis trabajos de investigación y otros, pero estos últimos años no hago uso de ellas , donde trabajo no todos tenemos acceso pleno de los computadores</i>”</p>	<p>Una herramienta más</p>

		<i>Inf.2: “muy poco, porque la infraestructura de los liceos no permite hacer un uso efectivo de estas. Solo las uso de vez en cuando para salir de lo rutinario”</i>	No hace uso de ellas
	<p>7.-PROCESO GLOBALIZADOR</p> <p>El concepto globalizador forma parte del quehacer educativo actualmente.</p>	<p><i>Inf.1: “de lo que recuerdo debo decir que en parte hago uso de él, no fue un ejemplo durante mi formación lo entiendo mucho más ahora a través del trabajo que hago”</i></p> <p><i>Inf. 2: “En algunas ocasiones si pero no regularmente los grupos son muy numerosos y tengo que pasar los contenidos si me detengo a considerar el proceso como tal se me pasa el tiempo y no puedo darme ese lujo”</i></p>	Desempeño profesional
	<p>8.-PROCESO FORMATIVO.</p> <p>En qué medida la formación recibida durante su carrera como estudiante ha facilitado su desempeño laboral ¿porqué?</p>	<p><i>Inf.1: “creo que en menos de un 50% uno se hace en la práctica y cuando estas son efectivas”</i></p> <p><i>Inf.2: “en relación a las destrezas interpretativas de las ciencias sociales y la forma como se enseña, bajo esta premisa dejar de lado el estigma de los estudiantes que dice “Historia pura memoria” es dar mayor dinamismo y participación a los alumnos en función de la comprensión que el mismo va descubriendo y nosotros guiando este proceso”</i></p>	<p>Mayoritariamente se forma en la práctica</p> <p>Aporte al desempeño laboral.</p>

	<p>9.-PRACTICAS PEDAGOGICAS</p> <p>Fueron suficientes las prácticas realizadas durante su formación. Cuán efectivas fueron estas. Qué ventajas y desventajas puede Ud., Mencionar?</p>	<p><i>Inf.1.: “Fueron suficientes las prácticas, aunque la I y la II son innecesarias, por lo menos en mi carrera, no tenían un objetivo claro”</i></p> <p><i>Inf.2: Sí, desventajas no tengo en mente por ahora, las ventajas son que en forma progresiva el o la practicante va conociendo los distintos componentes, sin embargo eso es demasiado relativo, porque no todos tienen las mismas experiencias, lo que hay que tomar más en cuenta es aquello que tiene que ver con la supervisión de las prácticas, crear equipos de docentes que se dediquen a eso y así lograr resultados reflexivos en todos los practicantes. En mi carrera hay solo dos son muy pocos, para que hablar de las primeras prácticas en ellas nunca llegamos a dialogar con el supervisor.”</i></p>	<p>Si carencia de intencionalidad en la prácticas</p> <p>Aprende de manera progresiva a través de las prácticas</p> <p>Carencia de docente que orienten el proceso de las prácticas.</p>
	<p>10.-INVESTIGACION</p> <p>Hace uso de la</p>	<p><i>Inf. 1: sí en todo momento en que es posible y los centros educativos facilitan esto, actualmente es muy</i></p>	<p>Permanentemente en el trabajo</p>

	<p>investigación como medio para mejorar sus prácticas pedagógicas ¿en qué situaciones</p>	<p><i>relevante, por lo menos para mí lo es”</i></p> <p>Inf.2: “No , el tiempo no me da para ello, tengo muchos cursos y muchos alumnos”</p>	<p>pedagógico.</p> <p>No realizo investigación.</p>
	<p>11.-ELEMENTOS PARA LA ENSEÑANZA</p> <p>Qué elementos Ud. considera que fueron muy importantes durante su formación y por qué?</p>	<p>Inf.1: “<i>primero los profes, los de la especialidad sobre todo y algunos de educación en primer año, también puedo mencionar geografía me parece que fue bueno eso...</i>”</p> <p>Inf.2: “<i>si los separamos en relación a lo que la universidad nos proporciona, creo que los profesores de la especialidad primero, (no todos, pero diría que la mayoría). Material bibliográfico, no porque la U lo haya tenido, generalmente los profesores nos facilitaban y eso se agradece, faltan espacios para crecer en la academia en la ULA.</i>”</p>	<p>Docentes de la especialidad</p>
	<p>12.-ACTUALIZACION DEL CUERPO DOCENTE</p> <p>En qué núcleos temáticos considera Ud., que los docentes estaban mejor preparados.</p>	<p>Inf.1: “<i>Los de la especialidad principalmente Historia, una profe de educación que nos hacía Fundamentos</i>”</p> <p>Inf.2: “<i>en lo que respecta a la especialidad era recurrente, pero siempre fue más notorio a mi juicio,</i></p>	<p>Docentes de la especialidad</p>

		<i>en geografía porque permite mayor dinamismo y uso práctico de material , en lo referente a la formación general, no sucede lo mismo lamentablemente”</i>	
	<p>13.-EVALUACIÓN</p> <p>En qué medida los conocimientos en evaluación, adquiridos durante su formación como docente, le han permitido enfrentar la evaluación como un elemento clave en el sistema educativo</p>	<p>Inf1.: <i>“fue tan poco lo de evaluación, pero rescato algunas herramientas pocas, pero sirven aún”</i></p> <p>Inf2: <i>“como un dispositivo de control del proceso de enseñanza, en función de una serie de modificaciones que se deben hacer para ver los resultados de nuestros alumnos”</i></p>	<p>Poca formación en esta área.</p> <p>Dispositivo de control del proceso enseñanza aprendizaje.</p>
	OBSERVACION	Inf.1: <i>“La universidad debería preocuparse de facilitar los medios de toda índole para que los profesores puedan investigar y preocuparse de mantener a los buenos maestros “</i>	

CARRERA	DIMENSION	RELATO	CATEGORIA
PEDAGOGIA EN EDUC. FISICA	1.-SISTEMA EDUCATIVO VIGENTE ¿Qué relación existe entre la formación recibida en la universidad y la realidad laboral en la cual se desempeña?	Inf.1: “en relación a las políticas en mi realidad laboral es muy diferente.” Inf.2: “sin duda cataloga mi formación como un todo, es bastante difícil, ahora bien si lo tomamos del ámbito de la especialidad, yo creo que hay cierta coherencia con lo aprendido con la realidad.”	Poca relación con la realidad Coherencia en cierta medida
	2.-ROL FACILITADOR Cuáles serían los roles de un buen profesor. Enúncielos jerárquicamente	Inf.1: “facilitador, guía formador” Inf.2: “guía, instructor, orientador de aprendizajes.”	Guía , formador Guía instructor, orientador de aprendizajes
	3.-AUTONOMIA EN SUS APRENDIZAJES En qué instancia formativa el trabajo autónomo se llevaba a cabo	Inf.1: “en el trabajo a desarrollar en mi área es más trabajo en equipo” Inf.2: “en mis estudios y en algunos trabajos , dependiendo del núcleo.”	Trabajo autónomo en el proceso de formación
	4.-TRABAJO EN EQUIPO. El trabajo en equipo es efectivo en el campo	Inf.1: “en mi caso trabajo sola, con mis alumnos, participo poco con los demás profesores, ya que soy la única de la especialidad , por tal motivo no tengo con quién compartir	Desarrollo de la docencia

	laboral, en qué situaciones Ud. recurre a él.	<p><i>mis inquietudes.”</i></p> <p><i>Inf.2: “sin lugar a dudas el trabajo en equipo es fundamental cuando los intereses son los mismos, en educación física generalmente se forman equipos, pero en el desarrollo de la docencia prácticamente trabajo más solo.”</i></p>	
	<p>5.-CONCEPTOS ETICOS</p> <p>Cuán importante es la ética en el desempeño de la profesión docente, se perciben estos conceptos en el trabajo laboral actualmente ¿cómo y por qué?</p>	<p>Inf.1: <i>“muy importantes, aunque se visualiza poco entre los colegas, yo lo aplico más con mis alumnos en el área que yo me desenvuelvo.”</i></p> <p>Inf.2: <i>“sin duda la formación ética es fundamental en la labor formativa ya que junto con entregar contenidos de la disciplina esta debe ir acompañada de conceptos valóricos y de buen comportamiento, sobre todo cuando los estudiantes deben competir el respeto y valoración del compañero son muy importantes.”</i></p>	<p>Ética elemento fundamental en la formación y acción docente</p>
	<p>6.-LAS TICS</p> <p>En qué situación o situaciones laborales Ud. hace uso de las Tics</p>	<p>Inf.1: <i>“no hago uso de ellas en el ámbito pedagógico.”</i></p> <p>Inf.2: <i>“no son necesarias en la disciplina que yo imparto. Solo para pasar las notas del libro a una planilla nada más”.</i></p>	<p>No las usa</p>
	<p>7.-PROCESO GLOBALIZADOR</p>	<p>Inf.1: <i>“en educación física el concepto globalizador es</i></p>	<p>Desempeño o profesiona</p>

	El concepto globalizador forma parte del quehacer educativo actualmente.	<p><i>fundamental en mi trabajo.</i></p> <p>Inf.2: “<i>siempre en todo momento que trabajo con estudiantes</i>”</p>	1.
	<p>8.-PROCESO FORMATIVO</p> <p>En qué medida la formación recibida durante su carrera como estudiante ha facilitado su desempeño laboral ¿por qué?</p>	<p>Inf.1: “<i>nunca se vio una conexión efectiva entre profesores y menos en cuanto a contenidos, la formación recibida en cierta forma ha obstaculizado mi trabajo, pudo ser mejor, los docentes de la especialidad estaban más preocupados del deporte en sí más que en la formación a través del deporte, me da lata decirlo pero fue así, faltaban mucho a clases y no avisaban y eso me parece una falta de respeto hacia nosotros, por lo tanto no fueron buenos ejemplos para nadie.</i>”</p> <p>Inf.2: “<i>debo hacer la diferencia, un profesor de educación física tiene que tener formación teórica siempre y con ello llegas a la parte práctica del tema, en esta carrera se olvidaban en muchas ocasiones del sustento teórico, y eso en peligroso sobre todo cuando uno trabaja en un nivel muy exigente. En cuanto a cantidad de contenidos tendría que hacer un análisis por núcleo, en algunos casos bien en otros más o menos y en otros nada, solo puro</i>”</p>	<p>Desconexión entre teoría y práctica</p> <p>Docentes poco comprometidos con su rol profesional</p> <p>1</p>

		<i>relleno nada de sustento.”</i>	
9.-PRACTICAS PEDAGOGICAS	Fueron suficientes las prácticas realizadas durante su formación. Cuán efectivas fueron estas. Qué ventajas y desventajas puede Ud., Mencionar?	<p>Inf.1: “<i>las prácticas fueron muchas y la efectividad de ellas debo cuestionarlas, primero nadie te supervisaba de la carrera, solo estabas a cargo del profesor guía que él no tiene por qué guiar tu trabajo y muchas veces lo hizo, segundo hay prácticas que no se justifican, por el ejemplo en mi caso en una oportunidad la práctica del Acle tuve que hacer una receta de postres, ahora como conecto eso con la especialidad ve veía hasta ridícula y tercero. No pueden haber prácticas que no tengan un objetivo específico, no basta con salir a práctica sino saber a qué vas a ese establecimiento educacional.”</i></p> <p>Inf.2: “<i>demasiadas y poco enfocadas a la especialidad alguna de ellas, para mí los primeros años fueron una pérdida de tiempo, en segundo la cosa cambió un poco, el tema es que nunca nadie te fue a supervisar, por lo tanto nunca sabías si lo que estabas haciendo estaba bien o mal.”</i></p>	<p>Objetivos poco claros en el desarrollo de la práctica</p> <p>Desconexión entre teoría y práctica</p> <p>Carencia de guías y supervisor de práctica</p> <p>Poco enfocadas a la especialidad.</p>
10.-INVESTIGACION	Hace uso de la investigación como	<p>Inf.1: “no”.</p> <p>Inf.2: “<i>durante mi formación en algunos núcleos, pero ahora en la</i></p>	No investigo

	medio para mejorar sus prácticas pedagógicas, en qué situaciones?	<i>práctica no hago uso de ella.”</i>	
	11.-ELEMENTOS PARA LA ENSEÑANZA Qué elementos Ud. Considera que fueron muy importantes durante su formación y por qué	Inf.1: <i>“la implementación de la carrera como gimnasios fue buena, creo que es la carrera pedagógica que posee la mejor implementación.”</i> Inf.2: <i>“la infraestructura como gimnasios y canchas”.</i>	Espacios acordes a la carrera
	12.-ACTUALIZACION DEL CUERPO DOCENTE En qué núcleos temáticos considera Ud., que los docentes estaban mejor preparados.	Inf.1: <i>“en la carrera había de todo un poco, buenos profesores y otros que no pueden considerar como tal. Pero creo que el profe de atletismo, Fútbol. Trabajo senescentes, psicología del adolescente.”</i> Inf2: <i>“Psicología, sicomotricidad, atletismo.”</i>	Docentes de la Especialidad
	13.-EVALUACIÓN En qué medida los conocimientos en evaluación adquiridos durante su formación como docente le han permitido enfrentar la evaluación como un elemento clave en el sistema educativo	Inf.1: <i>“como núcleo temático la carrera no dicta evaluación, todo lo que aprendí lo hice en otros núcleos, eso hace que laborar como profe se haga más difícil en el ámbito educativo lo que he aprendido a sido en la práctica laboral.</i> Inf.2: <i>“no tuve evaluación propiamente tal solo unos atisbos en metodología.”</i>	No tengo formación específica en evaluación. No se imparte evaluación

			como núcleo.
	OBSERVACION	<i>Inf.2: “la carrera debe cambiar en muchos aspectos , pero sobre todo a aquellos profes, que creen que por que están en la universidad ya son lo máximo, en la realidad son un plasta, como el profe Vosmediano y Negrón que de partida la ética no está en sus registros. Las autoridades deben velar por que los buenos permanezcan y los flojos y caras de palo se vayan le hacen un tremendo daño a la “U” mantener a esa gente. Al igual que la Sra. Castillo que su comportamiento al interior y exterior de la universidad avergüenza.”</i>	

CARRERA	DIMENSION	RELATO	CATEGORIA
PEDAGOGIA EN MATEMATICA Y COMPUTACION	1.-SISTEMA EDUCATIVO VIGENTE ¿Qué relación existe entre la formación recibida en la universidad y la realidad laboral en la cual se desempeña?	<i>Inf.1: “relación teórica solamente, hasta llevar la teoría a ejemplos en el aula.”</i> <i>Inf.2: “el conocimiento matemático, pero se hace muy elevado algunas veces para poder enseñar algunos tópicos”.</i>	Enfoque teórico

	<p>2.-ROL FACILITADOR</p> <p>Cuáles serían los roles de un buen profesor. Enúncielos jerárquicamente</p>	<p>Inf.1: “Líder, orientador, buena enseñanza, respetuoso, responsable.”</p> <p>Inf.2: “ser integrador, facilitador, empático, autónomo y creativo</p>	<p>Líder</p> <p>Responsable</p> <p>Integrador</p>
	<p>3.-AUTONOMIA EN SUS APRENDIZAJES</p> <p>En qué instancia formativa el trabajo autónomo se llevaba a cabo.</p>	<p>Inf.1: “en mis propios aprendizajes, y el hecho de aprender es solo autonomía, no es necesario otra persona para ello, en matemática es así.”</p> <p>Inf.2: “creo que en todo lo que emprendí como estudiante, siempre fui autónomo me enseñaron desde pequeño más aún cuando entré a la universidad, aquí tu eres el más importante y depende de ti salir adelante (mis padres me inculcaron aquello)</p>	<p>Trabajo autónomo en el proceso de formación</p>
	<p>4.-TRABAJO EN EQUIPO.</p> <p>El trabajo en equipo es efectivo en el campo laboral, en que situaciones Ud., recurre a él.</p>	<p>Inf.1: “a veces reforzar algunos objetivos transversales incluso algún área para su potenciación”</p> <p>Inf.2: “consejo de profesores y reunión de departamentos”.</p>	<p>Hacer pedagógico</p> <p>Organización escolar</p>
	<p>5.-CONCEPTOS ETICOS</p> <p>Cuán importante es la</p>	<p>Inf.1: “poco, en la parte de los alumnos hay una falta de valores éticos y morales.”</p>	<p>La ética es relativa en el ámbito escolar</p>

	<p>ética en el desempeño de la profesión docente, se perciben estos conceptos en el trabajo laboral actualmente ¿cómo y por qué?</p>	<p>Inf.2: “trato de actuar acorde a ciertos patrones éticos, pero no es parte de lo que me preocupa.”</p>	
	<p>6.-LAS TICS</p> <p>En qué situación o situaciones laborales Ud., hace uso de las Tics</p>	<p>Inf.1: “en contenidos donde se quiere visualizar por medio de videos, sonidos para intentar explicar mejor el tópico.”</p> <p>Inf.2: “para exposiciones y en la enseñanza a través de software.”</p>	<p>Herramienta</p> <p>Herramienta</p>
	<p>7.-PROCESO GLOBALIZADOR.</p> <p>El concepto globalizador forma parte del quehacer educativo actualmente</p>	<p>Inf.1: “creo que en parte solamente hay ocasiones en que me es imposible llevar a cabo el proceso.”</p> <p>Inf.2: “en matemáticas es posible trabajar integrando elementos de la cotidianidad y es bastante efectivo hacer uso de este proceso.”</p>	<p>Uso no habitual</p> <p>Desempeño profesional</p>
	<p>8.-PROCESO FORMATIVO.</p> <p>En qué medida la formación recibida durante su carrera como estudiante ha facilitado su desempeño laboral ¿porqué?</p>	<p>Inf.1: “en estrategias para la enseñanza de la disciplina.”</p> <p>Inf.2:” ya que me han entregado los conocimientos necesarios para desenvolverme y así entregar los conocimientos a los alumnos; y el poder realizar mis prácticas con diversos tipo de alumnos.”</p>	<p>Enseñanza de la disciplina y en desarrollo de la práctica</p>
	<p>9.-PRACTICAS PEDAGOGICAS</p>	<p>Inf.1:” suficientes y las ventajas en mi caso particular es que todos los</p>	<p>Diversidad de</p>

	<p>Fueron suficientes las prácticas realizadas durante su formación. Cuán efectivas fueron estas. Qué ventajas y desventajas puede Ud., mencionar?</p>	<p><i>semestres me tocó en distintos colegios, por lo tanto conozco muchas realidades buenas y malas.”</i></p> <p>Inf.2: <i>“si porque fueron seis y cada una con distinto enfoque.”</i></p>	<p>establecimientos mejora la formación</p> <p>Enfoques claros</p>
	<p>10.-INVESTIGACION</p> <p>Hace uso de la investigación como medio para mejorar sus prácticas pedagógicas ¿en qué situaciones?</p>	<p>Inf.1: <i>“sí, pero sólo en una asignatura.”</i></p> <p>Inf2: <i>“no hago investigación, además no poseo los conocimientos para hacer investigación en el aula.”</i></p>	<p>Sí</p> <p>No hago investigación</p>
	<p>11.-ELEMENTOS PARA LA ENSEÑANZA</p> <p>Que elementos Ud. considera que fueron muy importantes durante su formación y por qué?</p>	<p>Inf.1: <i>“si consideramos todos los elemento que son necesarios para impartir clases creo que los contenidos de algunos núcleos, digo algunos porque aún no se para que me sirve por ejemplo lengua materna o computación básico. También quiero mencionar que los computadores del laboratorio de la carrera no siempre estaban a disposición de los alumnos.”</i></p> <p>Inf.2: <i>“las materias que nos forma como futuro profesor, la intensidad de algunos obviamente actualmente son mas relevantes que otros, considero que parte de la</i></p>	<p>Poca claridad en los núcleos</p> <p>Especialidad</p>

		<i>especialidad me han servido mucho.”</i>	
12.-ACTUALIZACION DEL CUERPO DOCENTE	En qué núcleos temáticos considera Ud., que los docentes estaban mejor preparados.	Inf.1: “ <i>en los núcleos de matemáticas (álgebra, cálculo, geometría y estadística)</i> ”. Inf.2: “ <i>en los de didáctica de la especialidad</i> ”	Especialidad Especialidad
13.-EVALUACIÓN	En qué medida los conocimientos en evaluación adquiridos durante su formación como docente le han permitido enfrentar la evaluación como un elemento clave en el sistema educativo	Inf.1: “ <i>comprender la evaluación como una herramienta que me permite observar a los estudiantes (cualitativa) y no sólo como un número (nota).</i> ” Inf.2: No acotó nada	Herramienta de conocimiento del alumno.
OBSERVACION			

CARRERA	DIMENSION	RELATO	CATEGORÍA
EDUCACION DIFERENCIAL	1.-SISTEMA EDUCATIVO VIGENTE ¿Qué relación existe entre la formación recibida en la universidad y la realidad laboral en la cual se desempeña?	Inf.1: "dentro de la formación profesional hubieron varias cosas muy teóricas que en la realidad laboral no se practican." Inf.2: "por momentos parecieran ser dos mundos totalmente diferente."	Enfoque teórico Poca relación con la realidad
	2.-ROL FACILITADOR Cuáles serían los roles de un buen profesor. Enúncielos jerárquicamente	Inf.1: "guía en los procesos educativos, facilitador de aprendizajes, terapeuta en aquellas intervenciones especiales que hace el educador diferencial." Inf.2: "facilitador, guía, orientador y terapeuta".	Modelo Guía Facilitador Orientador
	3.-AUTONOMIA EN SUS APRENDIZAJES En qué instancia formativa el trabajo autónomo se llevaba a cabo	Inf.1: "en todas las instancias en que me desempeño" durante mi formación, actualmente en mi trabajo".	Desempeño laboral
	4.-TRABAJO EN EQUIPO El trabajo en equipo es efectivo en el campo laboral, en que	Inf.1: "pocas situaciones se llegan a trabajar en equipo." Inf.2: "al estar trabajando en una institución es permanente el trabajo en equipo, ya que se funciona de	Organización y

	situaciones Ud. recurre a él	<i>acuerdo al rol que cumple cada uno, uno está trabajando en equipo casi todo el tiempo, lo cual es muy importante para generar una buena labor en todo ámbito.”</i>	gestión escolar implica trabajo en equipo
	5.-CONCEPTOS ETICOS Cuán importante es la ética en el desempeño de la profesión docente, se perciben estos conceptos en el trabajo laboral actualmente ¿cómo y por qué?	Inf.1: <i>“por supuesto, porque tú tienes un compromiso con tu profesión y es fundamental guiar éticamente, lo cual hace ser un buen profesional.”</i> Inf.2: <i>“es relativo al área y a la persona.”</i>	Elemento fundamental en la formación del individuo Es relativo en el ámbito escolar
	6.-LAS TICS En qué situación o situaciones laborales Ud. hace uso de las Tics	Inf.1: <i>“más que nada en la apreciación de instrumento básico para la creación de documentos.”</i> Inf.2: <i>“sólo para trabajos de oficina, no de aula.”</i>	Herramienta Trabajo de oficina
	7.-PROCESO GLOBALIZADOR El concepto globalizador forma parte del quehacer educativo actualmente	Inf. 1: <i>“la profesión que ejerzo deben ser considerado el proceso.”</i> Inf.2: <i>“sí, en todos mis periodos de intervención.”</i>	Desempeño laboral
	8.-PROCESO FORMATIVO	Inf.1.: <i>“apelaría más al tiempo que se entregó para estudiar, que a la enseñanza en sí, fue más fructífero</i>	Desvalorización de la enseñanza

	<p>En qué medida la formación recibida durante su carrera como estudiante ha facilitado su desempeño laboral ¿por qué?</p>	<p><i>mi educación individual.</i></p> <p>Inf.2: “En ese entonces los núcleos han sido cambiados hasta hoy en día lo cual es positivo, a que como decía habían ramos que hoy en día no sirven para nada. Como profesional que trabaja con niños y niñas es necesario incorporar otros núcleos como por ejemplo inglés me hubiera servido más.”</p>	<p>recibida</p>
	<p>9.-PRACTICAS PEDAGOGICAS</p> <p>Fueron suficientes las prácticas realizadas durante su formación. Cuán efectivas fueron estas. Qué ventajas y desventajas puede Ud., mencionar?</p>	<p>Inf.1: “fueron muy buenas las prácticas desarrolladas durante la formación recibida.</p> <p>Inf.2: “creo que todas las prácticas que realice de una u otra forma fueron beneficiosas para mi formación, principalmente las que tenían relación con la especialidad.</p>	<p>Valoración de las prácticas</p>
	<p>10.-INVESTIGACION</p> <p>Hace uso de la investigación como medio para mejorar sus prácticas pedagógicas ¿en qué situaciones?</p>	<p>Inf.1: “permanentemente la investigación es un elemento base para poder intervenir con los niños con dificultades, no puede aplicarse un plan de intervención si no hay investigación acuciosa.</p> <p>Inf.2: “siempre cada vez que un niño debe ser diagnosticado y poder aplicar un plan de intervención para apoyar su proceso de aprendizaje.</p>	<p>Proceso fundamental en el ejercicio de la profesión</p>
	<p>11.-ELEMENTOS</p>	<p>Inf.1: “los test que utilizamos para</p>	<p>Elementos</p>

	<p>PARA LA ENSEÑANZA</p> <p>Qué elementos Ud. Considera que fueron muy importantes durante su formación y por qué?</p>	<p><i>diagnosticar, la sala de diagnóstico, en general lo que tiene relación con la especialidad.”</i></p> <p>Inf.2: “<i>toda la formación recibida me ha permitido desarrollar mi trabajo.”</i></p>	<p>de la especialidad</p> <p>Algunas dependencias</p>
	<p>12.-ACTUALIZACION DEL CUERPO DOCENTE</p> <p>En qué núcleos temáticos considera Ud. que los docentes estaban mejor preparados.</p>	<p>Inf.1: “<i>todos los docentes de la especialidad, actualizados.”</i></p> <p>Inf.2: “<i>en general había una preparación acorde al nivel universitario.”</i></p>	<p>Docentes de la especialidad</p>
	<p>13.-EVALUACIÓN</p> <p>En qué medida los conocimientos en evaluación adquiridos durante su formación como docente le han permitido enfrentar la evaluación como un elemento clave en el sistema educativo.</p>	<p>Inf.1: “<i>en todo los procesos que se llevan a cabo para desarrollar mi trabajo.”</i></p> <p>Inf.2: “<i>no puedo realizar mi trabajo profesional si no evalúo.”</i></p>	<p>En todo el proceso de intervención.</p> <p>Imprescindible para el educador</p>
	<p>OBSERVACION</p>		

CARRERA	DIMENSION	RELATO	CATEGORIA
PEDAGOGIA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIONES	1.-SISTEMA EDUCATIVO VIGENTE ¿Qué relación existe entre la formación recibida en la universidad y la realidad laboral en la cual se desempeña?	Inf.1: “La realidad laboral obliga a la universidad formar profesionales para un buen desempeño en el sistema” Inf.2: “La relación que se presenta es que en la universidad se van presentando las diversas realidades que hay y al momento de desempeñarse laboralmente se tiene una base y la realidad puede ser igual o distinta.”	Coherencia
	2.-ROL FACILITADOR Cuáles serían los roles de un buen profesor. Enúncielos jerárquicamente	Inf.1: “Interacción con el alumno, dominio del tema, crear instancias de conversación, crear un ambiente propicio, desempeño de la enseñanza aprendizaje.” Inf.2: “rol facilitador de aprendizajes, aprendizaje autónomo, instar al trabajo colaborativo, instar al trabajo teórico y práctico, ser un espejo al formar. Es decir el profesor debe ser un referente en todo aspecto, modelo.”	Interacción con los estudiantes. Crear un ambiente propicio. Modelo
	3.-AUTONOMIA EN SUS APRENDIZAJES En qué instancia formativa el trabajo autónomo se llevaba a	Inf.1: “siempre mi trabajo ha sido autónomo, ahora en el campo laboral creo que continua siendo así, trato que mis alumnos trabajen autónomamente, el trabajo colaborativo sirve solo en algunos	Trabajo autónomo en el proceso de formación

	cabo	casos.” <i>Inf.2:</i> “cuando eres evaluado, y cuando debes responder individualmente a las exigencias de aprendizajes, debe demostrar que si sabes.”	En los estudios
	4.-TRABAJO EN EQUIPO El trabajo en equipo es efectivo en el campo laboral, en que situaciones Ud. recurre a él	<i>Inf.1:</i> “Sí, para el trabajar en forma colaborativa en cada propuesta institucional. Además es importante para intercambiar estrategias de intervención que ayuden a mejorar el trabajo en el aula.” <i>Inf.2:</i> “es efectivo cuando quiero realizar proyectos con otros colegas; y con respecto al desempeño en el aula se debe recurrir cuando se puede trabajar con los alumnos ya que no toman esto como un factor para hacer desorden, sino para trabajar y aprender.”	Gestión educativa implica trabajo en equipo
	5.-CONCEPTOS ETICOS Cuán importante es la ética en el desempeño de la profesión docente, se perciben estos conceptos el trabajo laboral actualmente ¿cómo y por qué?	<i>Inf.1:</i> “los considero importantes, pero creo que no son relevantes en el campo laboral, por lo menos yo no lo veo en la práctica.” <i>Inf.2:</i> “Sí sobre todo a nosotros como profesores de educación media como por ejemplo: al momento de establecer una relación amorosa entre profesor alumno, debe de ser	Irrelevante s en el campo profesional Ética elemento

		<i>considerada la ética.”</i>	fundamental en el campo profesional
	6.-LAS TICS En qué situación o situaciones laborales Ud. hace uso de las Tics	<i>Inf.1: “al momento de dictar una clase, para hacer la clase mas didáctica y llamativa.”</i> <i>Inf.2: “para la realización de clases expositivas o por alumnos para la presentación de trabajos, el establecimiento cuenta con recursos tecnológicos.”</i>	Elemento didáctico Herramienta.
	7.-PROCESO GLOBALIZADOR El concepto globalizador forma parte del quehacer educativo actualmente.	<i>Inf.1:” hago uso de ello regularmente.”</i> <i>Inf.2:” sí, sobre todo con los cursos más pequeños de 5° a 8°.”</i>	Desempeño profesional
	8.-PROCESO FORMATIVO En qué medida la formación recibida durante su carrera como estudiante ha facilitado su desempeño laboral ¿por qué?	<i>Inf.1:” ya que me han entregado los conocimientos necesarios para desenvolverme y así entregar los conocimientos a los alumnos y poder realizar mis prácticas con diversos tipos de alumnos.”</i> <i>Inf.2:” La formación que más me ha ayudado , han sido las experiencias de las prácticas profesionales y también las áreas de análisis y</i>	Efectiva apropiada Valorada sobre todo las prácticas

		<i>críticas literarias me han ayudado en la medida en el trabajo de evaluación y guiar a los alumnos a la crítica de un film y a reflexionar sobre él.”</i>	
9.-PRACTICAS PEDAGOGICAS	Fueron suficientes las prácticas realizadas durante su formación. Cuán efectivas fueron estas. Qué ventajas y desventajas puede Ud., Mencionar?	Inf.1: <i>“son buenas porque así voy mejor preparada para ejercer mi labor como docente.”</i> Inf.2: <i>“les otorgo a estas prácticas grandes ventajas, pero creo que fueron insuficientes, deberían ser más en el aula (pedagógicas) que ayudantías al profesor jefe esa la eliminaría.”</i>	Prácticas valoradas Valoradas, pero insuficientes
10.-INVESTIGACION	Hace uso de la investigación como medio para mejorar sus prácticas pedagógicas ¿en qué situaciones?	Inf.1: <i>“aún no”.</i> Inf.2: <i>“ante las dudas que se presentan en un tema determinado.”</i>	Formación
11.-ELEMENTOS PARA LA ENSEÑANZA	Qué elementos Ud. considera que fueron muy importantes durante su formación y por qué	Inf1: <i>“el elemento humano los profesores de la especialidad, fueron muy importantes para mí.”</i> Inf.2: <i>“algunos profes. De educación rescataría a uno de la especialidad al profesor Mancilla en literatura y a Barraza.”</i>	Docentes de la Especialidad

	<p>12.-ACTUALIZACION DEL CUERPO DOCENTE</p> <p>En qué núcleos temáticos considera Ud. que los docentes estaban mejor preparados.</p>	<p>Inf.1: “en Literatura y Gramática.”</p> <p>Inf.2: “En el área de educación orientación y comunicación, Literatura en cierto punto, ya que falta Literatura universal.”</p>	Especialidad
	<p>13.-EVALUACIÓN</p> <p>En qué medida los conocimientos en evaluación, adquiridos durante su formación como docente, le han permitido enfrentar la evaluación como un elemento clave en el sistema educativo.</p>	<p>Inf.1:” Sí, me han permitido ver la evaluación como elemento clave porque, he podido evaluar y así avanzar o retomar contenidos, evaluando a la vez mi propio desempeño.”</p> <p>Inf.2: “en cierta forma, ya que no se puede enseñar ni pretender lograr objetivos sino has evaluado, los procesos educativos deben siempre ir a la par con la evaluación, eso es fundamental para el logro de lo propuesto cuando inicias un proceso.”</p>	Elemento clave en los procesos educativos
	<p>OBSERVACION</p>	<p>Inf.1: “con respecto a la enseñanza de los docentes, quienes siempre mencionaron que nosotros teníamos que ser dinámicos y creativos, mas ellos nunca fueron un modelo de metodologías de enseñanza, nunca se adecuaron a las necesidades de los alumnos.”</p>	

CARRERA	DIMENSION	RELATO	CATEGORIA
Y PEDAGOGIA EN INGLES EN TRADUCCION.	1.-SISTEMA EDUCATIVO VIGENTE ¿Qué relación existe entre la formación recibida en la universidad y la realidad laboral en la cual se desempeña?	Inf.1: “ adecuada y vinculante” Inf.2: “parte de los conocimientos recibidos se condicen con la realidad especialmente los de la especialidad, sin embargo la preparación en el área pedagógica es pobre(MBE; Estatuto Docente, etc.)”	Adecuada y vinculante Poca relación con la realidad
	2.-ROL FACILITADOR Cuáles serían los roles de un buen profesor. Enúncielos jerárquicamente	Inf.1: “trasformador y académico por excelencia” Inf.2: “modelo, facilitador, formador	Modelo Transformador , formador
	3.-AUTONOMIA EN SUS APRENDIZAJES En qué instancia formativa el trabajo autónomo se llevaba a cabo	Inf. 1: “cuando estudiante creo que en todos los ámbitos incluso en lo personal, ahora que trabajo, soy absolutamente autónomo, no porque la U me haya entregado esa herramienta me la tuve que buscar solito.” Inf.2: ” al preparar mis clases, al realizar las clases, en el interés por perfeccionarme profesionalmente”	Trabajo autónomo en el proceso de formación Desarrollo de la docencia
	4.-TRABAJO EN	Inf.1: “desarrollo de proyectos y	Gestión

	<p>EQUIPO.</p> <p>El trabajo en equipo es efectivo en el campo laboral, en que situaciones Ud. recurre a él</p>	<p><i>gestión académica”</i></p> <p><i>Inf.2: “sí, cuando se analizan las fortalezas y debilidades y cuando deben sugerir remediales, así como cuando se sugieren ideas, en la formulación de proyectos en conjunto con los colegas.”</i></p>	<p>educativa implica trabajo en equipo</p>
	<p>5.-CONCEPTOS ETICOS.</p> <p>Cuán importante es la ética en el desempeño de la profesión docente, se perciben estos conceptos en el trabajo laboral actualmente ¿cómo y por qué?.</p>	<p>Inf.1: “muy importante a veces en ocasiones siento que es transformar al otro, cuando los intereses individuales resultan superiores”</p> <p>Inf.2: “muy importante dado la naturaleza de nuestra labor (se trabaja con material humano). En términos generales , sí se percibe la ética en el ejercicio docente(al menos en el trato con los estudiantes)”</p>	<p>Etica elemento fundamental en la labor docente.</p>
	<p>6.-LAS TICS</p> <p>En qué situación o situaciones laborales Ud. hace uso de las Tics</p>	<p>Inf.1: “en laboratorio, en el aula, en talleres(alfabetización digital de padres) soy afortunado, trabajo en un colegio que me da esas facilidades el idioma se hace más interactivo haciendo uso de estas tecnologías”</p> <p>Inf.2: “en el desarrollo de las actividades de creación de</p>	<p>Trabajo pedagógico o Trabajo</p>

		<i>materiales, investigación, introducción de contenidos.”</i>	pedagógico
	7.-PROCESO GLOBALIZADOR El concepto globalizador forma parte del quehacer educativo actualmente.	Inf.1: <i>“en inglés es básico tener en cuenta lo global eso hace que el niño contextualiza más rápidamente los contenidos que vamos viendo en la clase.”</i> Inf.2: <i>“Para el idioma se debe trabajar con el enfoque de ese modo se le hace más fácil al alumno entender lo que se está viendo en la clase y lo contextualiza con más rapidez, creo que en la especialidad de inglés, durante mi formación esta práctica me hizo interesarme más por el idioma.”</i>	Desempeño profesional
	8.-PROCESO FORMATIVO. En qué medida la formación recibida durante su carrera como estudiante ha facilitado su desempeño laboral ¿por qué?	Inf.2: <i>“muy poco en verdad, la formación inicial docente es muy pobre vaga y poco realista, gran parte de lo que se imparte es anticuado y no acorde al trabajo cotidiano del profesor. De hecho para realizar estos deberes en mi caso he debido consultar a los colegas más experimentados o aprenderlo por mí misma. El aprendizaje en el camino es el que me ha resultado más efectivo”</i>	Trabajo práctico Falencias en la formación
	9.-PRACTICAS PEDAGOGICAS Fueron suficientes las	Inf.1: <i>“suficientes en mi caso, solo mencionare ventajas en lo referente a la especialidad.”</i>	Suficientes las de la especialidad

	<p>prácticas realizadas durante su formación. Cuán efectivas fueron estas. Qué ventajas y desventajas puede Ud., Mencionar?</p>	<p>Inf.2:” Sí, las prácticas fueron suficientes, sin embargo las primeras 3 prácticas (observación, ACLE, ayudantía) no fueron muy provechosas, en parte debido al poco interés demostrado por el establecimiento en colaborar en las actividades propuestas. (hay saturación de estudiantes. Por otra parte la mala orientación de parte de los docentes responsables de guiar este proceso.”</p>	<p>ad</p> <p>Descoordinación universidad establecimiento educacional</p> <p>Poco apoyo docentes responsables</p>
	<p>10.-INVESTIGACION</p> <p>Hace uso de la investigación como medio para mejorar sus prácticas pedagógicas ¿en qué situaciones?</p>	<p>Inf.1: <i>caven en proyectos de gestión, aunque siempre he tenido una actitud reactiva frente a la investigación por mi desconocimiento.”</i></p> <p>Inf.2: <i>“Sí, principalmente como diagnóstico de situaciones especiales de aprendizaje, además para ir probando distintos métodos de enseñanza o evaluación y ver cual rinde mejores resultados.”</i></p>	<p>Desconocimiento del tema</p> <p>Durante el proceso E A</p>
	<p>11.-ELEMENTOS PARA LA</p>	<p>Inf.1: <i>“creo que inglés era la carrera de pedagogía que contaba</i></p>	<p>Laboratorios y</p>

	<p>ENSEÑANZA</p> <p>Qué elementos Ud. considera que fueron muy importantes durante su formación y por qué?</p>	<p><i>con lo mejor, buenos laboratorios y buenos profes de la especialidad también algunos de formación general”</i></p> <p>Inf.2: <i>“el contar con un muy buen laboratorio para idiomas, con un cuerpo de profesores exigentes pero buenísimos, creo que la especialidad de inglés sin desmerecer a las demás pedagogías está muy bien conceptualizada local y nacionalmente y eso es principalmente por la preocupación de nuestros maestros.”</i></p>	<p>docentes de la especialidad.</p> <p>Laboratorio docentes de la especialidad</p>
	<p>12.-ACTUALIZACION DEL CUERPO DOCENTE.</p> <p>En qué núcleos temáticos considera Ud. Que los docentes estaban mejor preparados.</p>	<p>Inf.1: <i>“ Súper actualizados los de la especialidad, siempre se están perfeccionando y el nivel de exigencia en el idioma debe ser así, en los de formación general los que a mí me enseñaron de educación me parecieron bien aprendía valorar el rol del profesor. “</i></p> <p>Inf.2: <i>“En áreas de la especialidad especialmente Lingüística, Didáctica, Literatura, Producción y Cognición. Excelente mis profesores.</i></p>	<p>Especialidad</p> <p>Especialidad</p>
	<p>13.-EVALUACIÓN</p> <p>En qué medida los conocimientos en</p>	<p>Inf.1: <i>“Hago uso de ello cuando quiero medir los aprendizajes “</i></p> <p>Inf.2: <i>“De cierta forma, algunos</i></p>	<p>Medir aprendizajes</p>

	<p>evaluación adquiridos durante su formación como docente le han permitido enfrentar la evaluación como un elemento clave en el sistema educativo.</p>	<p><i>constructos teóricos sobre adecuación, dificultad y tipos de evaluación me han sido útiles, aunque la práctica es la que me ha servido más para tal cometido.</i></p>	<p>Aprendizajes en la práctica.</p>
	<p>OBSERVACION</p>	<p>Inf.2: <i>“Más ramos de educación con real aplicación en contextos reales (MBE; Reforma, Estatuto Docente y otros) en vez de ramos de teorías inútiles.”</i></p>	

VII.2.-ANÁLISIS CUANTITATIVO

VII.2.1.-Análisis e interpretación del cuestionario

El análisis e interpretación de la información obtenida, se iniciará a través de un análisis descriptivo de todos los datos, considerando para ello las diferentes dimensiones que conforman el instrumento. Luego, se utilizarán los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario, con el objetivo de realizar un análisis relacional de las siguientes variables: carrera, género, edad, vía de ingreso, años de experiencia laboral, año de ingreso, año de egreso.

El universo corresponde a profesionales de la educación egresados de las diferentes carreras pedagógicas que imparte la Universidad de Los Lagos durante el periodo 2000 a 2006.

El presente análisis estará representado por tablas, gráficos y la explicación de ellos.

TABLA N°1 Muestra por año de ingreso y género de las diferentes carreras pedagógicas

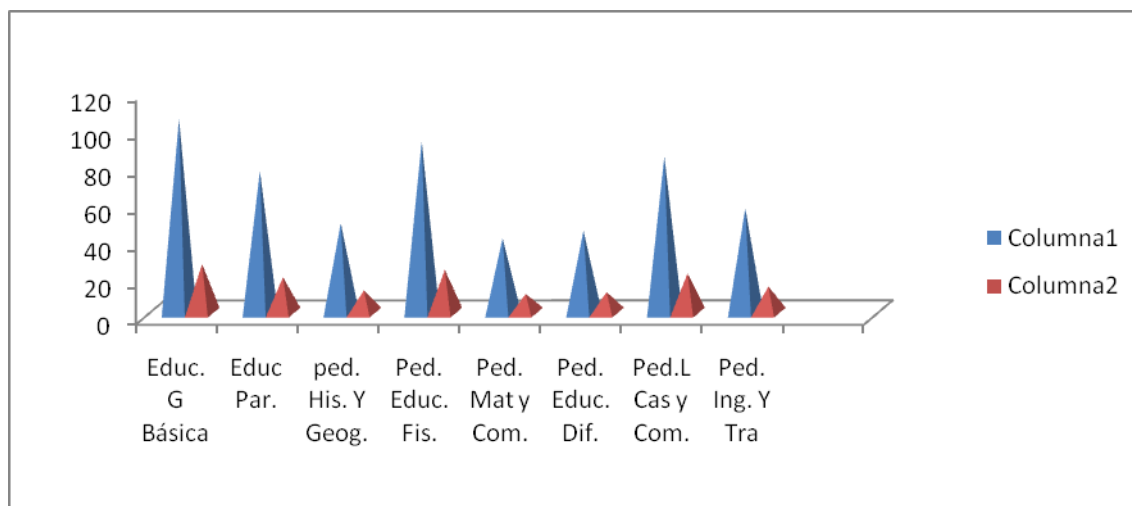
Carreras/años	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		TOTAL
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
Ped. En Educ. General Básica					10	9	6 /1	1 0	1 7 /5	8	16 /8	8 /6	14 /2	6 /4	104/ 26
Educación Parvularia	5 / 1		7 / 2		13 /5		9 /3		1 2 / 2		12 /2		18 /4		76 /19
Ped. En Historia y Geografía				6	6		5	6	4	5	4	6	2	4	48 /12
Ped. En Educ. Física				5	7		10	7	9	13		15	12	14	92 /23
Ped. En Matemática y C.					4					7	11	10	8		40 /10
Ped. En Educ. Diferencial.									8	5	4	6	21		44 /11
Ped. Lengua Castellana.										9	15	19	21	20	84 /21
Ped. En Inglés y Traducción							6	4	5	4	13	15	9		56 /14
TOTAL							1	1	1	1	1	3	4	1	544/136

Fuente : Elaboración propia de la investigación

El presente cuadro refleja el **número de titulados** en las diferentes carreras pedagógicas que imparte la Universidad de Los Lagos entre los años 2000 a 2007 . Cabe hacer notar que algunos años no egresaron ni se titularon alumnos(as) en las carreras pedagógica impartidas por esta casa de estudios superiores.

El universo considerado en la presente investigación tomó en cuenta sólo a los titulados no a los egresados, ya que como egresado(a) no se puede ejercer en el campo educativo, según normativa ministerial del Estado de Chile.

GRAFICO N°1 “ Porcentaje de la muestra por carreras pedagógicas”.

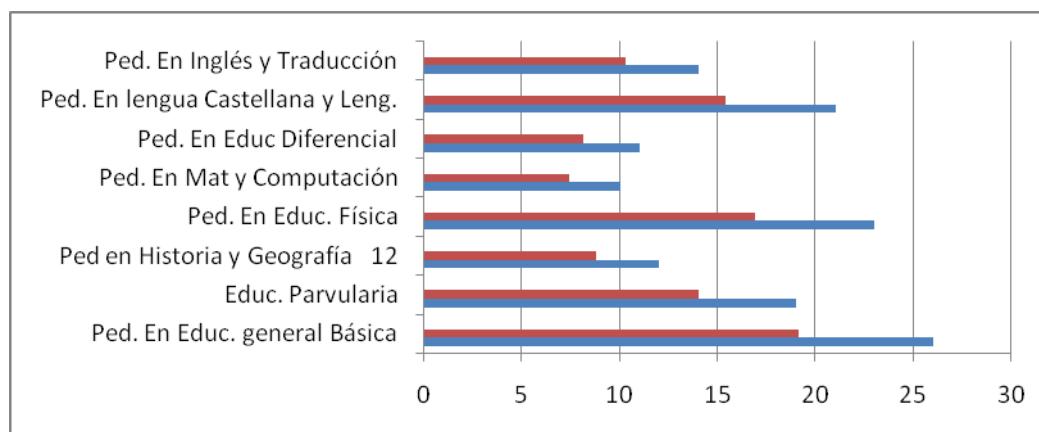


De un universo de 544 titulados (as) de las distintas carreras de pedagogía de la Universidad de Los Lagos, se tomó como muestra un total de 136 profesionales, lo cual equivale a un 25% de los titulados entre los años 2000 a 2007. De ello un 42,64% de la muestra corresponde al género masculino y un 57 35% al género femenino. Junto con ellos se considero dos años como mínimos en el ejercicio de la profesión de profesor, para ser considerado en el presente estudio.

TABLA N° 2: Porcentaje por carreras pedagógicas

CARRERAS PEDAGOGICAS	Frecuencia	Porcentaje	Por. /acumulado
Ped. en Educación General Básica	26	19,1	19,1
Educación Parvularia	19	14,0	33,1
Ped. en Historia y Geografía	12	8,8	41,1
Ped. en Educación Física	23	16,9	58,8
Ped. en Matemática y Computación	10	7,4	66,2
Ped. en Educación Diferencial	11	8,1	74,3
Ped. en Lengua Castellana y C.	21	15,4	89,7
Ped. en Inglés y Traducción	14	10,3	100,0
TOTAL	136	100	

GRAFICO N° 2 “ Porcentaje de encuestados por carrera”



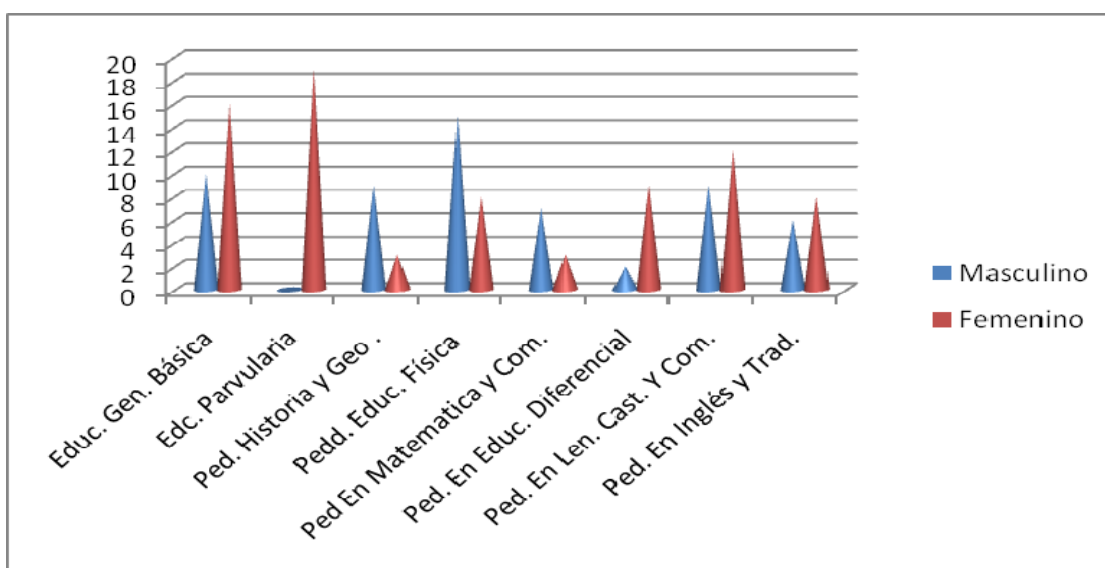
La presente tabla representa la cantidad de encuestados por carrera y el porcentaje que éste representa de la muestra. Si bien existen diferencias del total del universo de titulados de las carreras pedagógicas, esto se debe a que la cantidad de titulados es variable, muchos egresan o culminan sus estudios sistemáticos, pero no realizan la tramitación para la obtención del título, pese a ello, la muestra es representativa de la población en estudio.

La muestra por carreras pedagógicas consideradas en el estudio equivale a un 25% de los titulados de cada una de las carreras consideradas en la presente investigación

TABLA N° N°3 DISTRIBUCIÓN POR GENERO Y CARRERA

Carreras Pedagógicas / Género	Masculino	Femenino	Total
Ped. en Educación General Básica	10	16	26
Educacion Parvularia	0	19	19
Ped. en Historia y Geografía	9	3	12
Ped. en Educacion. Física	15	8	23
Ped. en Matemática y Computación	7	3	10
Ped. en Educación Diferencial	2	9	11
Ped. en Lengua Castellana y Com.	9	12	21
Ped. en ingles y Traducción	6	8	14
TOTAL	58	78	136

GRAFICO N° 3 DISTRIBUCIÓN POR CARRERAS



Como se puede apreciar en la presente tabla el porcentaje de género es mayor en algunas de las carreras pedagógicas impartidas por la Universidad de Los Lagos. (En Chile la docencia en los primeros años de iniciación a la vida escolar del niño(a) lo ejercen principalmente mujeres). La carrera de Educación Parvularia en esta casa de estudios superiores la conforman sólo estudiantes del género femenino, por lo tanto el 100% de las encuestadas corresponden al género femenino, de igual modo la carrera Pedagogía en educación General Básica (atención a menores cuyas edades fluctúan entre 6 años a 14 años) el 61% de la muestra corresponden al género femenino.

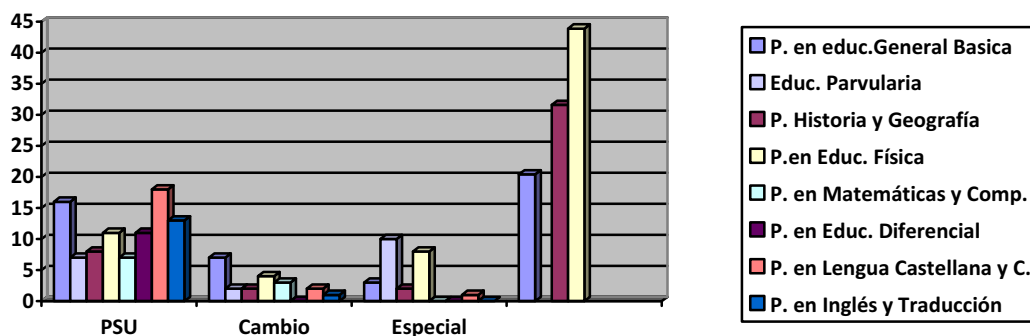
En el caso de las carreras del área científica como Pedagogía en Matemáticas y Computación el 70% de los encuestados corresponden al género masculino, como es frecuente en Chile que el ejercicio de esta profesión la lleven a cabo preferentemente varones.

Las carreras humanistas son ejercidas principalmente por mujeres en el presente estudio; las carreras de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación el 57% corresponde a informantes del género femenino al igual que Pedagogía en Inglés y Traducción con el mismo porcentaje.

TABLA N° 4 VIA DE INGRESO DE LA MUESTRA

Carreras Pedagógicas	VIA DE INGRESO			TOTAL
	PSU	Cambio	Especial	
P. Educ. General Básica	16	7	3	26
Educación Parvularia	7	2	10	19
P. Historia y Geografía	8	2	2	12
P.en Educ. Física	11	4	8	23
P. en Matemáticas y Comp.	7	3	0	10
P. en Educ. Diferencial	11	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	18	2	1	21
P. en Inglés y Traducción	13	1	0	14
TOTAL	91	21	24	136

GRAFICO N° 4 VIAS DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD



El ingreso a las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores en Chile es lo que se denomina Universidades Estatales, las cuales funcionan con aportes del estado y las vías de acceso a ellas se pueden dar de tres formas:

- PSU Rindiendo la Prueba de selección universitaria (mayoritariamente esta es la vía de ingreso a la universidades estatales)
- Cambio de una carrera a otra, vía intrauniversidad o de otra universidad que pertenezca al consejo de rectores
- Ingresos especiales :

Vía talentos, sean estos deportivos o artísticos

Específicamente en la Universidad de Los Lagos los titulados de nivel técnico en el Instituto profesional de la propia universidad pueden acceder a estudiar una carrera universitaria.

Como se puede apreciar en la tabla y grafico N°4 el 67% de los encuestados (as) ingresan a la universidad vía Prueba de selección universitaria., un 17,6% vía ingreso especial y un 15,4 % cambio de carrera. La carrera que presenta un mayor número de ingresos vía especial (53% del total de encuestadas) es educación Parvularia, esto se debe principalmente a que cursaron estudios anteriores en el Instituto Profesional de la Universidad de Los Lagos.

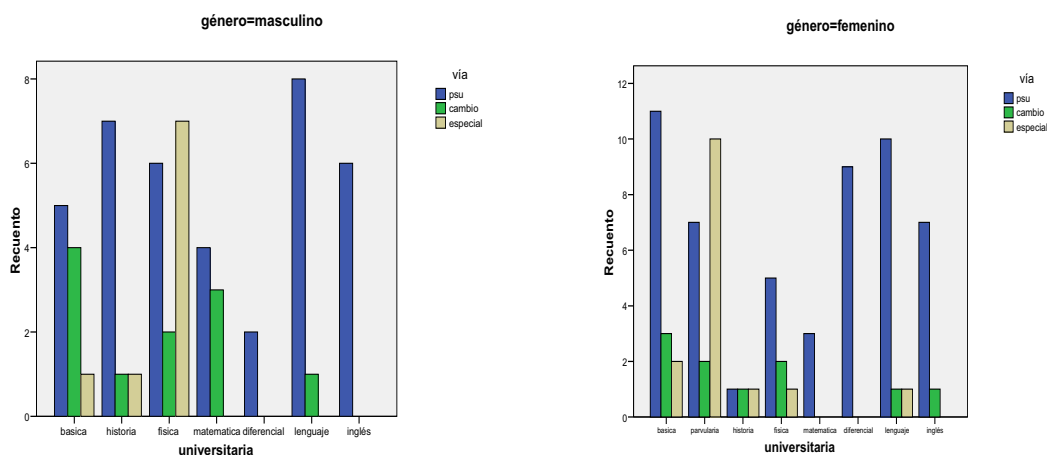
Por otra parte un buen porcentaje de carreras no hay ingresos especiales, como es el caso de Pedagogía en Matemáticas y Computación, Pedagogía en Educación

Diferencial y Pedagogía en Inglés y Traducción. Del mismo modo se puede apreciar que un porcentaje considerable (27%) de los encuestados de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica estudiaron otra carrera anteriormente.

TABLA N° 5 “ VIA DE INGRESO POR CARRERA Y GENERO “

Género / Carreras Pedagógicas	Vía de ingreso			Total
	PSU	Cambio	Especial	
Masculino/ P. Educ. General Básica	5	4	1	10
P. Historia y Geografía	7	1	1	9
P.en Educ. Física	6	2	7	15
P. en Matemáticas y Com	4	3	0	7
P. en Educ. Diferencial	2	0	0	2
P. en Lengua Castellana y	8	1	0	9
P. en Inglés y Traducción	6	0	0	6
TOTAL	38	11	9	58
Femenino/ P. Educ. General Básica	11	3	2	16
Educación Parvularia	7	2	10	19
P. Historia y Geografía	1	1	1	3
P.en Educ. Física	5	2	1	8
P. en Matemáticas y C.	3	0	0	3
P. en Educ. Diferencial	9	0	0	9
P. en Lengua Castellana y	10	1	1	12
P. en Inglés y Traducción	7	1	0	8
TOTAL	53	10	15	78

GRAFICO N° 5 VÍA DE INGRESO POR CARRERA Y GÉNERO



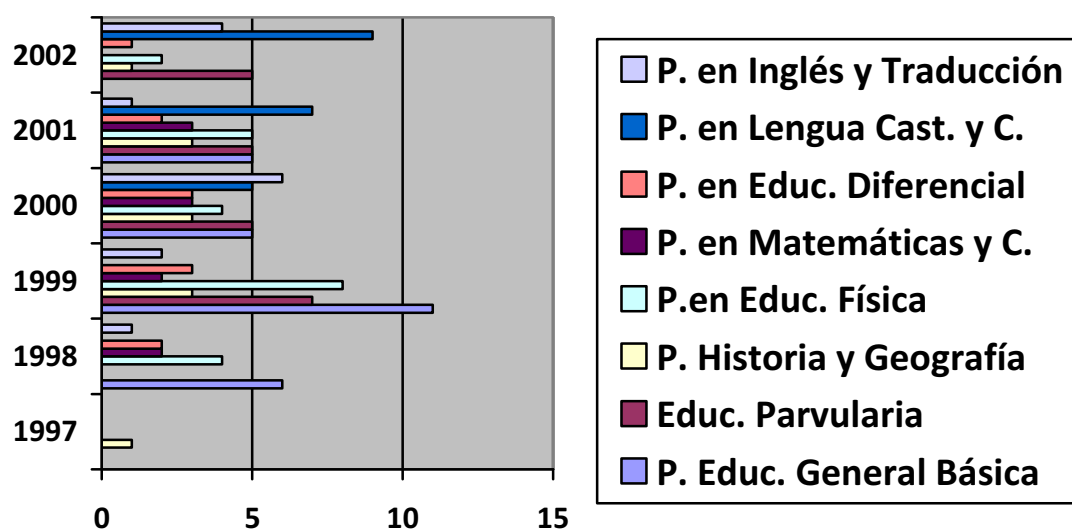
Se puede apreciar en tabla y grafico N°5 que la distribución se presenta de la siguiente forma: el 68% de las mujeres ingresaron a la universidad vía PSU y un 65,5% de los varones en cuanto al los ingresos especiales el 19,2 de la mujeres ingresaron por la vía y un 12,8 por cambio de carrera, en el caso de los varones el 19,5% se cambio de carrera y 15,5 % vía ingreso especial.

Si disgregamos por carrera el 46,6% de los varones de la carrera Pedagogía en Educación Física lo hizo vía ingreso especial y un 52,6 de la carrera Educación Parvularia. Por cambio de carrera el 40% de los varones de la Carrera Pedagogía en Educación General Básica ingreso por esa vía y el 10,5% de educación Parvularia.100% de las damas de la carrera Pedagogía en Inglés y Traducción lo hizo vía PSU y el 100% de las damas de la Carrera Pedagogía en Educación Diferencial.

TABLA N° 6 AÑO DE INGRESO A LA UNIVERSIDA DE LA MUESTRA TOTAL

Carreras Pedagógicas /	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Total
Año Ingreso							
Ped. en Educ. General Básica	0	6	11	5	4	0	26
Educación Parvularia	0	2	5	5	2	5	19
Ped. en Historia y Geografía	2	0	3	3	3	1	12
Ped. en Educación. Fisica	0	4	8	4	5	2	23
Ped. en Matemática y Comp.	0	2	2	3	3	0	10
Ped. en Educación Diferencial	0	2	3	3	2	1	11
Ped. en Lengua Castell. Com.	0	0	0	5	7	9	21
Ped. en Ingles y Traducción	0	1	2	6	1	4	14
TOTAL	2	17	34	34	27	22	136

GRAFICO N° 6 AÑOS DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD

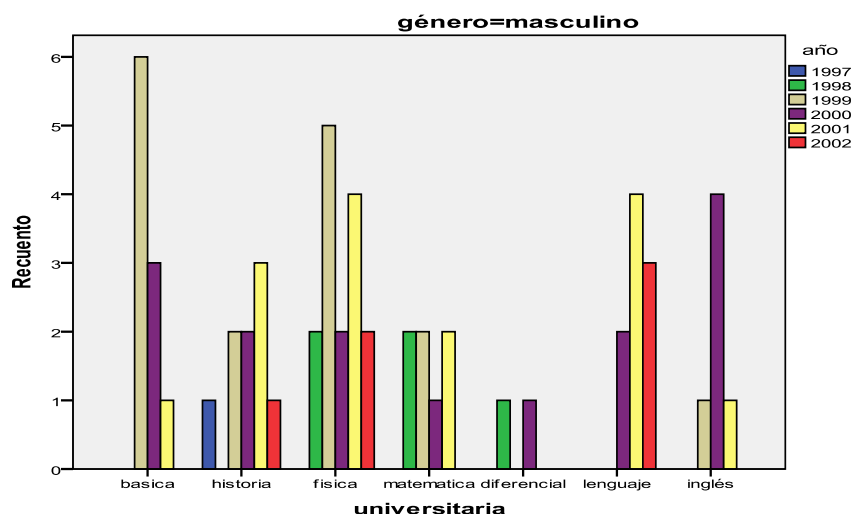


El ingreso a la universidad se generaron mayoritariamente entre los años 1999 y 2000 con un 25% y un 25% respectivamente. Un 1,5% de los encuestados ingreso el año 1997, periodo en que se pone en práctica el nuevo modelo de formación inicial del docente. El 36% se incorporaron a la universidad entre los años 2001 y 2002.

TABLA N° 7 AÑO DE INGRESO POR CARRERA Y GENERO

C. Pedagógicas / Género	Años de ingreso a la universidad						Total
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	
Masculino							
P. Educ. General Básica	0	0	6	3	1	0	10
P. Historia y Geografía	1	0	2	2	3	1	9
P. en Educ. Física	0	2	5	2	4	2	15
P. en Matemáticas y C.	0	2	2	1	2	0	7
P. en Educ. Diferencial	0	1	0	1	0	0	2
P. en Lengua Cast. y C.	0	0	0	2	4	3	9
P. en Inglés y Traducción	0	0	1	4	1	0	6
TOTAL	1	5	16	15	15	6	58

GRAFICO N° 7 AÑOS DE INGRESO POR CARRERAS Y GENERO(Masculino)

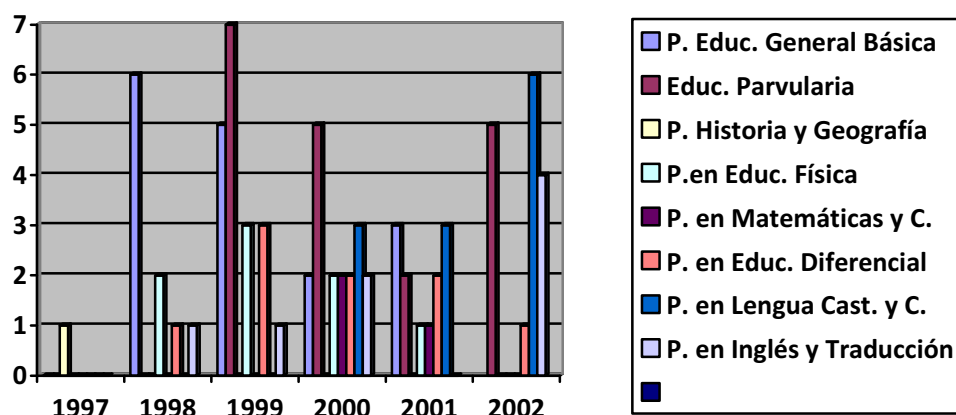


El 27,5 de los varones ingresa a la universidad el año 1999 un 62% de los encuestados lo hizo entre los años 2000-2002, específicamente la carrera de Pedagogía en Educación General Básica el 60% de los varones ingreso el año 1999 , el 66,7% de la carrera Pedagogía en Inglés y Traducción el año 2000. Solo un alumno de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en año 1997.

TABLA N° 8 AÑOS DE INGRESO POR CARRERAS Y GENERO (Fem)

C. Pedagógicas/ Género Femenino	Años de ingreso a la universidad						TOTAL
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	
P. Educ. General Básica	0	6	5	2	3	0	16
Educ. Parvularia	0	2	5	5	2	5	19
P. Historia y Geografía	1	0	1	1	0	0	3
P.en Educ. Física	0	2	3	2	1	0	8
P. en Matemáticas y C.	0	0	0	2	1	0	3
P. en Educ. Diferencial	0	1	3	2	2	1	9
P. en Lengua Cast. y C.	0	0	0	3	3	6	12
P. en Inglés y Traducción	0	1	1	2	0	4	8
TOTAL	1	12	18	19	12	13	78

GRAFICO N° 8 AÑOS DE INGRESO POR CARRERAS Y GENERO (Fem)



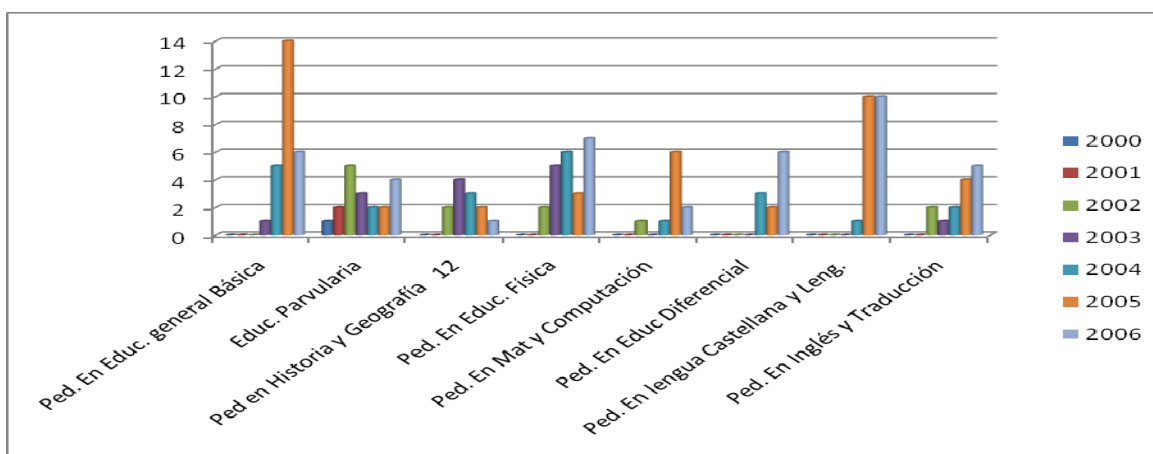
El 23% de las mujeres ingresa a la universidad el año 1999, el 1,2% el año 1997 el 15% el año 1998 y el 56% entre los años 2000^a 2002.

En relación a los años de ingreso por carrera el 50% de la carrera Educación Parvularia ingresan entre los años 1999 y 2000, el mismo porcentaje en Pedagogía en Inglés y Traducción de igual forma Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación en el año 2002.

TABLA N° 9 AÑOS DE TITULACION DE LA UNIVERSIDAD DE LA MUESTRA TOTAL

Carreras Pedagógicas / Año Ingreso	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Ped. en Educación General Básica	0	0	1	5	14	6	26
Educación Parvularia	3	5	3	2	2	4	19
Ped. en Historia y Geografía	0	2	4	3	2	1	12
Ped. en Educación. Física	0	2	5	6	3	7	23
Ped. en Matemática y Computación	0	1	0	1	6	2	10
Ped en Educación diferencial	0	0	0	3	2	6	11
Ped. en Lengua Castellana y Com.	0	0	0	1	10	10	21
Ped. en Inglés y traducción	0	2	1	2	4	5	14
TOTAL	3	12	14	23	43	41	136

GRAFICO N° 9 AÑOS DE TITULACION DE LA UNIVERSIDAD DE LA MUESTRA TOTAL

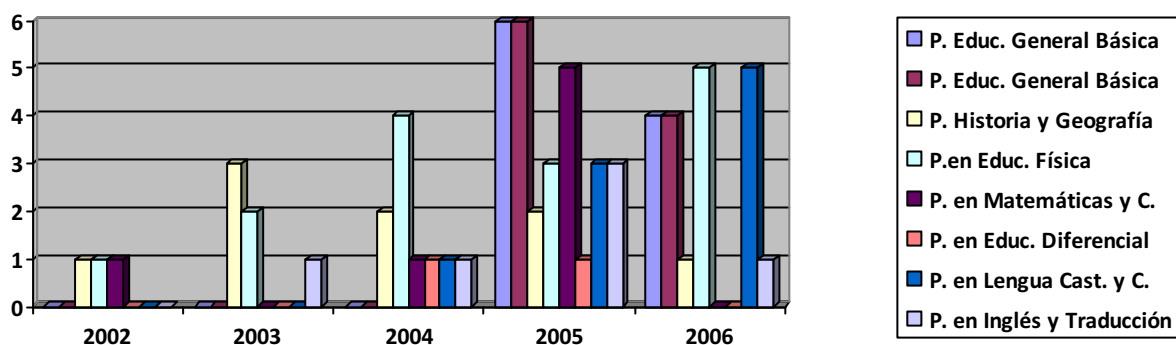


La presente tabla y gráfico dan a conocer los años de egreso de los estudiantes de las diferentes carreras pedagógicas que forman la muestra de la presente investigación; el promedio de años en la universidad de los estudiantes que egresan de las carreras pedagógicas oscila entre 5 a 6 años de estudios, siendo titulados de las carreras de Pedagogía en Matemáticas y Computación y Pedagogía en Historia y Geografía en las que tardan más en titularse, en esta casa de estudios superiores.

TABLA N° 10 AÑOS DE TITULACION POR GENERO (Masculino)

C. Pedagógicas / Género Masculino	Años de Egreso a la universidad						Total
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
P. Educ. General Básica	0	0	0	0	6	4	10
P. Historia y Geografía	0	1	3	2	2	1	9
P.en Educ. Física	0	1	2	4	3	5	15
P. en Matemáticas y C.	0	1	0	1	5	0	7
P. en Educ. Diferencial	0	0	0	1	1	0	2
P. en Lengua Cast. y C.	0	0	0	1	3	5	9
P. en Inglés y Traducción	0	0	1	1	3	1	6
TOTAL	0	3	6	10	23	16	58

GRAFICO N°10 AÑOS DE TITULACIÓN POR CARRERA Y GENERO (Masculino).

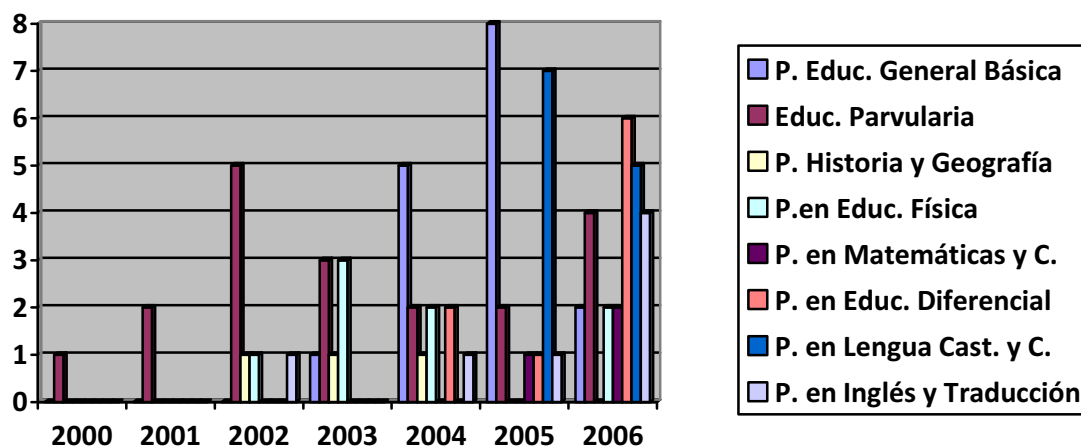


La mayoría de los varones encuestados se titulan en el año 2005 (39,6%) un buen porcentaje en el año 2006 con un 27,5% y 17% en el año 2004. En relación a las carreras el 71% de los encuestados de la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Computación se titulan el año 2005 al igual que Pedagogía en educación general Básica con un 60% de los encuestados varones. Ello nos indica que de los varones encuestados que ingresaron los años 1997 y 1998, ninguno de ellos logro obtener el título de pedagogo en los 4 años que dura la carrera.

TABLA N° 11 AÑO DE TITULACIÓN POR CARRERA Y GENERO (Femenino)

C. Pedagógicas / Género Femenino	Años de Egreso a la universidad						Total
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
P. Educ. General Básica	0	0	1	5	8	2	16
Educ. Parvularia	3	5	3	2	2	4	19
P. Historia y Geografía	0	1	1	1	0	0	3
P.en Educ. Física	0	1	3	2	0	2	8
P. en Matemáticas y C.	0	0	0	0	1	2	3
P. en Educ. Diferencial	0	0	0	2	1	6	9
P. en Lengua Cast. y C.	0	0	0	0	7	5	12
P. en Inglés y Traducción	0	2	0	1	1	4	8
TOTAL	3	9	8	13	20	25	78

GRAFICO N° 11 AÑO DE TITULACIÓN POR CARRERA Y GÉNERO (Femenino)

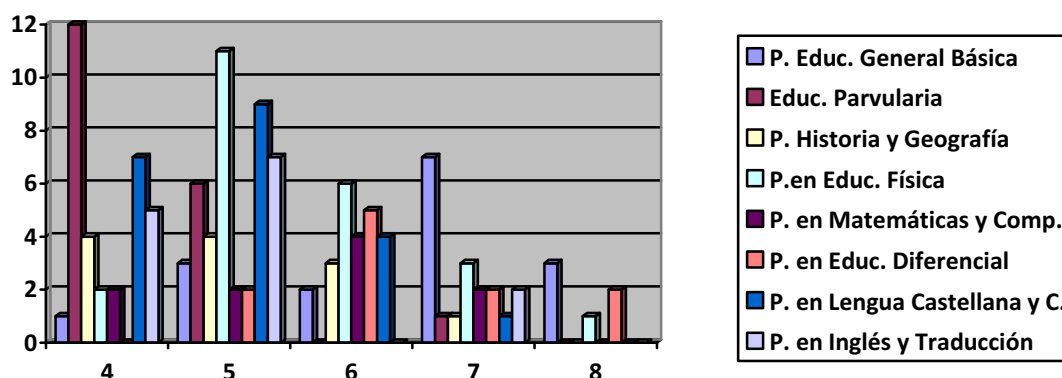


En el caso del género femenino mayoritariamente se titularon el año 2006 en un 32% , el año 2005 con un 25,6% el 2004 con un 16,6%. En cuanto a las carreras la mayoría de las encuestadas de Pedagogía en Educación General Básica se titularon el año 2005 con un 50%, Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones con un 58%.

TABLA N° 12 AÑOS DE PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE LA MUESTRA TOTAL

Carreras Pedagógicas	Años en la Universidad					TOTAL
	4	5	6	7	8	
P. Educ. General Básica	1	3	2	7	3	26
Educ. Parvularia	12	6	0	1	0	19
P. Historia y Geografía	4	4	3	1	0	12
P.en Educ. Física	2	11	6	3	1	23
P. en Matemáticas y Comp.	2	2	4	2	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	2	5	2	2	11
P. en Lengua Castellana y C.	7	9	4	1	0	21
P. en Inglés y Traducción	5	7	0	2	0	14
TOTAL	33	44	28	25	6	136

GRAFICO N°12 AÑOS DE PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD



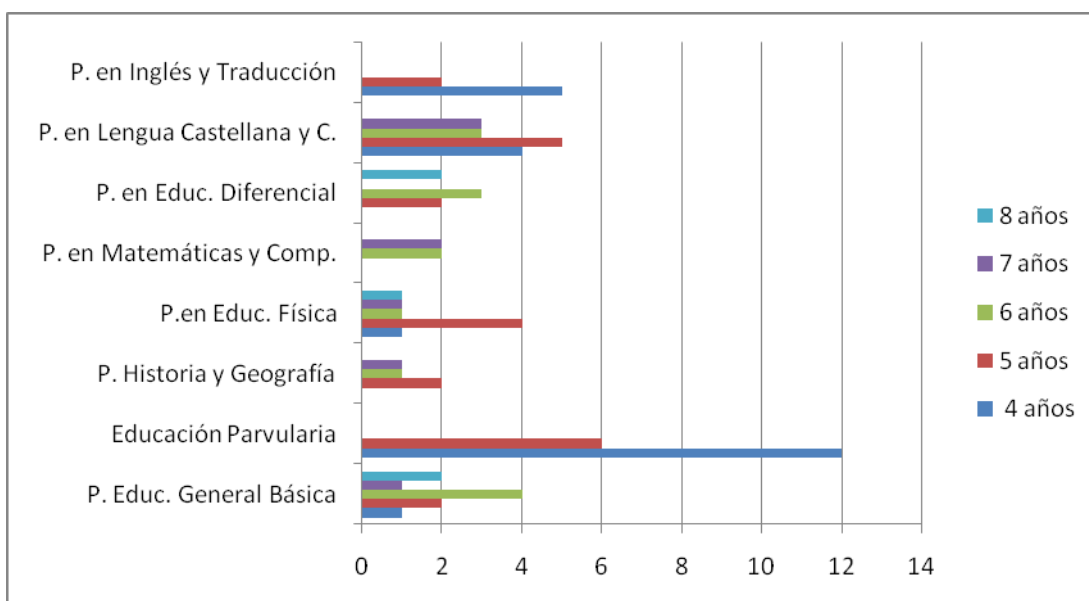
El 32% de los y las encuestados (as) permanecieron en la universidad durante 5 años un 20% 6 años y un 18% por 7 años , un 4,4% durante 8 años y sólo un 24% de la muestra obtiene la carrera en los 4 años que de acuerdo a la nueva propuesta de formación en educación inicial docente debiera obtenerse el título de Pedagogo.

TABLA N° 13 AÑOS DE PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD POR GENERO Y CARRERA

Género / Carreras Pedagógicas	Años en la Universidad					Total
	4	5	6	7	8	
Masculino/ P. Educ. General Básica	0	1	2	6	1	10
P. Historia y Geografía	4	2	2	1	0	9
P.en Educ. Física	1	7	5	2	0	15
P. en Matemáticas y Comp.	2	2	2	1	0	7
P. en Educ. Diferencial	0	0	2	0	0	2
P. en Lengua Castellana y C.	3	4	1	1	0	9
P. en Inglés y Traducción	0	5	0	1	0	6
TOTAL	10	21	14	12	1	58
Femenino/ P. Educ. General Básica	1	2	4	7	2	16
Educación Parvularia	12	6	0	1	0	19
P. Historia y Geografía	0	2	1	0	0	3
P. en Educ. Física	1	4	1	1	1	8
P. en Matemáticas y Comp.	0	0	2	1	0	3
P. en Educ. Diferencial	0	2	3	2	2	9
P. en Lengua Castellana y C.	4	5	3	0	0	12
P. en Inglés y Traducción	5	2	0	1	0	8
TOTAL	23	23	14	13	5	78

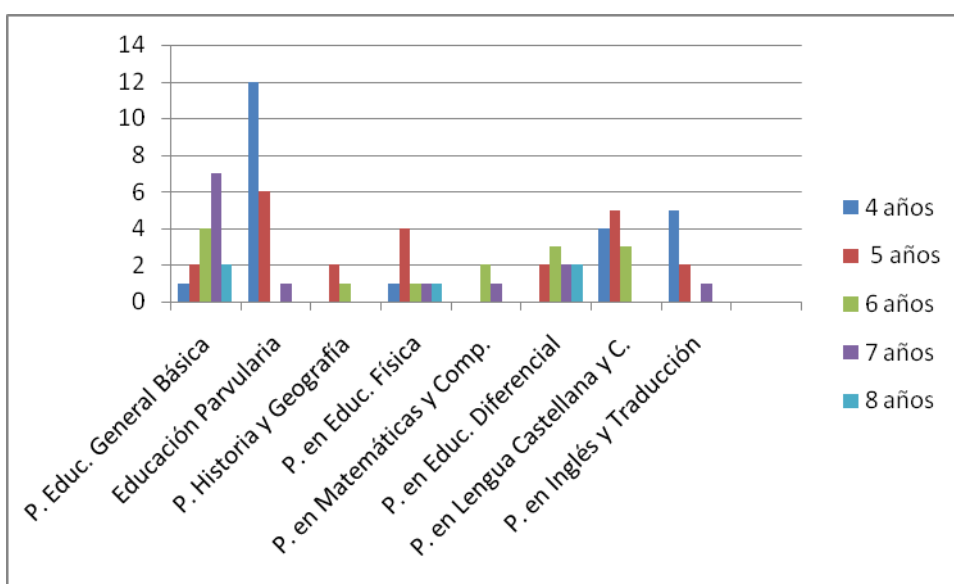
GRAFICO N° 13 A

PERMANENCIA GÉNERO MASCULINO



La información que arrojan lo siguientes cuadros y gráficos indican que el 36 % de los encuestados permanecen en la universidad como mínimo 5 años, los que demoran más en obtener su título profesional son de la carrera Pedagogía en Educación General Básica y los que cursa sus estudios en los años que corresponden son Pedagogía en Historia y Geografía con un 44%

GRAFICO N° 13 B PERMANENCIA GENERO FEMENINO

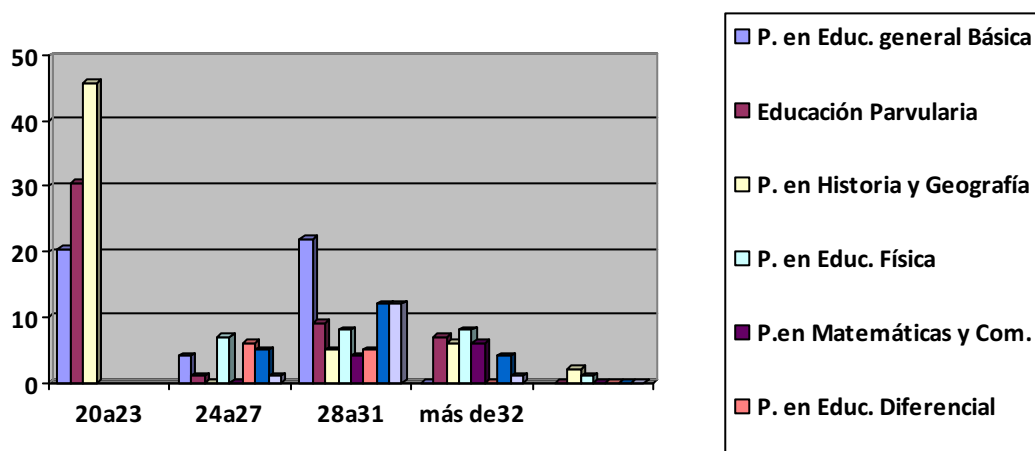


Los años de permanencia en la universidad de parte de las mujeres fluctúa entre los 4 años con un 29,5% y los 5 años también con un 29,5% . Las que más demoran en obtener el título profesional son las de la carrera Pedagogía en Educación General Básica con un 43,7% y las que se titulan en los años que contempla el plan de estudios es Educación Parvularia con un 63% , Pedagogía en Inglés y Traducción con un 62,5% y pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación con un 33,34%

TABLA N° 14 EDAD DE LOS TITULADOS AL MOMENTO DE SER ENCUESTADOS

Carreras Pedagógicas	EDAD				TOTAL
	20 a 23	24 a 27	28 a 31	Más de 32	
P. en Educ. general Básica	4	22	0	0	26
Educación Parvularia	1	9	7	2	19
P. en Historia y Geografía	0	5	6	1	12
P. en Educ. Física	7	8	8	0	23
P.en Matemáticas y Com.	0	4	6	0	10
P. en Educ. Diferencial	6	5	0	0	11
P. en Lengua Cas. y Comunicación	5	12	4	0	21
P. en Inglés y Traducción.	1	12	1	0	14
TOTAL	24	77	32	3	136

GRAFICO N° 14 EDAD DE LOS ENCUESTADOS



El 56,6% de los encuestados tiene entre 24- 27 años de edad, un 23,5 % entre 28 – 31 años, un 17,6% entre 20 a 23 años y solo un 2,2% sobre los 32 años de edad.

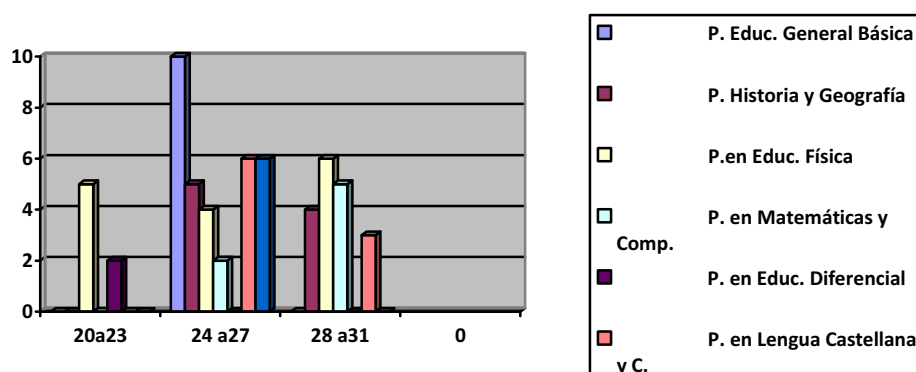
Entre los encuestados(as) los con mayor edad corresponden a las carreras de Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Matemáticas y Computación, en el caso de los varones y en el caso de las mujeres corresponde a la carrera de Educación Parvularia.

TABLA N° 15 “ EDAD DE LOS ENCUESTADOS (AS) POR GENERO “

Género / Carreras Pedagógicas	20ª23	24 a 27	28ª31	Más de 32	Total
Masculino/ P. Educ. General Básica	0	10	0	0	10
P. Historia y Geografía	0	5	4	0	9
P.en Educ. Física	5	4	6	0	15
P. en Matemáticas y Comp.	0	2	5	0	7
P. en Educ. Diferencial	2	0	0	0	2
P. en Lengua Castellana y C.	0	6	3	0	9
P. en Inglés y Traducción	0	6	0	0	6
TOTAL	7	33	18	0	58
Femenino/ P. Educ. General Básica	4	12	0	0	16
Educación Parvularia	1	9	7	2	19
P. Historia y Geografía	0	0	2	1	3
P.en Educ. Física	2	4	2	0	8
P. en Matemáticas y Comp.	0	2	1	0	3
P. en Educ. Diferencial	4	5	0	0	9
P. en Lengua Castellana y C.	5	6	1	0	12
P. en Inglés y Traducción	1	6	1	0	8
TOTAL	17	44	14	3	78

Un importante número tanto de mujeres como de hombre tienen entre 24 y 27 años de edad al contestar el cuestionario un 56,9 % de los hombres y un 54% de las mujeres, un 21,8% de las mujeres se encuentran en el rango de 20 a 23 años y un 12,06 en el mismo rango. Un 31% entre 28 a 31 año en el caso de los varones y un 17,9% de las damas.

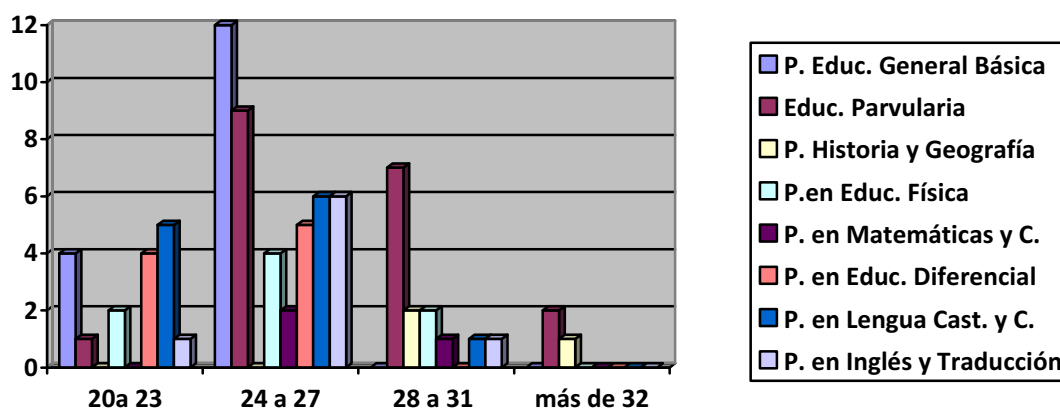
GRAFICO N° 15 A EDAD DE LOS ENCUESTADOS GENERO MASCULINO



Como se puede apreciar el 100% de los varones encuestados de la carrera Pedagogía en Educación General Básica están en el rango entre 24 a 27 años, el 100% de los de Pedagogía en Educación Diferencial se encuentran en el rango de 20 a 23 años de edad , y el 33,34% de Pedagogía en Educación Física.

El 71% de la carrera Pedagogía en Matemáticas y Computación tienen entre 28 y 31 años.

GRAFICO N°15 B EDAD DE LOS ENCUESTADOS GENERO FEMENINO



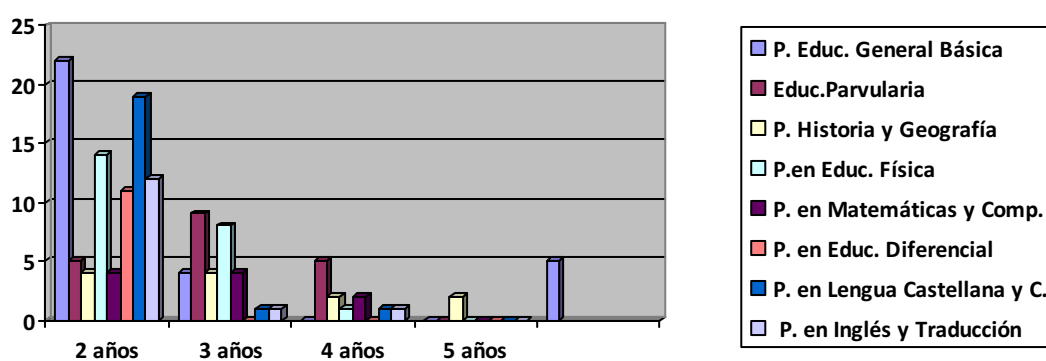
En cuanto a las edades de las encuestadas por carrera el 75% de la carrera Pedagogía en Educación general Básica y de Pedagogía en Inglés y traducción el 47% de la carrera Educación Parvularia, un 50% de Pedagogía en Lengua Castellana y

Comunicaciones se ubican en el rango de 24 a 27 años de edad. En el rango 20 a 23 años se encuentran con un 41,6% de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones, un 44,4% Pedagogía en Educación Diferencial, un 33,3 Pedagogía en Educación General Básica. Solo tres del total de encuestadas mujeres se ubican en el rango mayores de 32 años, 10,5% de la carrera Educación Parvularia 33,3% de Pedagogía en Historia y Geografía.

TABLA N° 16 AÑOS DE EXPERIENCIA LABORAL

	AÑOS DE PROFESION				TOTAL
	2 años	3 años	4 años	5 años	
P. Educ. General Básica	22	4	0	0	26
Educ.Parvularia	5	9	5	0	19
P. Historia y Geografía	4	4	2	2	12
P. en Educ. Física	14	8	1	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	4	4	2	0	10
P. en Educ. Diferencial	11	0	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	19	1	1	0	21
P. en Inglés y Traducción	12	1	1	0	14
TOTAL	91	31	12	2	136

GRAFICO N° 16 AÑOS DE EXPERIENCIA LABORAL



Los años de experiencia en el ejercicio de la profesión docente de los encuestados es de dos años (66,9%) un 22,7% con tres años de experiencia, un 8,8% con 4 años y sólo un 1,5% con 5 años de experiencia.

Dentro de los (las) encuestados(as) de las carreras que tiene más años de experiencia se encuentran Educación Parvularia con 4 años lo que equivale a un 26% y Pedagogía en Matemáticas y Computación con un 20%. Entre las carreras con menos años de experiencia se encuentran Pedagogía en Educación Diferencial con 100% de los y las encuestados (as), Pedagogía en Lengua Castellana Y comunicaciones con un 86%, Pedagogía en Inglés y Traducción con un 85,7%, Pedagogía en Educación Física con un 60% y Pedagogía en Educación General Básica con un 84,6%, todas ellas con dos años de experiencia profesional en aula.

TABLA N° 17 “ AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL POR GENERO”

Género / Carreras Pedagógicas	PROFESION				Total
	2 años	3 años	4 años	5 años	
Masculino/ P. Educ. General Básica	9	1	0	0	10
P. Historia y Geografía	4	3	1	1	9
P.en Educ. Física	8	6	1	0	15
P. en Matemáticas y Comp.	1	4	2	0	7
P. en Educ. Diferencial	2	0	0	0	2
P. en Lengua Castellana y C.	9	0	0	0	9
P. en Inglés y Traducción	5	0	1	0	6
TOTAL	38	14	5	1	58
Femenino/ P. Educ. General Básica	13	3	0	0	16
Educación Parvularia	5	9	5	0	19
P. Historia y Geografía	0	1	1	1	3
P.en Educ. Física	6	2	0	0	8
P. en Matemáticas y Comp.	3	0	0	0	3
P. en Educ. Diferencial	9	0	0	0	9
P. en Lengua Castellana y C.	10	1	1	0	12
P. en Inglés y Traducción	7	1	0	0	8
TOTAL	53	17	7	1	78

GRAFICO N° 17 A EXPERIENCIA LABORAL (MASCULINO)

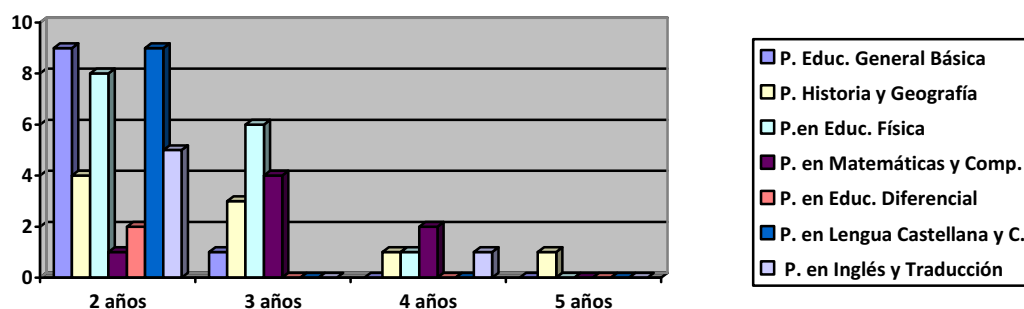
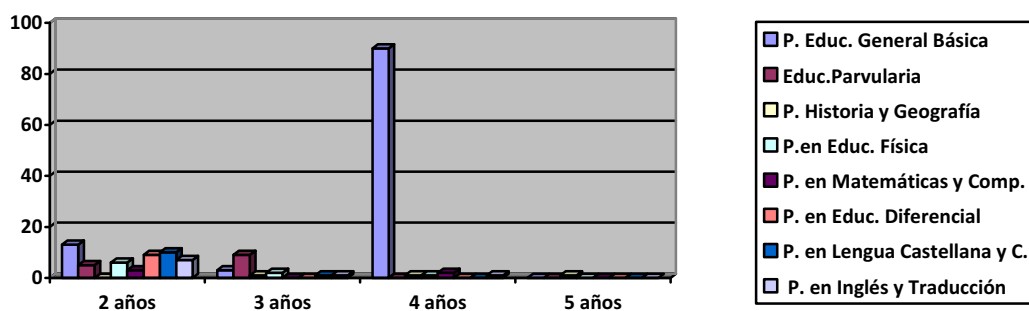


GRAFICO N° 17 B EXPERIENCIA LABORAL (FEMENINO)



Como se puede observar la mayoría de los y las encuestadas tienen dos años de experiencia laboral, en el caso de los varones un 65,50% y en caso de las mujeres un 67.00%. Si se desglosa por género y carreras los resultados son los que se mencionan a continuación: en el caso del género masculino el 100% de la carrera Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones, el 90% en Pedagogía en Educación General Básica, el 83% en Pedagogía en Inglés y Traducción y el 53% en Pedagogía en Educación Física, todos tienen 2 años de experiencia laboral. En el caso del género femenino el 100% de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial tiene dos años de experiencia, el 87% en Pedagogía en Inglés y Traducción, el 83% de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones y el 81% de Pedagogía en Educación General Básica. El 47% de las encuestadas que ejercen el rol de Educadoras de Párvulos tienen 3

años de experiencia, sólo un 33,33% tiene entre 4 y 5 años de experiencia y corresponden a Pedagogía en Historia y Geografía.

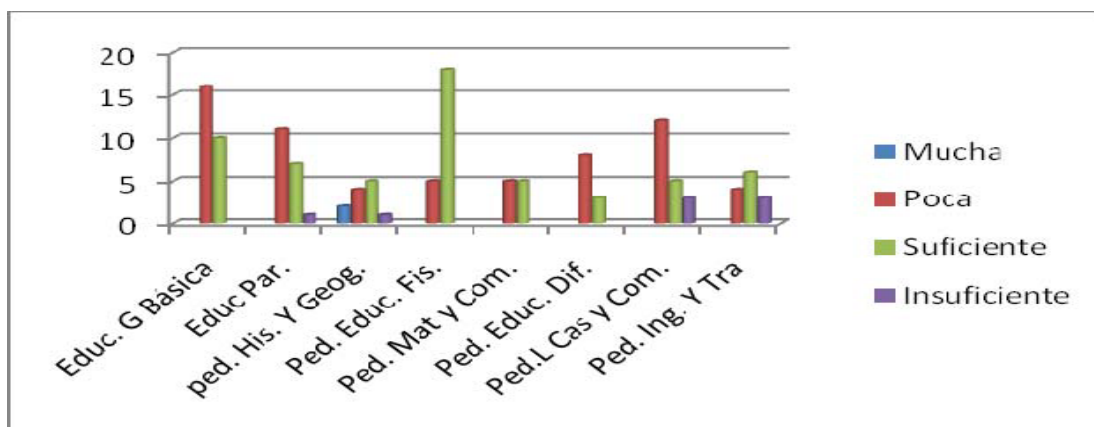
VII.2.2.-ANÁLISIS POR DIMENSIÓN

PRIMERA DIMENSIÓN SISTEMA EDUCATIVO VIGENTE

TABLA N°18 “ FORMACION EN RELACION AL SISTEMA EDUCATIVO VIGENTE EN CHILE”

Valoración/ Carreras Pedagógicas	GENERO		TOTAL
	MASCULINO	FEMENINO	
Mucha / P. Historia y Geografía	1	1	2
P. en Lengua Castellana y C.	0	1	1
P. en Inglés y Traducción	0	1	1
TOTAL	1	3	4
Poca / P. Educ. General Básica	6	10	16
Educación Parvularia	0	11	11
P. Historia y Geografía	4	0	4
P.en Educ. Física	4	1	5
P. en Matemáticas y Comp.	3	2	5
P. en Educ. Diferencial	1	7	8
P. en Lengua Castellana y C.	4	8	12
P. en Inglés y Traducción	2	2	4
TOTAL	25	40	65
Suficiente / P. Educ. General Básica	4	6	10
Educación Parvularia	0	7	7
P. Historia y Geografía	3	2	5
P.en Educ. Física	11	7	18
P. en Matemáticas y Comp.	4	1	5
P. en Educ. Diferencial	1	2	3
P. en Lengua Castellana y C.	2	3	5
P. en Inglés y Traducción	2	4	6
TOTAL	27	32	59
Insuficiente Educación Parvularia	0	1	1
P. Historia y Geografía	1	0	1
P. en Lengua Castellana y C.	3	0	3
P. en Inglés y Traducción	2	1	3
TOTAL	6	2	8

GRAFICO N° 18 “FORMACIÓN EN RELACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO”



La pregunta en análisis se refería a: “ durante su formación como pedagogo recibió formación en relación a las demandas del sistema educativo “ Del total de la muestra Un 2,94% manifiesta que la formación fue **mucha**, 47,79 % fue **poca** , un 43,38% fue **suficiente** y un 5,88 % fue **insuficiente**.

En el caso del género femenino mayoritariamente la mujeres opinan que su formación fue **poca** con un 51,3% un 32% manifiesta que fue **suficiente**; las opiniones desfavorables se concentran en la carrera de Educación Parvularia con un un 63% y Pedagogía en Educación Diferencia, con un 87,5% . Las que tiene mejor opinión pertenecen a Pedagogía en Historia y Geografía con un 100% , Pedagogía en Inglés y Traducción con un 62,5%.

En el caso de los hombres el 46% manifiesta que fue suficiente , el 43% dice que fue poca , para el 10,3% de lo varones encuestados expresa que fue insuficiente y solo un 1,7% dice que fue mucha.

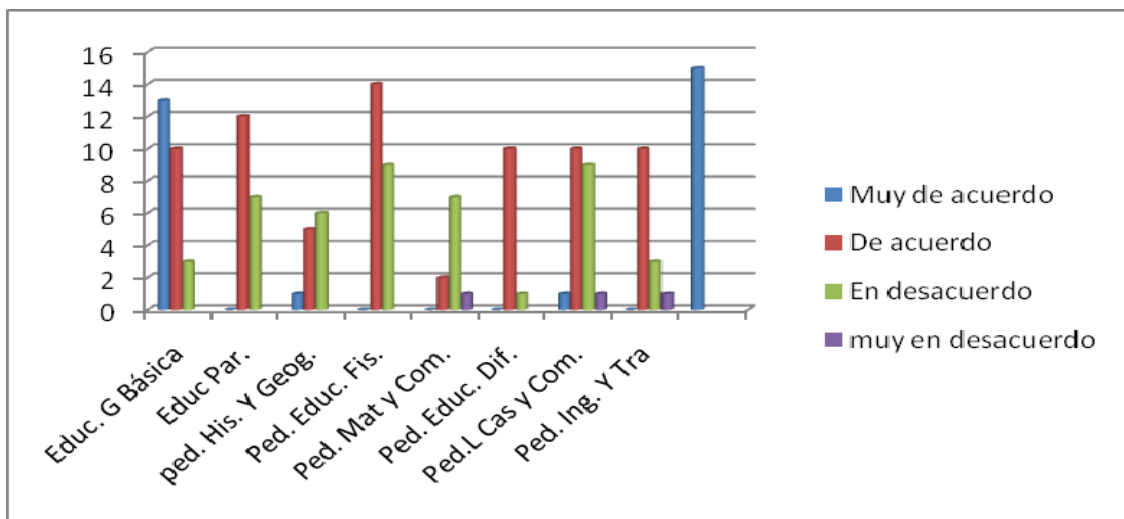
Los varones que tiene mejor opinión sobre este aspecto corresponden a las carreras de Pedagogía en Educación Física con un 73% , un 57% de pedagogía en Matemáticas y Computación.

La carrera que tiene un opinión más favorable es Pedagogía en Educación Física la cual menciona en un 13,23 % que la formación recibida fue suficiente. Y la con menos valoración Pedagogía en Educación Básica con un 11,74%.

TABLA N°19 “ DEMANDAS DEL SISTEMA EDUCATIVO”

Carreras Pedagógicas	Demandas				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	13	10	3	0	26
Educación Parvularia	0	12	7	0	19
P. Historia y Geografía	1	5	6	0	12
P.en Educ. Física	0	14	9	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	2	7	1	10
P. en Educ. Diferencial	0	10	1	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	1	10	9	1	21
P. en Inglés y Traducción	0	10	3	1	14
TOTAL	15	73	45	3	136

GRAFICO N°19 “ DEMANDAS DEL SISTEMA EDUCATIVO”



La pregunta de análisis se refiere a: “ la *preparación está acorde con las demandas del sistema...*”

Los y las encuestados (as) en un 11% está muy de acuerdo, el 53,67 % están de acuerdo en haber recibido una formación acorde con las demandas del sistema educativo y un 33,08 % no está de acuerdo con esta afirmación,

Es la carrera de Pedagogía en Educación Física la que ha recibido una mejor formación referente al tema con un 60% y Pedagogía en Educación General Básica con un 50%.

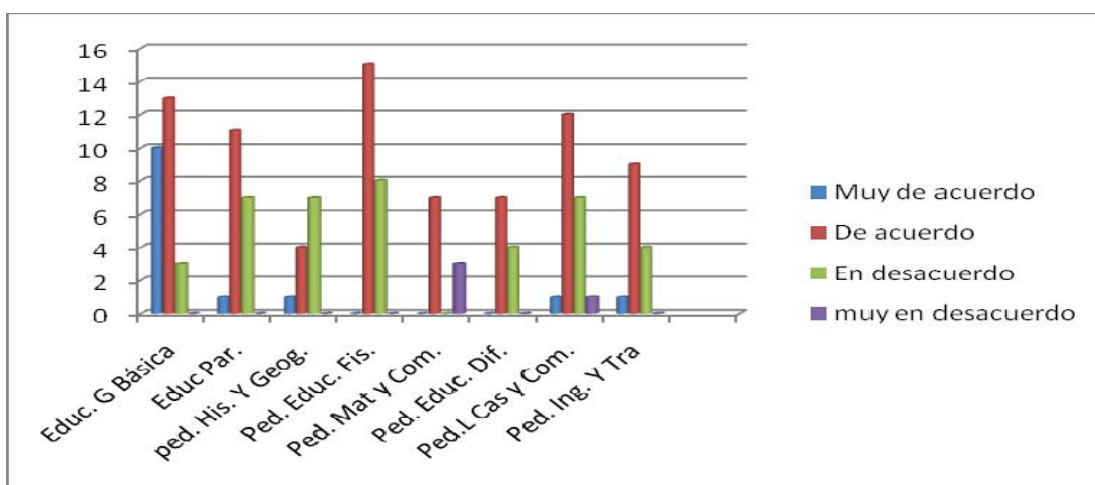
El 12,8% del las encuestadas opinan estar muy de acuerdo con la preparación obtenida, el 59% está de acuerdo con la preparación, un 25,6% en desacuerdo y un 1,3% en total desacuerdo. Las mujeres de las carreras de Pedagogía en Educación general básica son las que tiene una opinión más favorables en este aspecto con un 56,6% y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones con una opinión más desfavorable con un 41%.

En cuanto al género masculino. El 8,6% está muy de acuerdo con la formación recibida, un 46,55 dice estar de acuerdo, un 43% está en desacuerdo y sólo un 3,4% muy en desacuerdo. Respecto a los varones con mejor opinión corresponden a Pedagogía en Inglés y Traducción con un 66,6% y con opinión desfavorable Pedagogía en Matemáticas y Computación con un 85,7%

TABLA N°20 “ PREPARACION Y FUTURO LABORAL”

Carreras Pedagógicas	Futuro Profesional				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	10	13	3	0	26
Educación Parvularia	1	11	7	0	19
P. Historia y Geografía	1	4	7	0	12
P.en Educ. Física	0	15	8	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	7	0	3	10
P. en Educ. Diferencial	0	7	4	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	1	12	7	1	21
P. en Inglés y Traducción	1	9	4	0	14
TOTAL	14	78	40	4	136

GRAFICO N° 20 PREPARACIÓN Y FUTURO LABORAL



Un 57,35% de los encuestados opina que están preparados para enfrentar el futuro profesional con los conocimientos que poseen en relación al funcionamiento del sistema educativo vigente en el país, un 29,41% opina no están preparados para enfrentar lo que el sistema educativo exige.

Las carreras mejor preparadas para enfrentar el campo laboral, pese a lo exiguo de los porcentajes son: Educación Básica con un 7%, Pedagogía en Matemática y Computación con un 9,55%, Educación Parvularia con un 8,08%, Pedagogía en Educación Física con un 11,2% y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones con un 8,82% .

Del total de encuestados en la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Computación el 30% menciona no poseer los conocimientos para enfrentar el futuro laboral, en relación al funcionamiento del sistema educativo.

Si se disgrega por género el 12,8% está muy de acuerdo con la preparación recibida para enfrentar el ámbito laboral, un 57,6% dice estar de acuerdo, un 26,9% en desacuerdo y un 1,2% muy en desacuerdo, en el caso de los varones un 6,8% dice estar muy de acuerdo, un 56,8% de acuerdo, un 32,7 en desacuerdo y un 5,1 en total en

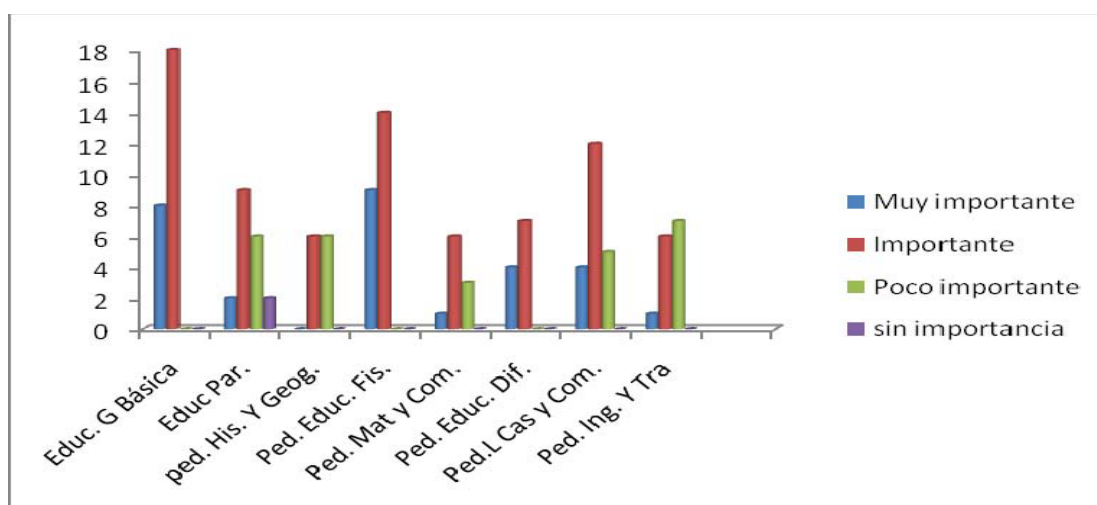
desacuerdo, lo cual nos indica que hay un opinión más favorable en el género masculino.

Las mujeres que tienen opinión más favorable corresponden a la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones con un 58% y las con opinión más desfavorables es la carrera de Educación Parvularia con un 36,8%. Los varones de la carrera de Pedagogía en matemáticas y Computación tiene una opinión favorable con un 50% , en cambio los de la carrera de Pedagogía en Educación Física manifiestan lo contrario con un 60%.

TABLA N°21 RELEVANCIA POLITICAS EDUCACIONALES

Carreras Pedagógicas	Relevancia en la formación				TOTAL
	Muy importante	Importante	Poco importante	Muy importante	
P. Educ. General Básica	8	18	0	0	26
Educación Parvularia	2	9	6	2	19
P. Historia y Geografía	0	6	6	0	12
P.en Educ. Física	9	14	0	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	6	3	0	10
P. en Educ. Diferencial	4	7	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	12	5	0	21
P. en Inglés y Traducción	1	6	7	0	14
TOTAL	29	78	27	2	136

GRAFICO N° 21 RELEVANCIA POLITICAS EDUCACIONALES



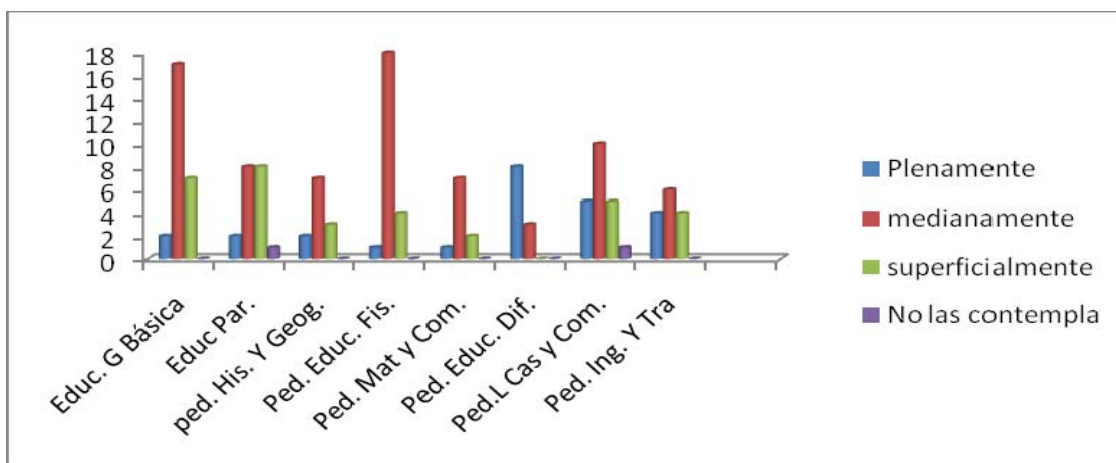
La pregunta de análisis se refiere a: “*la importancia del sistema educativo en su formación como docente*”. Un 57,35% considera que es importante tener conocimiento acerca del sistema educativo vigente en Chile; un 21,32% lo consideran como un tema muy importante; un 19,85% poco importante y sólo un 1,47% no lo considera importante.

Las encuestadas pertenecientes al género femenino en un 33,08% opinan que es importante tener formación en este ámbito y un 24,36 %del género masculino. Las opiniones discrepan cuando el análisis lo hacemos por género; el 12,8% de los hombres consideran muy importante conocer y las demandas del sistema educacional y las mujeres en un 22,4% tiene la misma opinión , en el rango de importancia sus opiniones porcentualmente son similares los hombre con un 57,6 y las mujeres con un 56,8%, son poco importantes estos conocimientos para los varones con un 19,2% y un 20,6%, cabe hacer notar que la carrera de Educación Parvularia considera poco importante con un 31,5% (mujeres) y Pedagogía en Historia y Geografía con un 44,4% de varones . Es importante y muy importante en un 77,7% para los encuestados de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones y Pedagogía en educación General Básica con un 75%.

TABLA N° 22 FUTURO PROFESIONAL Y DEMANDAS DEL SISTEMA

Carreras Pedagógicas	Demandas del sistema educativo				TOTAL
	Planamente	Mediana Mente	Superficial mente	No las contempla	
P. Educ. General Básica	2	17	7	0	26
Educación Parvularia	2	8	8	1	19
P. Historia y Geografía	2	7	3	0	12
P.en Educ. Física	1	18	4	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	7	2	0	10
P. en Educ. Diferencial	8	3	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	5	10	5	1	21
P. en Inglés y Traducción	4	6	4	0	14
TOTAL	25	76	33	2	136

GRAFICO N° 22 FUTURO PROFESIONAL Y DEMANDAS DEL SISTEMA



Como se puede apreciar en la presente tabla y gráfico relativo a: *sí el perfil de las carreras contempla las demandas del sistema educativo*, el 55,88% de los encuestados expresan que medianamente un 24,13% superficialmente y sólo el 18,38% opina que está contemplado plenamente. Un 1,5% manifiesta que no están contempladas.

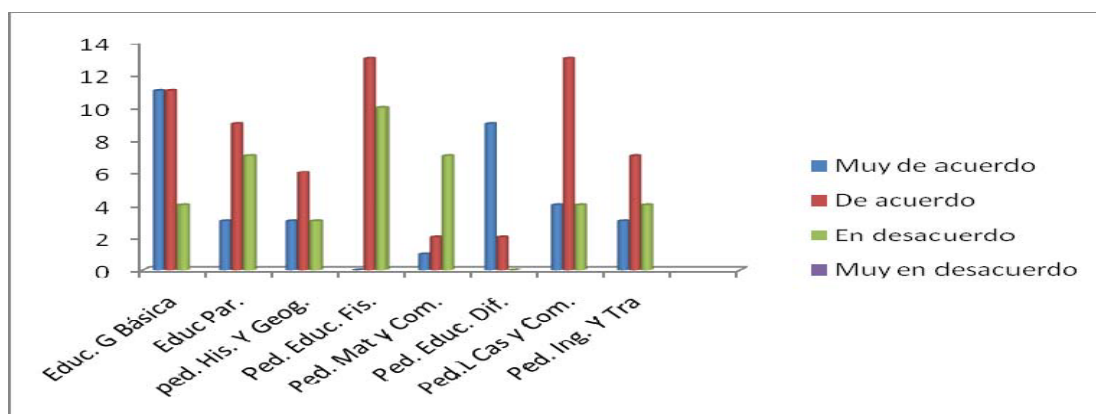
Si en el análisis se toma la opinión por género los resultados serían los siguientes: el 15,5% dice que están contempladas plenamente en caso de la mujeres un 20,5%, el 63,7% de los varones de las diferentes carreras manifiesta que medianamente están contempladas las demandas en el perfil de la carrera y un 50%, el 26,9% de las damas reconoce que estas demandas están contempladas superficialmente, y un 20,6% en los varones, a diferencia de la carrera de Pedagogía en Educación Física, donde las damas la consideran así en un 25%. El 42% de las encuestadas de la carrera de educación Parvularia opinan que está contemplado superficialmente. Las mujeres de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial manifiestan en un 77,7% estas demandas están plenamente consideradas al igual que los varones de pedagogía en Historia y Geografía con un 22,2%.

SEGUNDA DIMENSIÓN “ ROL FACILITADOR “

TABLA N°23 “ ROL PROFESIONAL ”

Carreras Pedagógicas	Conocimiento del rol como Educador				TOTAL
	Plenamente	Mediana Mente	Superficial mente	No lo contempla	
P. Educ. General Básica	11	11	4	0	26
Educación Parvularia	3	9	7	0	19
P. Historia y Geografía	3	6	3	0	12
P.en Educ. Física	0	13	10	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	2	7	0	10
P. en Educ. Diferencial	9	2	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	13	4	0	21
P. en Inglés y Traducción	3	7	4	0	14
TOTAL	34	63	39	0	136

GRAFICO N° 23 ROL PROFESIONAL



La pregunta del presente análisis es: “*referente al rol que le corresponde ejercer en el futuro laboral.*” El conocimiento que poseían los titulados al momento de egresar de la universidad respecto al rol que le correspondería ejercer en el campo laboral se presenta de la siguiente forma: un 46,32 % menciona que conocían el rol a ejercer **medianamente**, un 28,67% menciona que el conocimiento era **superficial** y un 25% que este conocimiento era **pleno**, de este dato el 24% corresponde a varones y un 25,6% a las damas de la muestra total.

La carrera que se presenta con un conocimiento **pleno** acerca del rol que ejercerán en el campo laboral es Educación General Básica con un 42,30% de total de

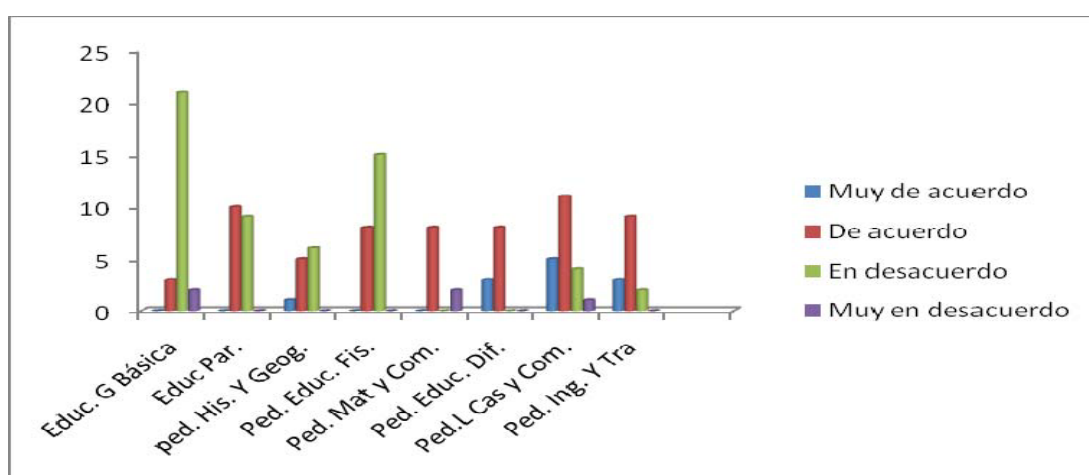
los encuestados de la misma carrera de aquello el 50% corresponde a mujeres y un 30% de los varones.

Al comparar la variable género las mujeres son las que tienen una mejor conocimiento acerca del rol que le corresponderá ejercer con un 30,72% de la carrera Educación General Básica y un 63,63% la carrera Educación Diferencial. En cuanto a los varones un 26,08% opina que el conocimiento es superficial y un 40% en las carreras de Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Matemáticas y Computación respectivamente.

TABLA N°24 “ROL - AMBITO EDUCATIVO”

Carreras Pedagógicas	Ejemplo ejercicio de la docencia				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	3	21	2	26
Educación Parvularia	0	10	9	0	19
P. Historia y Geografía	1	5	6	0	12
P.en Educ. Física	0	8	15	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	8	0	2	10
P. en Educ. Diferencial	3	8	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	5	11	4	1	21
P. en Inglés y Traducción	3	9	2	0	14
TOTAL	12	62	57	5	136

GRAFICO N° 24 ROL - AMBITO EDUCATIVO



“El rol ejercido por los docentes en sus prácticas pedagógicas son un ejemplo de imitación” es la pregunta para el presente análisis. Un 45,58% de los encuestados está

de acuerdo con esa afirmación, un 41,91 en desacuerdo. Sólo un 8,82% está muy de acuerdo con esta afirmación y un 3,67% totalmente en desacuerdo.

El 39,6% de los varones no están de acuerdo con esta afirmación y un 43,6% de las mujeres, del total de la muestra.

Un 8,6% de los hombres manifiesta estar muy de acuerdo con esta afirmación y un 8,9 de las damas,

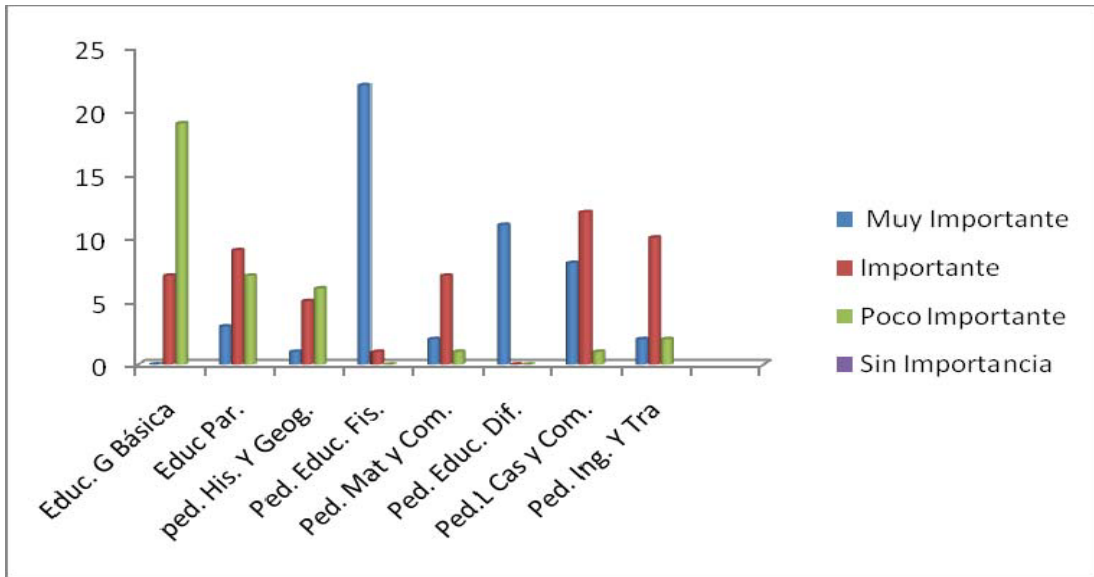
La carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones con un 76% está muy de acuerdo y de acuerdo con esta afirmación, y son las mujeres las que se manifiestan positivamente con un 83%, no así la carrera de Pedagogía en Educación General Básica quienes con un 80,76% está muy en desacuerdo, en este caso son las mujeres las que tienen una opinión más desfavorable con un 50%.

Otra de las carreras que tiene una opinión desfavorable es Pedagogía en Educación Física con un 71% y son las mujeres las que manifiestas en mayor porcentaje su desacuerdo con un 87,5% , en cuanto a los varones con un porcentaje no menor de 66,67%, de la misma forma las encuestadas de Educación Parvularia con un 47,4%.

TABLA N°25 “RELEVANCIA DEL ROL FACILITADOR”

Carreras Pedagógicas	Importancia del rol formador				TOTAL
	Mucha Importancia	Importancia	Poca Importancia	Sin importancia	
P. Educ. General Básica	0	7	19	0	26
Educación Parvularia	3	9	7	0	19
P. Historia y Geografía	1	5	6	0	12
P.en Educ. Física	22	1	0	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	2	7	1	0	10
P. en Educ. Diferencial	11	0	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	8	12	1	0	21
P. en Inglés y Traducción	2	10	2	0	14
TOTAL	49	51	36	0	136

GRAFICO N° 25 “RELEVANCIA DEL ROL FACILITADOR”



La importancia que se le puede dar al rol del docente como un agente facilitador de los procesos de educativos han arrojado los siguientes datos: un 36,3% de la muestra manifiesta que es muy importante, un 37,5% que es importante, un 26,47% sin importancia. Específicamente en la carrera de Pedagogía en Educación Física este rol es muy importante con un 95,6% de los encuestados de esa carrera, en cambio un 73,07% de la muestra de la carrera Educación General Básica se plantean que no es importante el 81% de la mujeres de esta carrera dan esta misma opinión un 60% de los varones. El género masculino, es quien le otorga una mayor importancia al rol con un 79%, y del género femenino con un 69%.

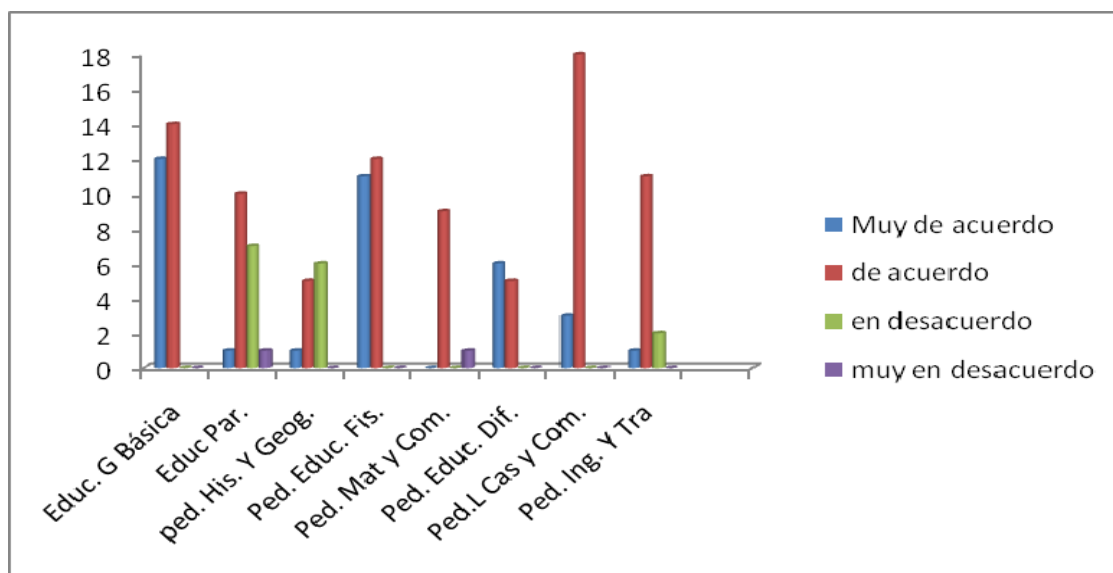
Es la carrera de Educación Parvularia quienes le otorgan poca importancia con un 36,8% y las mujeres de Pedagogía en Historia y Geografía en un 100%.

TERCERA DIMENSION “AUTONOMIA EN SUS APRENDIZAJES”

TABLA N°26 “ESTRATEGIAS DOCENTES”

Carreras Pedagógicas	Estrategias para el trabajo autónomo				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	12	14	0	0	26
Educación Parvularia	1	10	7	1	19
P. Historia y Geografía	1	5	6	0	12
P.en Educ. Física	11	12	0	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	9	0	1	10
P. en Educ. Diferencial	6	5	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	3	18	0	0	21
P. en Inglés y Traducción	1	11	2	0	14
TOTAL	35	84	15	2	136

GRAFICO N° 26 “ESTRATEGIAS DOCENTES”



El trabajo desarrollado durante su formación por sus profesores le permitió ser autónomo? Interrogante que arroja lo siguiente: 61,76% está muy de acuerdo con el desarrollo de la autonomía en sus aprendizajes, un 25,73% opina que está de acuerdo, un 11,02% en desacuerdo y un 1,47% muy en desacuerdo.

Según los encuestados la carrera que permite un desarrollo pleno de autonomía es Pedagogía en Educación Física con un 47,82% y Educación General Básica con un 46,15%. En cambio las carreras de Educación Parvularia y Pedagogía en Historia y Geografía con un 50% respectivamente manifiestan que las estrategias

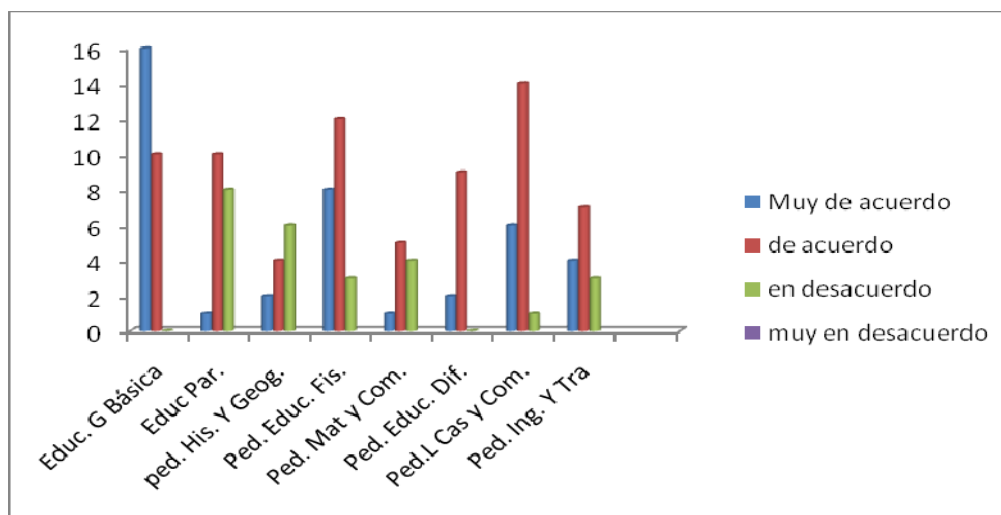
para el desarrollo de la autonomía estaban vagamente presente durante la formación recibida.

Los varones que participaron en responder el cuestionario en un 25,8% está muy de acuerdo, en un 63,8% de acuerdo y 8,6 en desacuerdo. En el caso de las mujeres el 25,6% está muy de acuerdo el 60% de acuerdo y el 12,8% en desacuerdo.

TABLA N°27 “CONOCIMIENTO TRABAJO AUTONOMO”

Carreras Pedagógicas	Formación para el trabajo autónomo				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	16	10	0	0	26
Educación Parvularia	1	10	8	0	19
P. Historia y Geografía	2	4	6	0	12
P.en Educ. Física	8	12	3	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	5	4	0	10
P. en Educ. Diferencial	2	9	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	6	14	1	0	21
P. en Inglés y Traducción	4	7	3	0	14
TOTAL	40	71	25	0	136

GRAFICO N° 27 “ CONOCIMIENTO DEL TRABAJO AUTONOMO “



“ Durante su formación le enseñaron a trabajar la autonomía.” El 29,41% de la muestra está muy de acuerdo con esa afirmación, un 52,20% está de acuerdo, un 18,38% no está de acuerdo con esa afirmación. En cuanto a las carreras el 61,53% de

Educación General Básica está muy de acuerdo, el 66,66% de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones está de acuerdo. En cambio el 42,10 % y el 50% de Educación Parvularia y Pedagogía en Historia y Geografía respectivamente están en desacuerdo con esa afirmación.

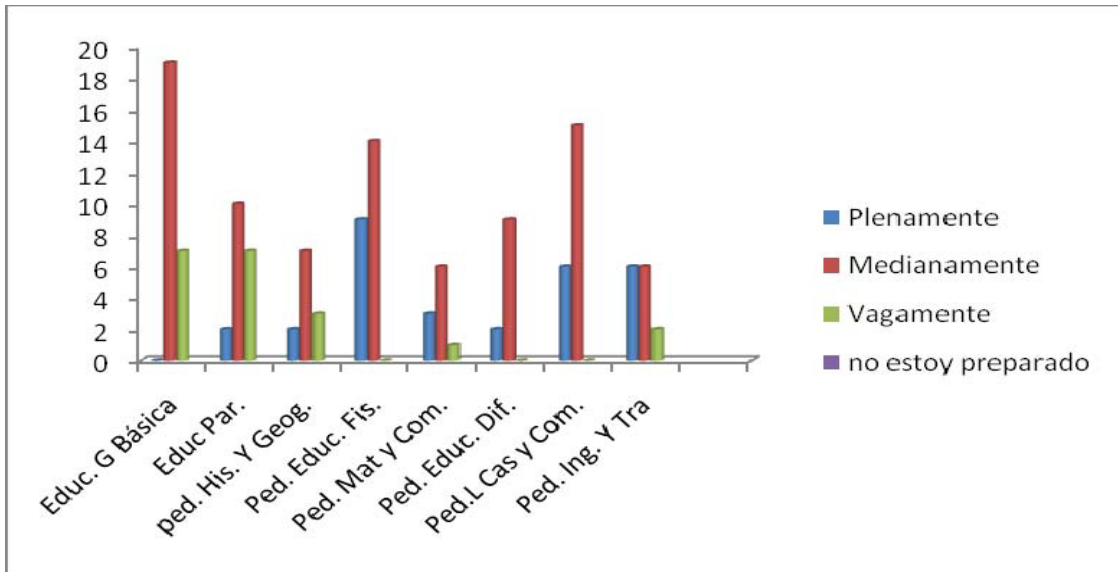
El 31% de los varones confirma la afirmación y un 28% de las damas, el 19% de los hombres no está de acuerdo con un 19% y las mujeres con 11,5%.

En cuanto a las carreras en particular el 100% de las mujeres de la carrera Pedagogía en Historia y Geografía están en total desacuerdo con la afirmación, por el contrario los varones de Pedagogía en Educación Física con un 46,7% confirman que durante su formación se trabajaba autónomamente.

TABLA N°28 “ PREPARACIÓN AL TRABAJO AUTONOMO

Carreras Pedagógicas	Preparación en trabajo autónomo			TOTAL
	Plenamente	Medianamente	Vagamente	
P. Educ. General Básica	0	19	7	26
Educación Parvularia	2	10	7	19
P. Historia y Geografía	2	7	3	12
P.en Educ. Física	9	14	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	3	6	1	10
P. en Educ. Diferencial	2	9	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	6	15	0	21
P. en Inglés y Traducción	6	6	2	14
TOTAL	30	86	20	136

GRAFICO N°28 “ PREPARACION AL TRABAJO AUTONOMO “



La preparación para ejercer autonomía en su futuro laboral esta afirmación arrojó lo siguiente un 22,05% dice estar preparado plenamente un 63,23% medianamente un 14,70% vagamente. Si consideramos la preparación por carreras Pedagogía en Inglés -Traducción y Pedagogía en Educación Física con un 42,23% y un 39,13% respectivamente manifiestan que su preparación es plena, en cambio, Educación Parvularia y Educación General Básica con un 36,84 y un 26,92 respectivamente manifiestan que su preparación fue vaga/débil .

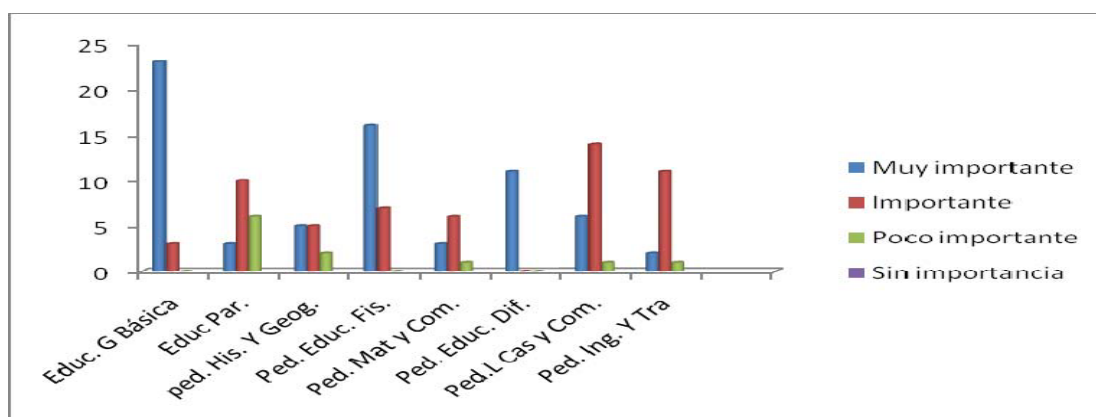
El 31% de los varones manifiesta que estaba plenamente preparado para desempeñarse autónomamente, el porcentaje en las mujeres es menor con un 15,4%, el 60% de varones y el 65% de la mujeres manifiestan estar medianamente preparadas.

El 19% de las mujeres manifiestan que la preparación recibida en la universidad fue débil /vaga y los hombres en un 8,6% plantean que la preparación recibida fue óptima/plena.

TABLA N°29 “ RELEVANCIA DEL TRABAJO AUTONOMO”

Carreras Pedagógicas	Importancia del trabajo autónomo				TOTAL
	Mucha Importancia	Impor Tancia	Poca Importancia	Sin importancia	
P. Educ. General Básica	23	3	0	0	26
Educación Parvularia	3	10	6	0	19
P. Historia y Geografía	5	5	2	0	12
P.en Educ. Física	16	7	0	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	3	6	1	0	10
P. en Educ. Diferencial	11	0	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	6	14	1	0	21
P. en Inglés y Traducción	2	11	1	0	14
TOTAL	69	56	11	0	136

GRAFICO N° 29 “RELEVANCIA AL TRABAJO AUTONOMO”



El grado de importancia que le otorgan como estudiantes al trabajo autónomo se desglosa de la siguiente manera: 50,73% de los encuestados lo consideran muy importante, un 41,17% importante y un 8,08% poco importante.

Es muy importante en un 100%, un 88,46% y un 69,56% para Educación Diferencial, Educación General Básica y Pedagogía en Educación Física, respectivamente. Por otro lado un 31,57% de Pedagogía en Historia y Geografía y un 16,66% de Educación Parvularia lo consideran poco importante.

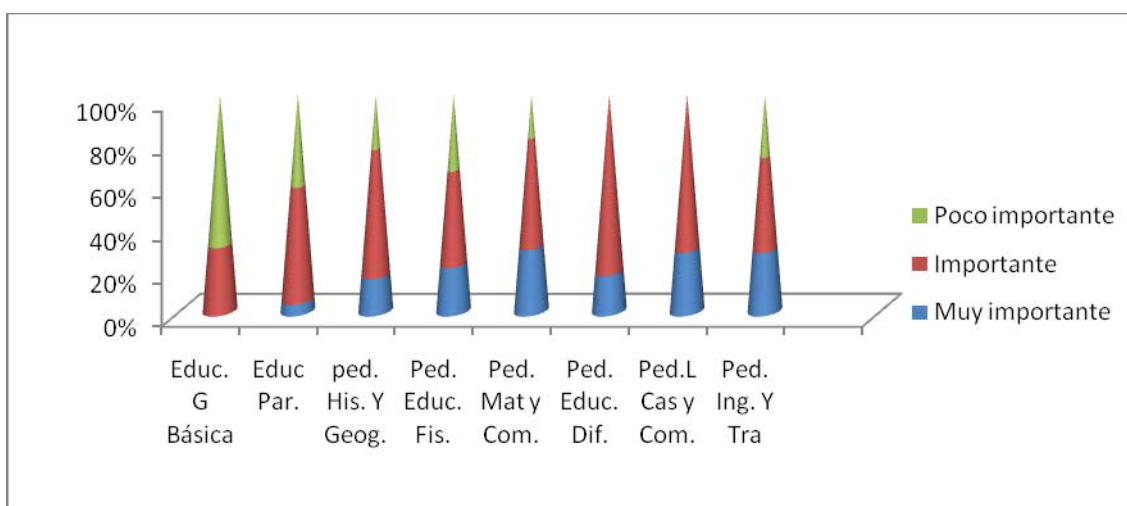
Si se desglosa por género el 56,89% de los hombres y un 46,15% de las mujeres lo consideran muy importante, el 37,9% de los varones lo consideran

importante y un 43,5% de las mujeres, el el 10,26% de las mujeres lo considera poco importante y un 6,8% de los varones.

TABLA N°30 “ IMPORTANCIA DEL DOCENTE AL TRABAJO AUTONOMO”

Carreras Pedagógicas	Importancia de la docencia				TOTAL
	Mucha Importancia	Importancia	Poca Importancia	Sin importancia	
P. Educ. General Básica	0	8	18	0	26
Educación Parvularia	1	10	8	0	19
P. Historia y Geografía	2	7	3	0	12
P.en Educ. Física	5	10	8	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	3	5	2	0	10
P. en Educ. Diferencial	2	9	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	6	15	0	0	21
P. en Inglés y Traducción	4	6	4	0	14
TOTAL	23	70	43	0	136

GRAFICO N° 30 “ IMPORTANCIA DEL DOCENTE AL TRABAJO AUTONOMO”



El docente le otorgaba algún grado de importancia al trabajo autónomo? Según los encuestados 51,47% dice que les era importante, un 31,91% poco importante y un 16,91% muy importante.

Las carreras de Educación General Básica con un 69,23% manifiestan que no era importante para el docente el trabajo autónomo (el 68% de la mujeres y un 70% de los varones) y un 18,57% de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y comunicación lo consideraban muy importante.

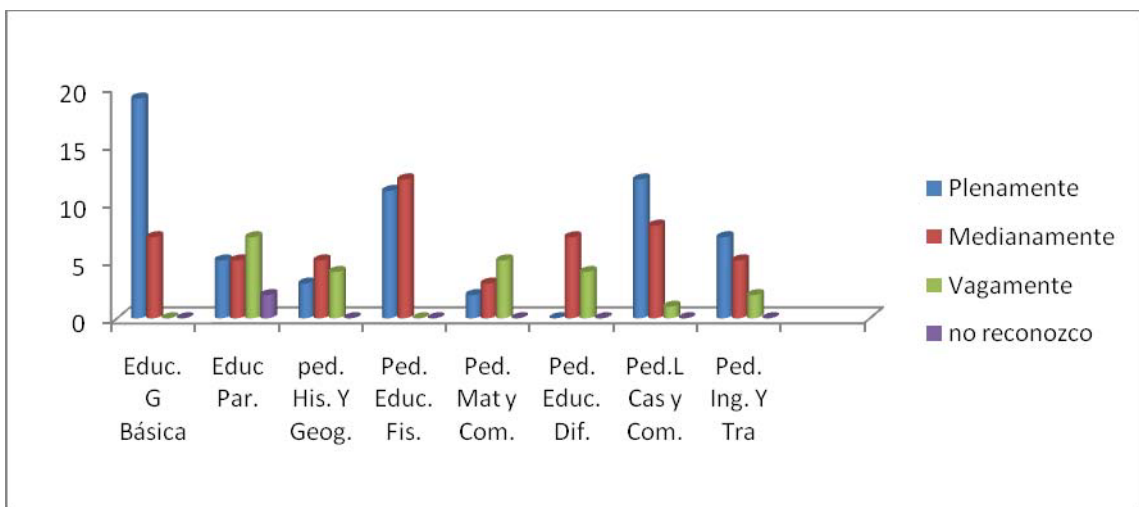
El 35,89% de las mujeres manifiesta que les era poco importante a sus profesores el trabajo autónomo la carrera que tiene un apreciación menos favorable respecto a este tema es Educación Parvularia con un 42% y Pedagogía en Educación general Básica con un 68,%. En cambio en los varones un 25,86% opinan que les era muy importante para sus profesores el trabajo autónomo. Los varones de Pedagogía en Inglés y Traducción con un 50% y 100% de Pedagogía en Educación Diferencial.

CUARTA DIMENSION : TRABAJO EN EQUIPO

TABLA N°31 ” DIFERENCIA EN TIPO DE TRABAJO”

Carreras Pedagógicas	Trabajo en equipo/ trabajo grupo				TOTAL
	Plenam ente	Mediana mente	Vagamente	No lo reconozco	
P. Educ. General Básica	19	7	0	0	26
Educación Parvularia	5	5	7	2	19
P. Historia y Geografía	3	5	4	0	12
P.en Educ. Física	11	12	0	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	2	3	5	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	7	4	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	12	8	1	0	21
P. en Inglés y Traducción	7	5	2	0	14
TOTAL	59	52	23	2	136

GRAFICO N°31 “ DIFERENCIA EN TIPO DE TRABAJO ”



La pregunta de análisis es referente al trabajo en equipo. El 43,38% de los encuestados reconoce la diferencia entre el trabajo en equipo y en grupo plenamente; un 38,23% medianamente, un 16,91% vagamente y sólo un 1,47% no lo reconoce.

Las carreras de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones y Pedagogía en Educación Física lo reconocen plenamente con un 57,14% y 47,82%

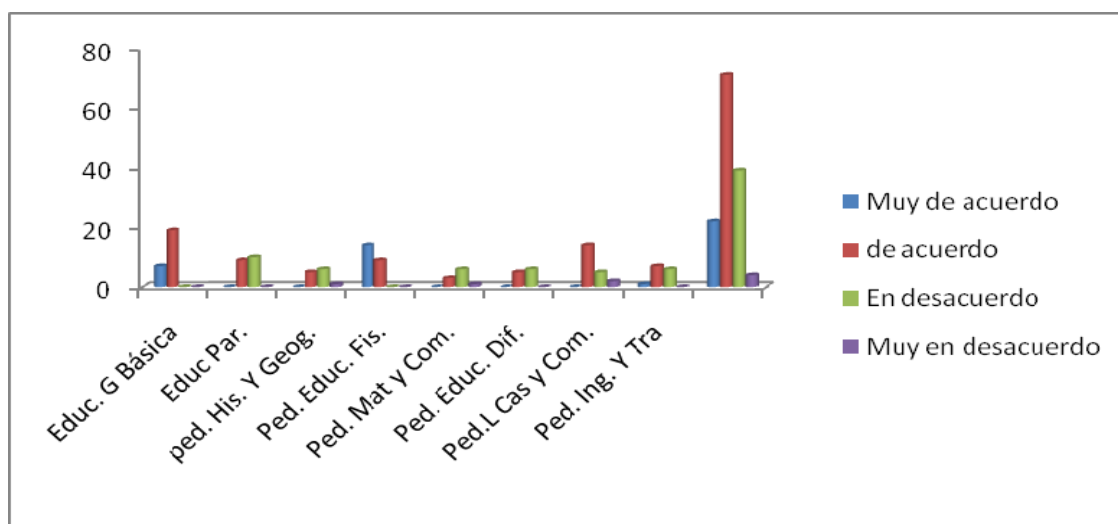
respectivamente. En cuanto al conocimiento del trabajo en equipo, es vago para la carrera de Educación Parvularia con un 36,84% y los varones de Pedagogía en Matemáticas y Computación con un 70% .

El 50% de los varones dicen reconocer plenamente entre el trabajo en equipo y trabajo grupal y el 38,5% de las damas, lo reconocen medianamente un 36% de los varones y un 39,7% de las damas,

TABLA N°32 “LINEAS DE FORMACIÓN Y TIPO DE TRABAJO”

Carreras Pedagógicas	Igualdad de condiciones				TOTAL
	Mucha Importancia	Importancia	Poca Importancia	Sin importancia	
P. Educ. General Básica	7	19	0	0	26
Educación Parvularia	0	9	10	0	19
P. Historia y Geografía	0	5	6	1	12
P.en Educ. Física	14	9	0	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	3	6	1	10
P. en Educ. Diferencial	0	5	6	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	0	14	5	2	21
P. en Inglés y Traducción	1	7	6	0	14
TOTAL	22	71	39	4	136

GRAFICO N°32 “LINEAS DE FORMACION Y TIPO DE TRABAJO”



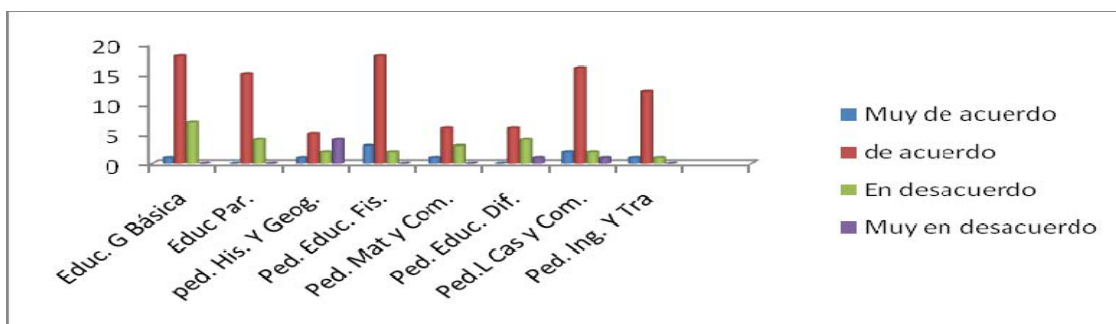
En relación a la importancia que le otorgaban las diferentes líneas de formación al trabajo en equipo, se puede apreciar que un 52,20% está de acuerdo que todas las líneas le otorgan importancia al trabajo en equipo, un 28,67% en desacuerdo y un 16,17% muy de acuerdo con esta apreciación.

En cuanto a las carreras el 73,07% de Pedagogía en Educación General Básica está de acuerdo, un 60,86% de Pedagogía de Educación Física está muy de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo un 29% de los varones está en desacuerdo y un 5,1% está muy en desacuerdo. En cuanto a las damas el 56% está de acuerdo un 28% en desacuerdo. El 52% de las encuestadas de la carrera en Educación Parvularia está en desacuerdo al igual que las de Pedagogía en educación Diferencial con un 44,4%.

TABLA N°33 “ TIPO DE TRABAJO REFUERZA APRENDIZAJES”

Carreras Pedagógicas	Refuerza de aprendizajes				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	1	18	7	0	26
Educación Parvularia	0	15	4	0	19
P. Historia y Geografía	1	5	2	4	12
P.en Educ. Física	3	18	2	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	6	3	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	6	4	1	11
P. en Lengua Castellana y C.	2	16	2	1	21
P. en Inglés y Traducción	1	12	1	0	14
TOTAL	9	96	25	6	136

GRAFICO N°33 “TIPO DE TRABAJO REFUERZA APRENDIZAJES”



Sus aprendizajes mejoraron con el trabajo en equipo. Un porcentaje significativo opina estar de acuerdo con un 70,58%, un 18,38% en desacuerdo, un 6,61 está muy de acuerdo y solo un 4,41 está totalmente en desacuerdo.

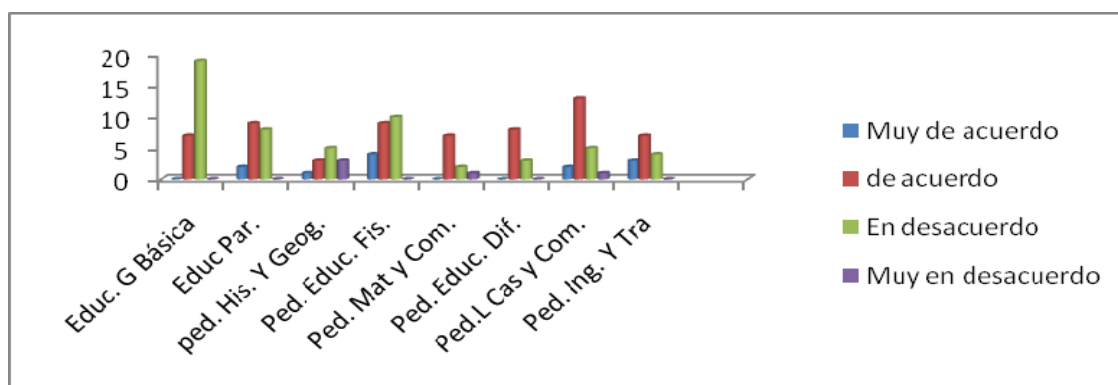
La carrera que tiene mejor opinión al respecto es Pedagogía en Educación Física y Educación Básica con un 69,23% y 78,26% respectivamente. Pedagogía en Historia y Geografía opina estar muy en desacuerdo con un 33,33%.

En cuanto a lo expresado por género en la carrera de Educación Básica un 29,62% de los varones de esa carrera opinan estar de acuerdo y un 57,89% de las damas. Al contrario el 50% de las damas de la carrera Educación Parvularia y Educación Diferencial están en desacuerdo

TABLA N° 34 “ TIPO DE TRABAJO MEJORA APRENDIZAJE”

Carreras Pedagógicas	Mejora de aprendizajes				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	7	19	0	26
Educación Parvularia	2	9	8	0	19
P. Historia y Geografía	1	3	5	3	12
P.en Educ. Física	4	9	10	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	7	2	1	10
P. en Educ. Diferencial	0	8	3	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	2	13	5	1	21
P. en Inglés y Traducción	3	7	4	0	14
TOTAL	12	63	56	5	136

GRAFICO N° 34 “ TIPO DE TRABAJO MEJORA APRENDIZAJES”



Frente a la pregunta si el trabajo en equipo mejora el rendimiento, un 46,32 % plantea estar muy de acuerdo con aquello, un 41,17% está de acuerdo, un 8,82% en desacuerdo y sólo un 3,67% en absoluto desacuerdo.

Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones expresa que se mejora el rendimiento académico a través del trabajo en equipo con un 61,90%, por el contrario, la carrera de Educación General Básica está en desacuerdo con un 73,07%.

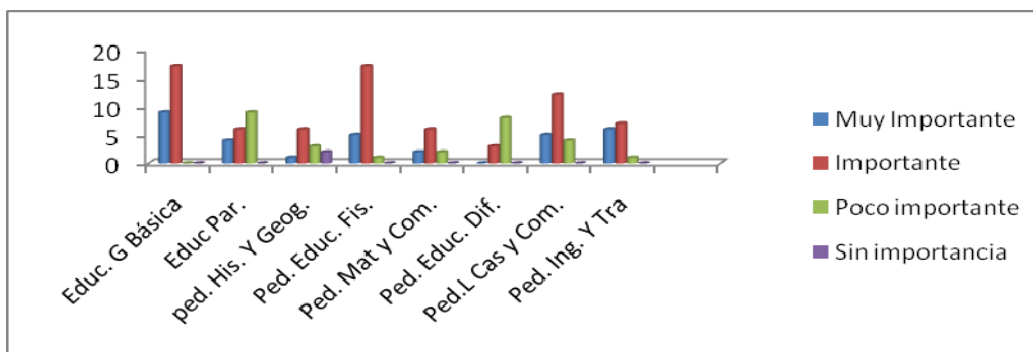
En cuanto al género masculino estos expresan estar muy de acuerdo con un 10,3% , que el trabajo en equipo mejora el rendimiento un 48,2% está de acuerdo y un 36,2% está en desacuerdo con la afirmación y un 6,8% en total desacuerdo.

En cambio las damas en un 7,6% dicen estar muy de acuerdo, un 44,8 de acuerdo, un 44,8 en desacuerdo.

TABLA N° 35 “IMPORTANCIA DEL TRABAJO EN EQUIPO”

Carreras Pedagógicas	Trabajo				TOTAL
	Muy import ante	Importan te	Poco Importante	Sin importan cia	
P. Educ. General Básica	9	17	0	0	26
Educación Parvularia	4	6	9	0	19
P. Historia y Geografía	1	6	3	2	12
P.en Educ. Física	5	17	1	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	2	6	2	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	3	8	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	5	12	4	0	21
P. en Inglés y Traducción	6	7	1	0	14
TOTAL	32	74	28	2	136

GRAFICO N° 35 “ IMPORTANCIA DEL TRABAJO EN EQUIPO”



También se consideró relevante conocer el grado de importancia que le otorga el estudiante al trabajo en equipo, ya que este planteamiento es base en la formación del futuro profesional de la educación, según la propuesta universitaria. El 54,41% lo considera importante, un 23,52% importante, un 20,58% lo considera poco importante y sólo un 1,47% sin importancia.

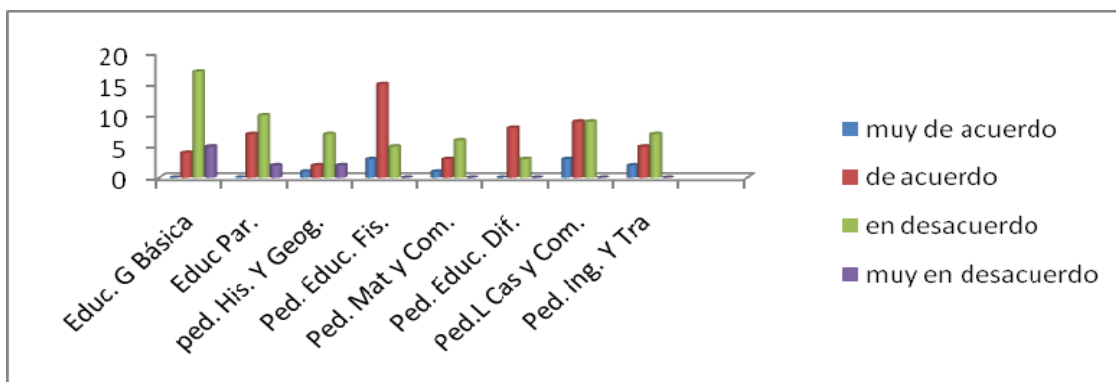
En el análisis por carrera Pedagogía en Inglés lo considera muy importante con un 42,85%, importante Educación General Básica y Pedagogía en Educación Física con un 65,38% y 73,31 respectivamente. Pedagogía en Historia y Geografía lo considera poco importante con un 25% y sin importancia con un 17,58%

Las carreras de Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Diferencial, conformadas mayoritariamente por mujeres consideran poco importante el trabajo en equipo, con un 47% y un 77,7% respectivamente, en cambio la carrera de Pedagogía en Educación Física, por parte de los hombres, lo considera importante con un 80%.

TABLA N° 36 “ VALORACIÓN EN EL TIPO DE TRABAJO ”

Carreras Pedagógicas	Equivalencia Trabajo				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	4	17	5	26
Educación Parvularia	0	7	10	2	19
P. Historia y Geografía	1	2	7	2	12
P.en Educ. Física	3	15	5	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	3	6	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	8	3	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	3	9	9	0	21
P. en Inglés y Traducción	2	5	7	0	14
TOTAL	10	53	64	9	136

GRAFICO N° 36 “ VALORACION EN EL TIPO DE TRABAJO ”



El trabajo en equipo debería ser transversal en la formación del futuro profesional de la educación? , la presente investigación arrojó lo siguiente: el 47,05% de los encuestados opina lo contrario, un 38,97%, está de acuerdo, un 7,35% está muy de acuerdo y un 6,61 en total desacuerdo.

La carrera de Educación Básica es la que está menos de acuerdo con la afirmación “*es equivalente la ponderación en el trabajo individual y el trabajo en equipo por parte del profesorado universitario*”. Un 65,38% está en desacuerdo y un 19,23 muy en desacuerdo. La carrera de Educación Física está de acuerdo en un 65,21%.

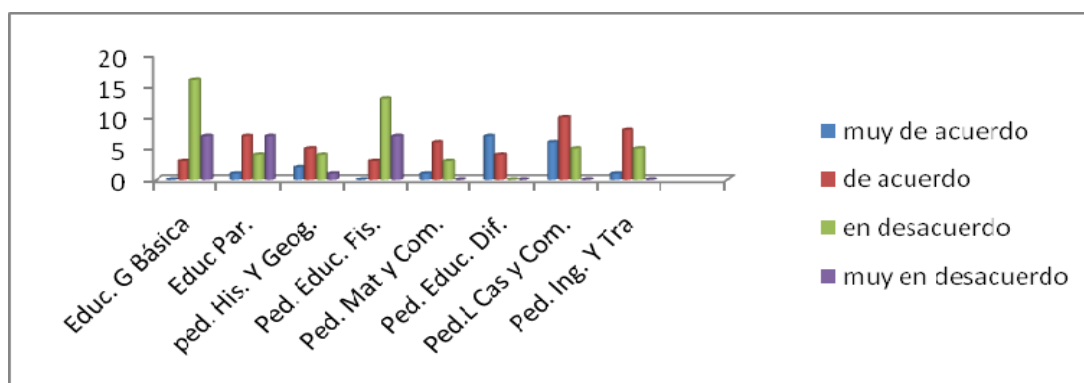
Las mujeres de la carrera de Pedagogía en Inglés en un 62,5% y Pedagogía en Educación General Básica, con un 81% ; al igual que los hombres de Pedagogía en Historia y Geografía 66,6% y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones con un 55,5% están en desacuerdo con tal afirmación.

QUINTA DIMENSIÓN CONCEPTOS ETICOS

TABLA N°37 “EJE EN LA FORMACIÓN”

Carreras Pedagógicas	Etica “Eje “ en la formación				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	3	16	7	26
Educación Parvularia	1	7	4	7	19
P. Historia y Geografía	2	5	4	1	12
P.en Educ. Física	0	3	13	7	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	6	3	0	10
P. en Educ. Diferencial	7	4	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	6	10	5	0	21
P. en Inglés y Traducción	1	8	5	0	14
TOTAL	18	46	50	22	136

GRAFICO N°37 “EJE EN LA FORMACIÓN”



Existe la percepción de que la ética constituía un eje transversal en la formación docente en la universidad; al respecto el 36,76% está en desacuerdo con esa aseveración, un 33,82% está de acuerdo, un 16,17% en total desacuerdo y un 13,23% muy de acuerdo.

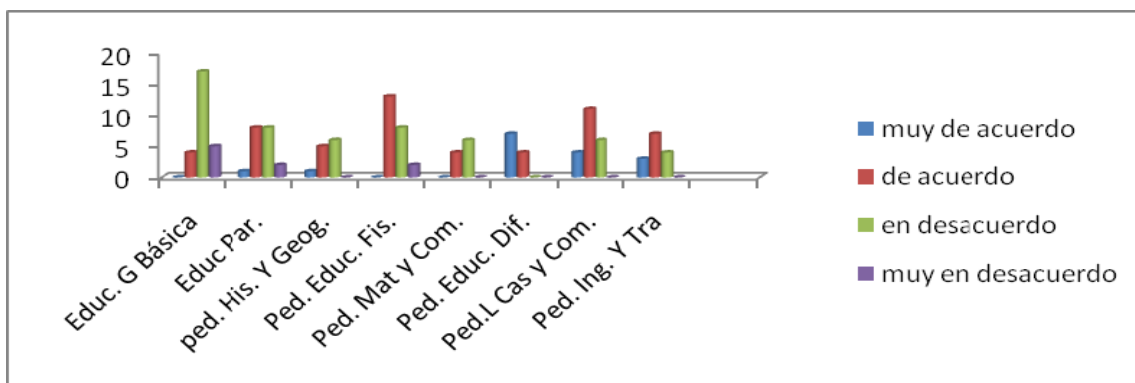
La carrera de Educación General Básica está en desacuerdo con un 61,53% y en total desacuerdo 26,92% con la presente afirmación. La que posee una opinión favorable es la carrera de Educación Diferencial con un 63,63%.

En cuanto a la opinión por género los varones manifiestan estar en desacuerdo y muy en desacuerdo con lo mencionado anteriormente en un porcentaje no menos significativo 43% y 13% respectivamente. Por parte de las damas su opinión no varía mucho el 32% y un 17,9% manifiestan estar en desacuerdo y muy en desacuerdo con lo expuesto, respectivamente.

TABLA N°38 “ FORMACIÓN EN ETICA”

Carreras Pedagógicas	Formación en Etica				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	4	17	5	26
Educación Parvularia	1	8	8	2	19
P. Historia y Geografía	1	5	6	0	12
P.en Educ. Física	0	13	8	2	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	4	6	0	10
P. en Educ. Diferencial	7	4	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	11	6	0	21
P. en Inglés y Traducción	3	7	4	0	14
TOTAL	16	56	55	9	136

GRAFICO N° 38 “ FORMACIÓN EN ÉTICA”



Durante su formación universitaria la ética estaba implícita en los diferentes núcleos de formación pedagogía. El 51% menciona que la ética estaba implícita en la formación un 47% no está de acuerdo con esa aseveración.

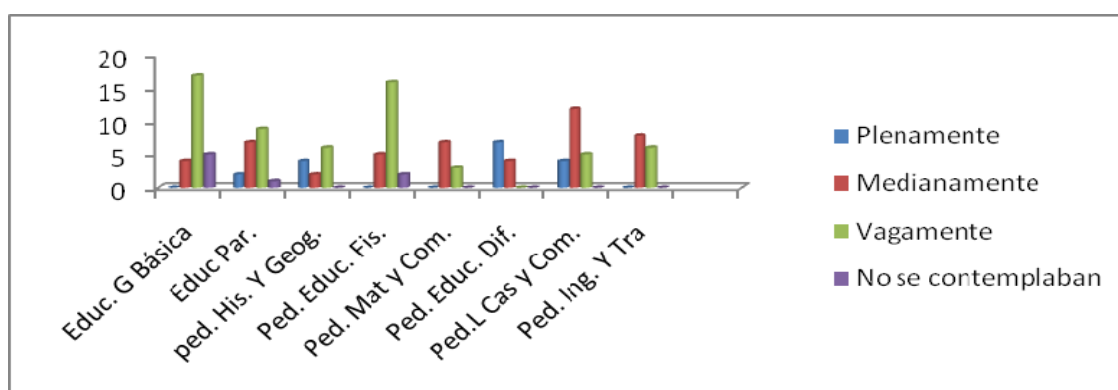
No se visualizan diferencias sustanciales respecto a la formación en ética recibida en la universidad en específico en las 8 carreras que forman parte de esta

investigación, sí se hace notar que la carrera de Educación General Básica tiene un opinión diferente a las demás; el 65,80% de la carrera mencionada plantea que no en todos los núcleos de formación la ética formaba parte como contenido, de igual forma la carrera de Educación Parvularia con un 52,65. En cambio las restantes mayoritariamente plantean que sí con un 52,94%. El género femenino se plantea que no es implícita la ética durante su formación con un 42,30% y los varones con un 53,4%.

TABLA N° 39 “ CRITERIOS ETICOS EXPLICITOS”

Carreras Pedagógicas	Etica explícita en la formación				TOTAL
	Plena mente	Mediana mente	Vagamente	No se contempla	
P. Educ. General Básica	0	4	17	5	26
Educación Parvularia	2	7	9	1	19
P. Historia y Geografía	4	2	6	0	12
P.en Educ. Física	0	5	16	2	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	7	3	0	10
P. en Educ. Diferencial	7	4	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	12	5	0	21
P. en Inglés y Traducción	0	8	6	0	14
TOTAL	17	49	62	8	136

GRAFICO N° 39 “ CRITERIOS ETICOS EXPLICITOS”



Un 12,3% de los encuestados manifiestan que la ética si formaba parte de su formación explícitamente en algún núcleo con un 36% dice que medianamente

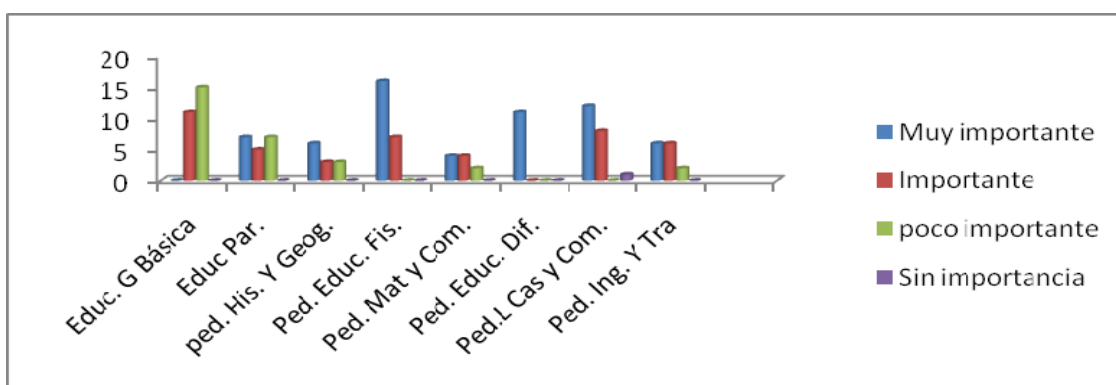
estaban presentes, el 51,4% expresan que vagamente se visualizan o simplemente estos conceptos no formaban parte de la formación recibida

La carrera de Educación Diferencial opina lo contrario con un 63,63% quienes manifiestan que plenamente estaban explícitos en uno de los núcleos. En la carrera de Educación General Básica el 19,23% expresan que no se contemplaban estos conceptos. El 30% de las mujeres, opinan que sí eran considerados los conceptos éticos durante su formación, en cambio los varones con un 24,26% manifiestan lo contrario.

TABLA N° 40 “ RELEVANCIA DE LA ETICA ”

Carreras Pedagógicas	Formación ética				TOTAL
	Muy import ante	Importan Te	Poco importante	Nada importante	
P. Educ. General Básica	0	11	15	0	26
Educación Parvularia	7	5	7	0	19
P. Historia y Geografía	6	3	3	0	12
P.en Educ. Física	16	7	0	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	4	4	2	0	10
P. en Educ. Diferencial	11	0	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	12	8	0	1	21
P. en Inglés y Traducción	6	6	2	0	14
TOTAL	62	44	29	1	136

GRAFICO N° 40 “ RELEVANCIA DE LA ETICA ”



Existe una percepción mayoritaria de que la ética es muy importante en la formación del docente; al 45,58% le es muy importante, un 32,35% lo considera importante, un 21,3% poco importante, sólo un 0,73% no lo considera importante.

La carrera de Pedagogía en Educación Diferencial en un 100% lo considera muy importante y Pedagogía en Educación Física considera muy importante la ética en su formación con un 69,56%.

La carrera que considera poco importante a la ética, en su formación, es Educación General Básica con un 57,69%.

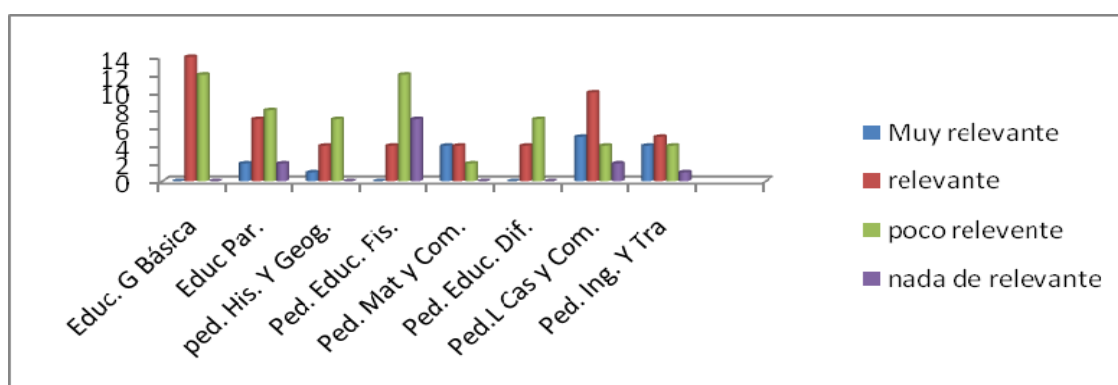
En cuanto a la opinión por género las mujeres en un 76,9% y los varones con un 79% manifiestan que es muy importante e importante la ética en la formación de los maestros, lo preocupante es que entre un 20% y 25% no lo consideran poco o nada de importante.

SEXTA DIMENSION USO DE LAS TICS.

TABLA N°41 “RELEVANCIA DE LAS TICS”

Carreras Pedagógicas	Relevancia				TOTAL
	Muy relevante	Relevante	Poco relevante	Nada de relevante	
P. Educ. General Básica	0	14	12	0	26
Educación Parvularia	2	7	8	2	19
P. Historia y Geografía	1	4	7	0	12
P.en Educ. Física	0	4	12	7	23
P. en Matemáticas y Comp.	4	4	2	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	4	7	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	5	10	4	2	21
P. en Inglés y Traducción	4	5	4	1	14
TOTAL	16	52	56	12	136

GRAFICO N° 41 “RELEVANCIA DE LAS TICS”



Los resultados nos muestran una apreciación mayoritariamente relevante del uso de la Tics. para su formación profesional en un 38,23%, en cambio el 41,17% lo considera poco relevante.

Se presente un aspecto muy interesante cuando el 20% de los encuestados de la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Computación, consideran poco importante las Tics en su formación profesional.

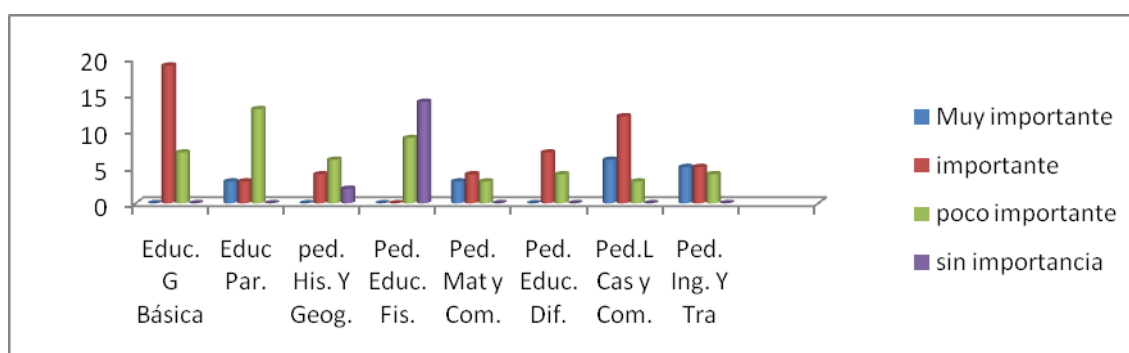
La carrera que valora sobremanera a las Tics en su formación es Educación General Básica con un 53,84% y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones con un 49,61%.

En cuanto a la opinión disgregada por género las mujeres el 39,7% lo consideran relevante y un 43,5% poco relevante, en el caso de los hombres un 36% lo consideran relevante y un 37.9% poco relevante.

TABLA N°42 “EQUIPOS TECNOLOGICOS Y FORMACION”

Carreras Pedagógicas	Imprescindibles				TOTAL
	Muy importantes	Importantes	Poco importantes	Nada de importantes	
P. Educ. General Básica	0	19	7	0	26
Educación Parvularia	3	3	13	0	19
P. Historia y Geografía	0	4	6	2	12
P.en Educ. Física	0	0	9	14	23
P. en Matemáticas y Comp.	3	4	3	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	7	4	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	6	12	3	0	21
P. en Inglés y Traducción	5	5	4	0	14
TOTAL	17	54	49	16	136

GRAFICO N°42 “EQUIPOS TECNOLOGICOS Y FORMACIÓN”



En términos generales la opinión de los(as) encuestados(as) apunta a que los equipos computacionales a veces eran importantes para desarrollar su trabajo pedagógico con un 55,88% . Les eran imprescindibles sólo a un 6,61% y no le eran

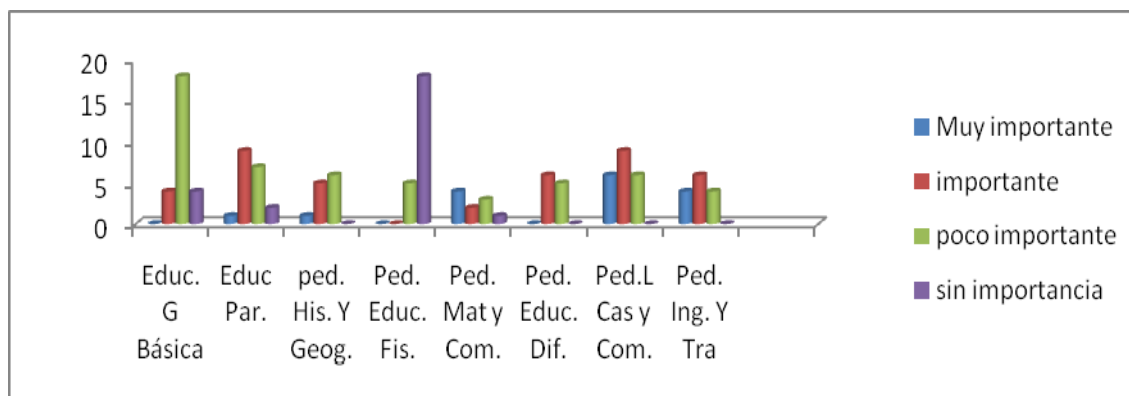
para nada indispensable a un 5,14%. Cabe hacer notar que los encuestados de la carrera de Pedagogía en Matemática y Computación opinan igual que las demás carreras, la particularidad de esta carrera es que la mención incorpora la computación como eje en la formación del pedagogo.

Para las mujeres solo el 12,8% lo consideran imprescindible, un 39.7% importante, un 35,8% poco importante, en los hombres 12,% lo consideran muy importante un 39.6% importante y un 36% poco importante. El 66,6% de la carrera de Pedagogía en Educación Física considera que los equipos computacionales no son importante para su formación como profesional de la educación.

TABLA N°43 “CONTENIDOS Y TICS”

Carreras Pedagógicas	Desempeño profesional				TOTAL
	Muy importantes	Importantes	Poco importantes	Nada de importantes	
P. Educ. General Básica	0	4	18	4	26
Educación Parvularia	1	9	7	2	19
P. Historia y Geografía	1	5	6	0	12
P.en Educ. Física	0	0	5	18	23
P. en Matemáticas y Comp.	4	2	3	1	10
P. en Educ. Diferencial	0	6	5	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	6	9	6	0	21
P. en Inglés y Traducción	4	6	4	0	14
TOTAL	16	41	54	25	136

GRAFICO N° 43 “CONTENIDOS Y TICS”



Los contenidos que conforman el uso de las TICs fueron importante para su desempeño (profesional).

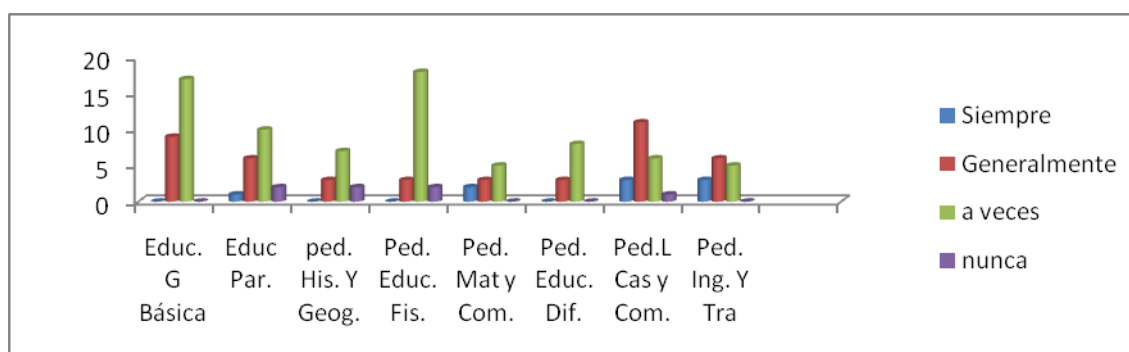
Los resultados muestran una apreciación mayoritariamente negativa en este aspecto. Inclusive para la carrera de Pedagogía en Educación Física no tiene importancia el uso de la Tics con un 78,26%, al igual que para Educación General Básica con un 69,23%. Sólo la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones opina lo contrario con un 42,85%

El 47% de las mujeres opina que no son importantes las Tics en su futuro desempeño profesional, al igual que los varones con un 58,62%.

TABLA N°44 “EQUIPOS COMPUTACIONALES”

Carreras Pedagógicas	Disponibilidad de equipos				TOTAL
	Siempre	Generalmente	A veces	Nunca	
P. Educ. General Básica	0	9	17	0	26
Educación Parvularia	1	6	10	2	19
P. Historia y Geografía	0	3	7	2	12
P.en Educ. Física	0	3	18	2	23
P. en Matemáticas y Comp.	2	3	5	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	3	8	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	3	11	6	1	21
P. en Inglés y Traducción	3	6	5	0	14
TOTAL	9	44	76	7	136

GRAFICO N° 44 “EQUIPOS COMPUTACIONALES”



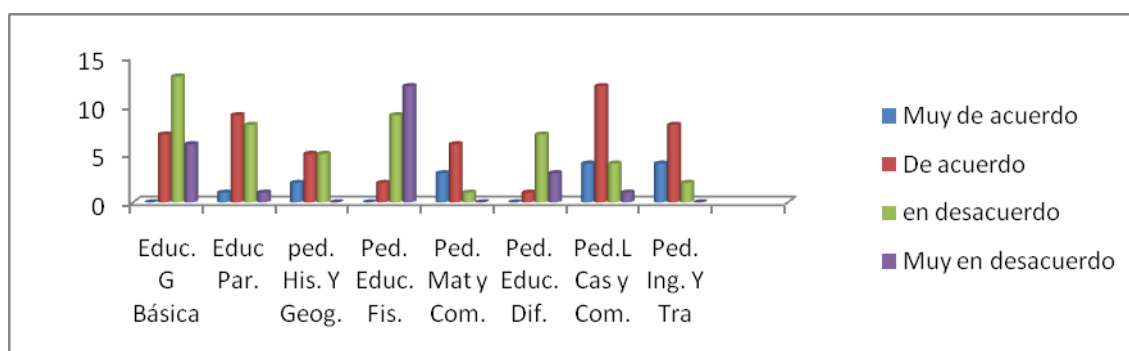
En términos generales la opinión de los encuestados apunta a que los equipos computacionales sólo a veces estaban disponibles para desarrollar su trabajo pedagógico, esto lo manifiestan en un 55,88%; siempre estaban disponibles sólo un 6,61% y nunca estaban disponibles un 5,14%. Cabe hacer notar que los encuestados de la carrera de Pedagogía en Matemática y Computación opinan igual que las demás carreras.

Mayoritariamente (56%) de las mujeres opinan que sólo a veces o nunca estaban disponibles los equipos para el desarrollo académico como estudiantes, en el caso de los varones en un 68,9%.

TABLA N°45 “LAS TICS Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL”

Carreras Pedagógicas	Efectividad en el desempeño profesional				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	7	13	6	26
Educación Parvularia	1	9	8	1	19
P. Historia y Geografía	2	5	5	0	12
P.en Educ. Física	0	2	9	12	23
P. en Matemáticas y Comp.	3	6	1	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	1	7	3	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	12	4	1	21
P. en Inglés y Traducción	4	8	2	0	14
TOTAL	14	50	49	23	136

GRAFICO N°45 “LAS TICS Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL”



Será más efectivo su trabajo profesional con el uso de las Tics. La mayoría opina que no son la Tics las que permitirán un trabajo más efectivo con los estudiantes,

esto se visualiza en que un 36,902% está en desacuerdo con tal afirmación, un 16,91% muy en desacuerdo, el 36,76% está de acuerdo y un 10,29% está muy de acuerdo .

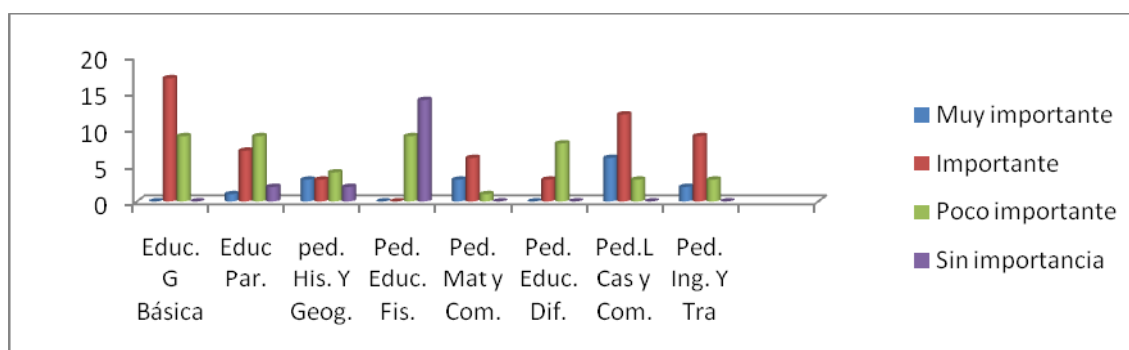
La carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones es la que tiene una opinión más positiva referente a este tema con un 76,19% y Pedagogía en Educación Física con un 52,17 opina lo contrario.

El 55% de las mujeres mencionan que el uso de la Tics no mejoraría su desempeño profesional por otro lado los hombres opinan lo mismo en un 48,2%.

TABLA N° 46 “ LAS TICS EN LA PRÁCTICA “

Carreras Pedagógicas	Tics en la práctica				TOTAL
	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada de importante	
P. Educ. General Básica	0	17	9	0	26
Educación Parvularia	1	7	9	2	19
P. Historia y Geografía	3	3	4	2	12
P.en Educ. Física	0	0	9	14	23
P. en Matemáticas y Comp.	3	6	1	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	3	8	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	6	12	3	0	21
P. en Inglés y Traducción	2	9	3	0	14
TOTAL	15	57	46	18	136

GRAFICO N° 46 “ LAS TICS EN LA PRACTICA”



Cabe señalar que los estudiantes durante su formación participan a lo menos en 4 prácticas pedagógicas, las cuales tiene propósitos distintos que se entrelazan entre sí. Parece interesante que el 47,05% de los encuestados considere poco importante y sin importancia el uso de las Tics durante el desarrollo de las prácticas; el porcentaje restante las considera entre importante 41,91% y muy importante 11,02%.

Nuevamente la Carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones con un 57,14% y Educación General Básica con un 65,38% son las que consideran a las Tics como importantes para el desarrollo de las prácticas.

Es la carrera de Pedagogía en Educación Física en un 100% lo considera poco y nada importante las TICS en el desarrollo de las prácticas.

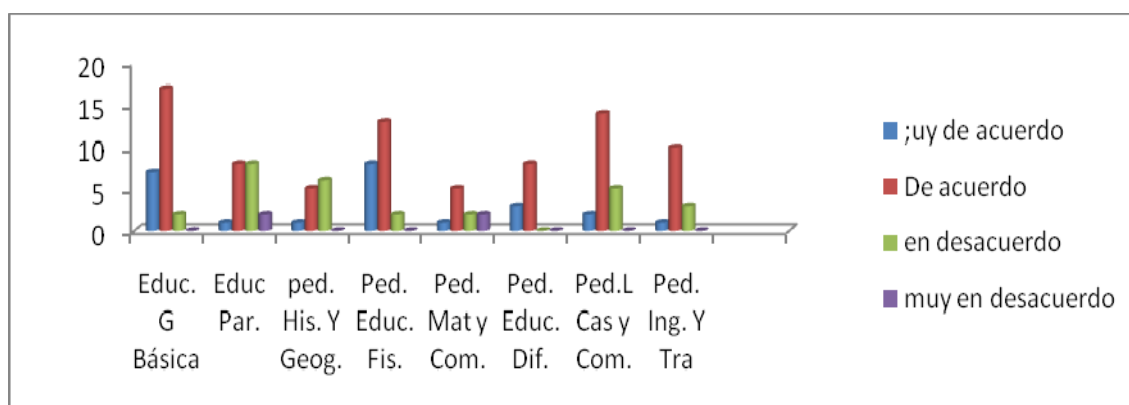
El 46% de las mujeres consideran importante el uso de las TICS en la prácticas y 36% en los hombres.

SEPTIMA DIMENSIÓN PROCESO GLOBALIZADOR

TABLA N°47 “ EJE CENTRAL EN LA FORMACIÓN”

Carreras Pedagógicas	Proceso globalizador				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	7	17	2	0	26
Educación Parvularia	1	8	8	2	19
P. Historia y Geografía	1	5	6	0	12
P.en Educ. Física	8	13	2	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	5	2	2	10
P. en Educ. Diferencial	3	8	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	2	14	5	0	21
P. en Inglés y Traducción	1	10	3	0	14
TOTAL	24	80	28	4	136

GRAFICO N° 47 “ EJE CENTRAL EN LA FORMACIÓN”



La educación globalizadora como eje central en la formación del futuro profesional de la educación no se refleja en los datos que arroja la tabla y el gráfico precedente. Un 58,82% considera que estaba plasmado durante su formación; un 17,64% está muy de acuerdo con la afirmación; lo preocupante es que el 22,79% está en desacuerdo y muy en desacuerdo con la afirmación.

Entre los que no están de acuerdo se tiene a la carrera de Educación Parvularia con un 52,63% y Pedagogía en Matemática y Computación con un 40% posee una opinión negativa frente al tema.

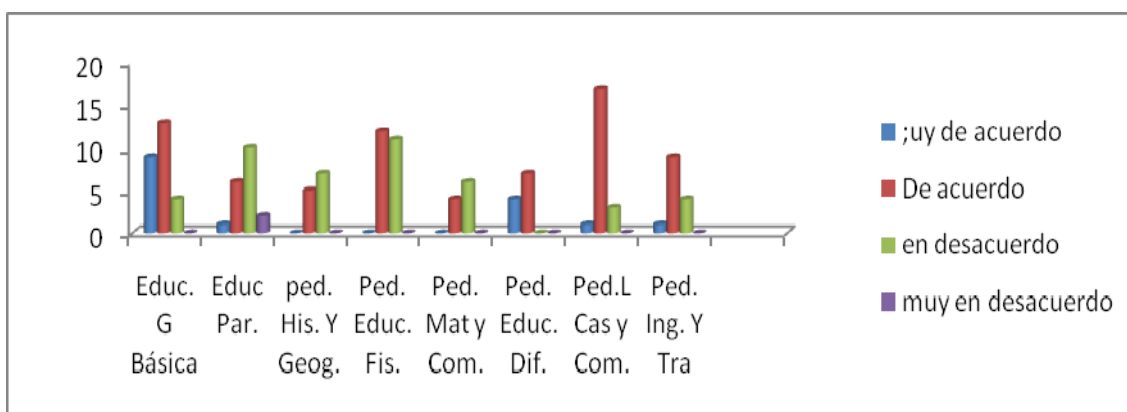
Las carreras que presentan una opinión favorable son: Pedagogía en Educación Física con un 91% y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación con un 76%.

Las mujeres en un 74% tienen una opinión favorable y los varones con un 77,5%.

TABLA N°48 “ INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS”

Carreras Pedagógicas	Contenidos en núcleos temáticos				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	9	13	4	0	26
Educación Parvularia	1	6	10	2	19
P. Historia y Geografía	0	5	7	0	12
P.en Educ. Física	0	12	11	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	4	6	0	10
P. en Educ. Diferencial	4	7	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	1	17	3	0	21
P. en Inglés y Traducción	1	9	4	0	14
TOTAL	16	73	45	2	136

GRAFICO N°48 “ INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS”



Es interesante conocer si la integración entre los diferentes núcleos temáticos se produce efectivamente durante la formación. Un porcentaje considerable (53,67%) está de acuerdo que la integración entre núcleos temáticos se produce. En cambio un porcentaje amplio (33,08%) opina que aquello no se produce.

La carrera que según los encuestados menos integra los contenidos es Educación Parvularia con un 63,15% y Pedagogía en Historia y Geografía con un 58,63%.

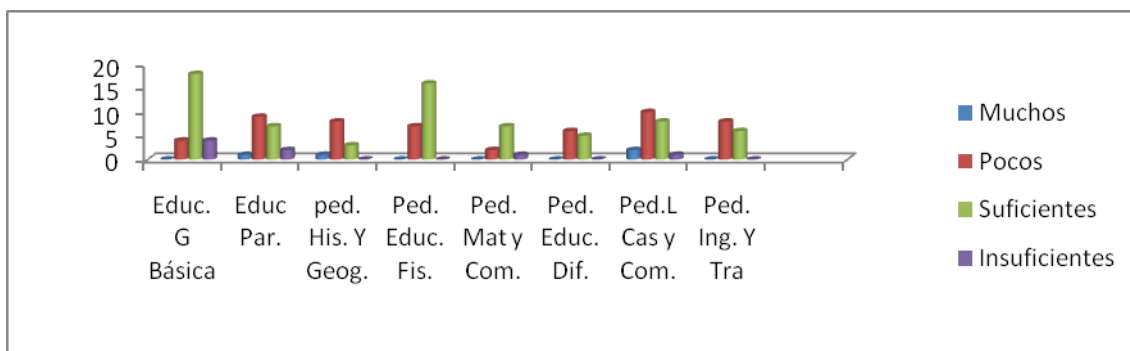
Por el contrario el 80,95% de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones manifiesta que sí hay integración entre los diferentes núcleos temáticos.

Respecto a las opiniones por género las mujeres se manifiestan favorablemente a esta afirmación en un 69% y los hombres en un 60%.

TABLA N°49 “ CONSTRUCCIÓN DE SABERES”

Carreras Pedagógicas	Construcción de saberes				TOTAL
	Muchos	Pocos	Suficientes	Insuficientes	
P. Educ. General Básica	0	4	18	4	26
Educación Parvularia	1	9	7	2	19
P. Historia y Geografía	1	8	3	0	12
P.en Educ. Física	0	7	16	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	2	7	1	10
P. en Educ. Diferencial	0	6	5	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	2	10	8	1	21
P. en Inglés y Traducción	0	8	6	0	14
TOTAL	4	54	70	8	136

GRAFICO N° 49 “ CONSTRUCCIÓN DE SABERES “



La mayoría de los informantes menciona que los espacios para construir saberes son pocos (39,70%) e insuficientes (51,47%); suficientes (5,80), en tanto sólo un 2,95% menciona que hay muchos espacios.

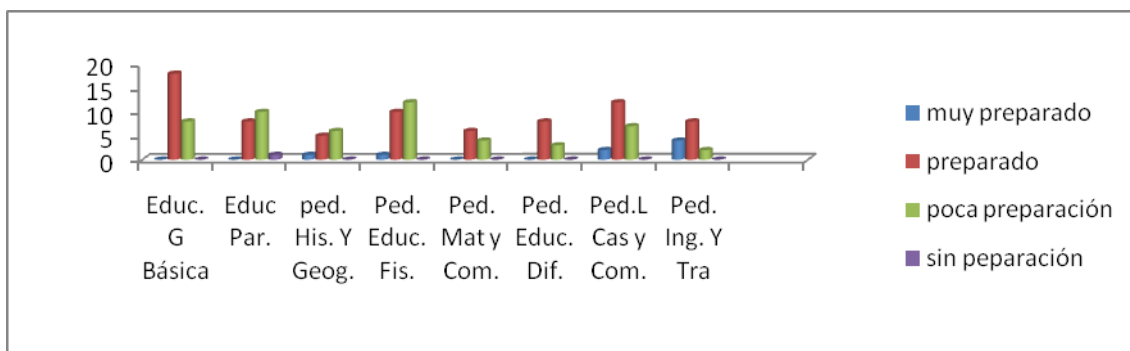
El 47,61% de los titulados de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones manifiestan que estos espacios son pocos, entendiendo por ello que son insuficientes para cubrir un tema no menor, que es o debiera ser un eje importante en la formación de los futuros docentes. Según la carrera de Pedagogía en Educación física los espacios son suficientes en un 69,5%.

Las mujeres en un 48,7% manifiestan que los espacios son suficientes y los varones en un 55%, sólo el 6,8% y el 5,1% respectivamente opinan lo contrario

TABLA N°50 “ APLICACIÓN DEL ENFOQUE “

Carreras Pedagógicas	Preparado en el enfoque				TOTAL
	Muy preparado	Preparado	Poco preparado	Sin preparación	
P. Educ. General Básica	0	18	8	0	26
Educación Parvularia	0	8	10	1	19
P. Historia y Geografía	1	6	6	0	12
P.en Educ. Física	1	10	12	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	6	4	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	8	3	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	2	12	7	0	21
P. en Inglés y Traducción	4	8	2	0	14
TOTAL	8	75	52	1	136

GRAFICO N° 50 “ APLICACIÓN DEL ENFOQUE”



La preparación que debe poseer un profesional de la educación al egresar de la universidad debiera ser íntegra. La realidad de la Universidad de Los Lagos es totalmente diferente; el 38.23% de los encuestados afirma no estar bien preparado para el ejercicio de la profesión en este ámbito, un 52,63% preparado y sólo el 5,88% considera estar muy preparado.

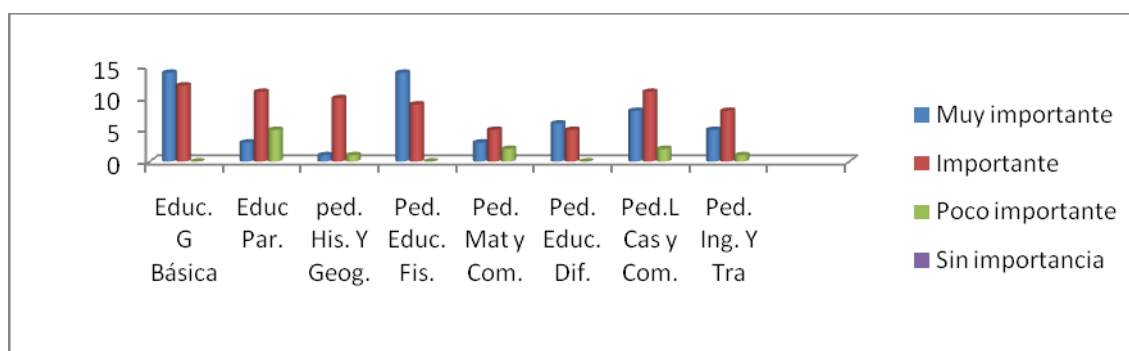
La carrera de Educación Parvularia el 52,63% dice estar poco preparado en este aspecto, al igual que un 52,17% de los titulados de la carrera de Educación Física. Por el contrario, la carrera de Educación General Básica y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones manifiestan en un 69,23% y un 57,14% respectivamente estar preparados.

El 81% de las mujeres dice estar preparado y muy preparado en la aplicación del enfoque, por parte de los hombre un 62% tienen la misma opinión.

TABLA N°51 “ RELEVANCIA AL CONSTRUIR SABERES “

Carreras Pedagógicas	Espacios disponibles				TOTAL
	Muy import antes	Importan tes	Poco importantes	Nada importante	
P. Educ. General Básica	14	12	0	0	26
Educación Parvularia	3	11	5	0	19
P. Historia y Geografía	1	10	1	0	12
P.en Educ. Física	14	9	0	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	3	5	2	0	10
P. en Educ. Diferencial	6	5	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	8	11	2	0	21
P. en Inglés y Traducción	5	8	1	0	14
TOTAL	54	71	11	0	136

GRAFICO N°51 “ RELEVANCIA AL CONSTRUIR SABERES “



La universidad como espacio para la construcción de saberes es muy importante y así lo reflejan el presente cuadro y gráfico, prácticamente el 90% de los encuestados así lo mencionan. Solo un 8,08 % lo considera poco importante.

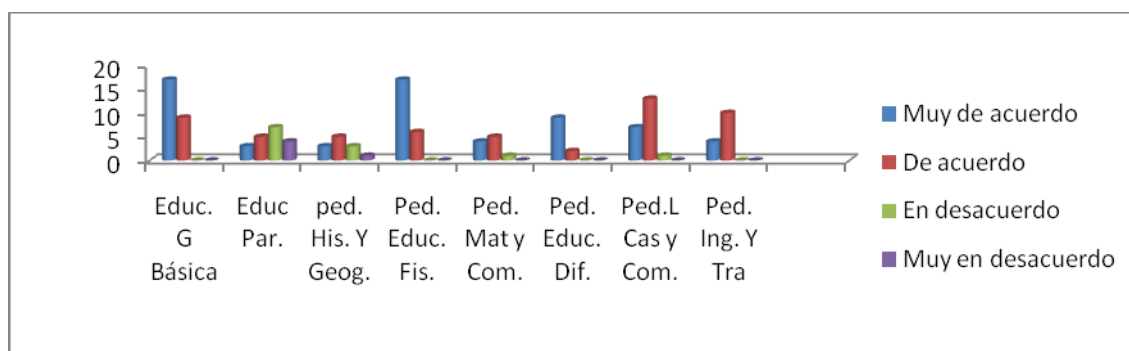
Solo la carrera de Educación Parvularia manifiesta en un 26% que no son importantes los espacios para construir saberes al interior de la universidad.

OCTAVA DIMENSIÓN PROCESO FORMATIVO

TABLA N°52 “ PROGRAMAS DE ESTUDIOS”

Carreras Pedagógicas	Conocimiento de programas				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	17	9	0	0	26
Educación Parvularia	3	5	7	4	19
P. Historia y Geografía	3	5	3	1	12
P.en Educ. Física	17	6	0	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	4	5	1	0	10
P. en Educ. Diferencial	9	2	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	7	13	1	0	21
P. en Inglés y Traducción	4	10	0	0	14
TOTAL	64	55	12	5	136

GRAFICO N°52 PROGRAMAS DE ESTUDIOS”



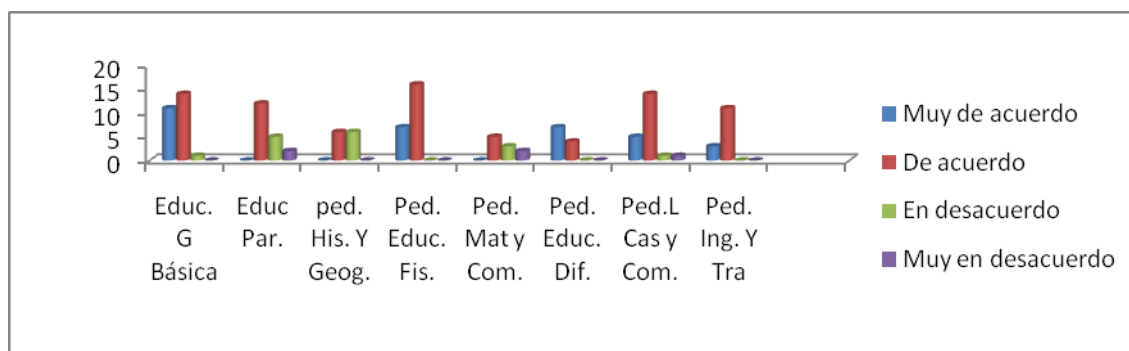
Mayoritariamente (87,5%) los y las encuestados mencionan haber conocido los programas de asignaturas al inicio del periodo académico, solo el 12,5 % no está de acuerdo. La carrera que manifiesta no estar de acuerdo con esta afirmación es Educación Parvularia con un 57,89%, lo que implica que no se está cumpliendo un reglamento académico, por parte de los docentes que imparten clases en esa carrera.

El 79% de las mujeres aluden que conocían los programas de asignatura al inicio de clases y u 98% de los varones. , sólo el 12% de las mujeres esta en desacuerdo con la afirmación.

TABLA N° 53 “METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA”

Carreras Pedagógicas	Metodología de Enseñanza				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	11	14	1	0	26
Educación Parvularia	0	12	5	2	19
P. Historia y Geografía	0	6	6	0	12
P.en Educ. Física	7	16	0	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	5	3	2	10
P. en Educ. Diferencial	7	4	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	5	14	1	1	21
P. en Inglés y Traducción	3	11	0	0	14
TOTAL	33	82	16	5	136

GRAFICO N°53 “METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA”



El desempeño laboral de un profesional es un fiel reflejo de la preparación que ha logrado en los años de formación en la universidad; el 84, 55% de los encuestados está de acuerdo en que las metodologías empleadas por los docentes, durante la formación recibida, le permiten enfrentar de buena forma un trabajo profesional.

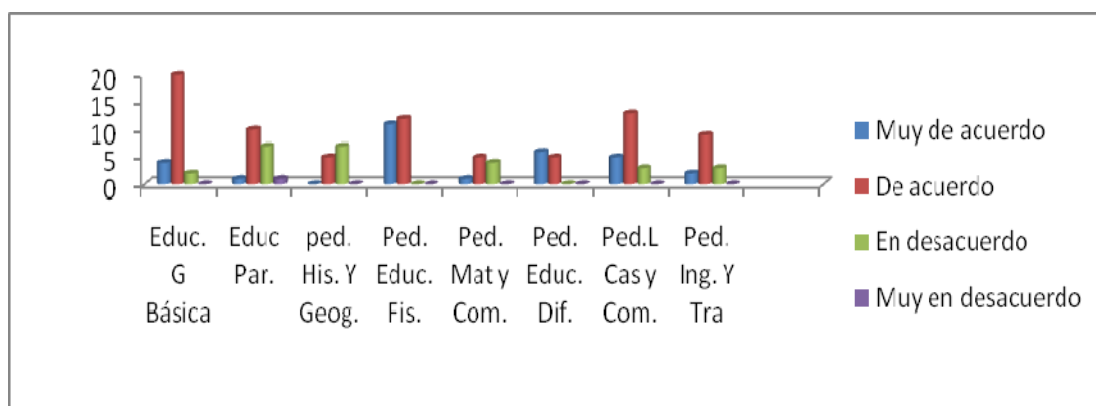
Sólo las carreras de Pedagogía en Historia y Geografía y Pedagogía en Matemáticas y Computación no están de acuerdo con este planteamiento, en un 50% ambas carreras y Educación Parvularia en un porcentaje menor, lo cual implica que hay una debilidad en la formación, específicamente en estas carreras.

Si el análisis lo hacemos por género las damas en un 83% dicen estar preparadas y muy bien preparadas en cuanto a las metodologías utilizadas por sus docentes, un 86% de parte de los varones. Un 12,8% menciona no estar de acuerdo con la afirmación en el caso de las damas y un 15,5% de los varones.

TABLA N° 54 EQUILIBRIO EN EL PLAN DE ESTUDIOS”

Carreras Pedagógicas	Equilibrio act. Teórico práctica				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	4	20	2	0	26
Educación Parvularia	1	10	7	1	19
P. Historia y Geografía	0	5	7	0	12
P.en Educ. Física	11	12	0	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	5	4	0	10
P. en Educ. Diferencial	6	5	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	5	13	3	0	21
P. en Inglés y Traducción	2	9	3	0	14
TOTAL	30	79	26	1	136

GRAFICO N°54 “ EQUILIBRIO EN EL PLAN DE ESTUDIOS”



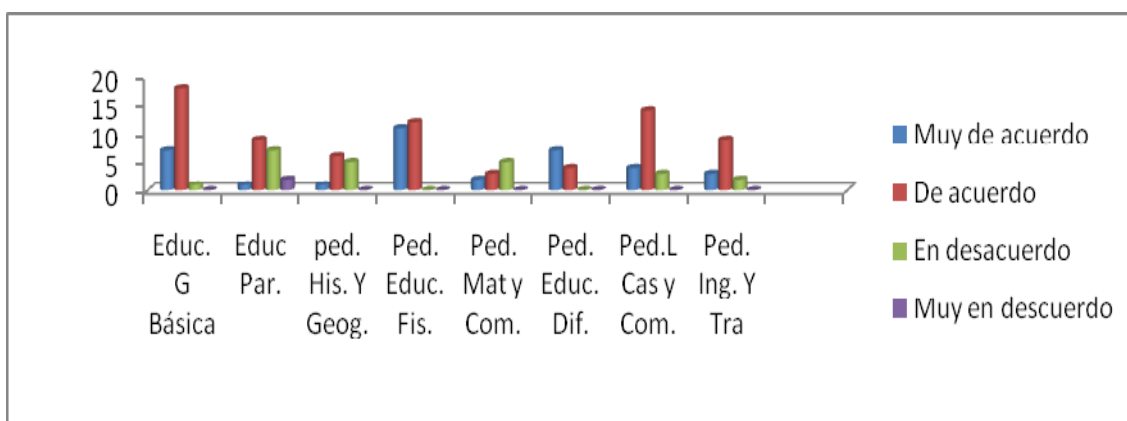
La presente gráfica indica que hay cierto consenso en las carreras respecto a las actividades prácticas y teóricas desarrolladas durante su formación, salvo la carrera de Educación Parvularia, la que declara no estar de acuerdo en un 42,10% y Pedagogía en Historia y Geografía con un 58,33%. Las restantes carreras como Pedagogía en Educación Física opinan lo contrario con un 100% y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones con un 52%.

Las mujeres tienen una opinión desfavorable con un 17,9% y los varones con un 22%.

TABLA N°55 “ PROGRAMAS DE FORMACIÓN ”

Carreras Pedagógicas	Teórico- práctica Diversificada				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	7	18	1	0	26
Educación Parvularia	1	9	7	2	19
P. Historia y Geografía	1	6	5	0	12
P.en Educ. Física	11	12	0	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	2	3	5	0	10
P. en Educ. Diferencial	7	4	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	14	3	0	21
P. en Inglés y Traducción	3	9	2	0	14
TOTAL	36	75	23	2	136

GRAFICO N° 55 “ PROGRAMAS DE FORMACIÓN ”



Los(as) encuestados (as) están de acuerdo mayoritariamente (81,61%) que durante su formación existió una formación teórico-práctica diversificada, lo cual hace suponer que aquello fortalece su desempeño profesional futuro.

El porcentaje que plantea no estar de acuerdo con aquello, asciende a un 17,64%; esto se da en las carreras de Pedagogía en Matemática y Computación con un 50% y Educación Parvularia en un 36,8%.

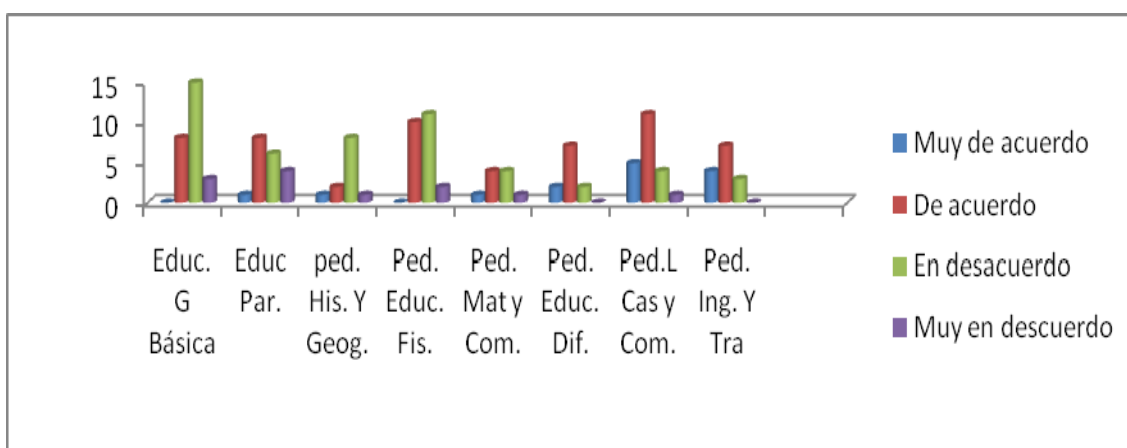
Respecto a las carreras que tiene una opinión favorable se encuentran Pedagogía en Educación Física en un 100% y Pedagogía en Educación General Básica en un 96%.

Respecto a los géneros las mujeres en un 79% opinan favorablemente y 84% en los varones.

TABLA N°56 “ FLEXIBILIDAD EN EL CURRÍCULUM “

Carreras Pedagógicas	Flexibilidad en el currículum				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	8	15	3	26
Educación Parvularia	1	8	6	4	19
P. Historia y Geografía	1	2	8	1	12
P.en Educ. Física	0	10	11	2	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	4	4	1	10
P. en Educ. Diferencial	2	7	2	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	5	11	4	1	21
P. en Inglés y Traducción	4	7	3	0	14
TOTAL	14	57	53	12	136

GRAFICO N° 56 “ FLEXIBILIDAD DEL CURRÍCULUM”



La flexibilidad del currículum forma parte de la estructura curricular de la propuesta de formación del profesorado en la Universidad de Los Lagos. En el presente análisis se puede destacar que un gran porcentaje de los(as) encuestados(as) está de

acuerdo que existe flexibilidad del currículum en un 41,91% y un 10,29 % se plantea muy de acuerdo.

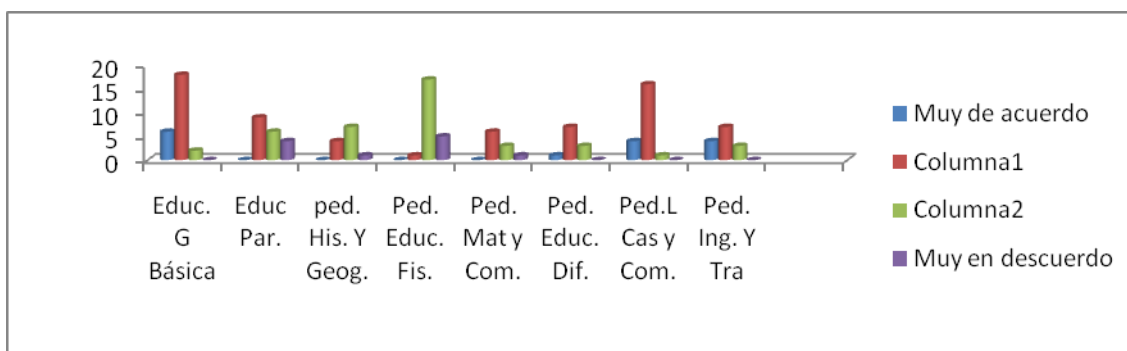
Lo interesante de este análisis es que prácticamente el 38,97% de la muestra, está en desacuerdo en que existe flexibilidad en el currículum de las carreras que cursaron durante los años de formación universitaria, entre ellas Pedagogía en Historia y Geografía (75%) Educación Parvularia (69,30%) Educación General Básica (69,23%) y Pedagogía en Educación Física (56,52%).

El 52,5% de las mujeres menciona que existía flexibilidad en el currículum y los hombres en un 51,7%.

TABLA N°57 “METODOLOGIAS EN LAS LINEAS DE FORMACIÓN”

Carreras Pedagógicas	Métodos en líneas de formación				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	6	18	2	0	26
Educación Parvularia	0	9	6	4	19
P. Historia y Geografía	0	4	7	1	12
P.en Educ. Física	0	1	17	4	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	6	3	1	10
P. en Educ. Diferencial	1	7	3	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	16	1	0	21
P. en Inglés y Traducción	4	7	3	0	14
TOTAL	15	68	42	10	136

GRAFICO N°57 “METODOLOGIAS EN LAS LINEAS DE FORMACIÓN”



La mayoría de los encuestados menciona que efectivamente existían diferencias en las metodologías utilizadas en las líneas de formación, esto en un 83%. El 38,23% opina lo contrario. El caso de la Carrera de Pedagogía en Educación Física en la única que, tajantemente, está en absoluto desacuerdo que existan diferencias en las metodologías utilizadas por sus profesores durante la formación que obtuvo en la universidad con un 95,65% en un porcentaje no menor la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía (66,66%) opina lo mismo.

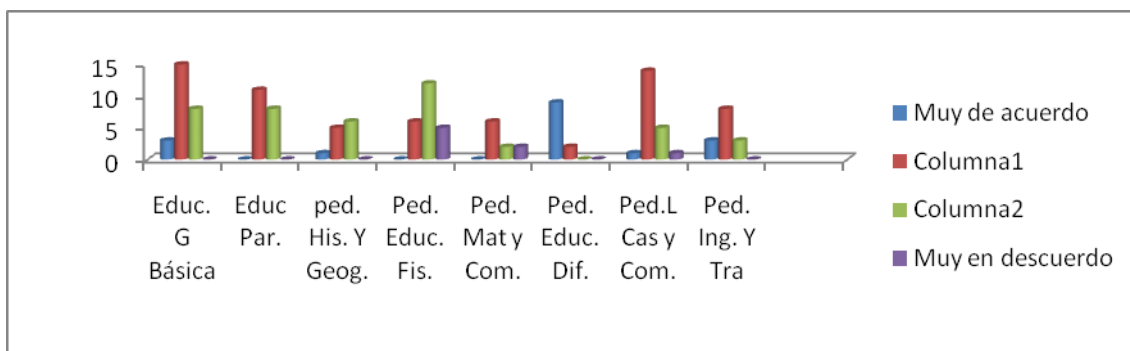
Las carreras de Educación Básica (92,30%) y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones (95,23%) están de acuerdo que existían diferencias en las metodologías en las líneas de formación durante su permanencia en la universidad .

El 74% de las mujeres manifiestan estar el total acuerdo con la afirmación y los varones en un 70% , el porcentaje restante estan en sedacuerdo con la afirmación

TABLA N°58 2 PLAN DE ESTUDIOS Y CAMPO LABORAL “

Carreras Pedagógicas	Plan de estudio necesidades del sistema				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	3	15	8	0	26
Educación Parvularia	0	11	8	0	19
P. Historia y Geografía	1	5	6	0	12
P.en Educ. Física	0	6	12	5	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	6	2	2	10
P. en Educ. Diferencial	9	2	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	1	14	5	1	21
P. en Inglés y Traducción	3	8	3	0	14
TOTAL	17	67	44	8	136

GRAFICO N° 58 “ PLAN DE ESTUDIOS Y CAMPO LABORAL



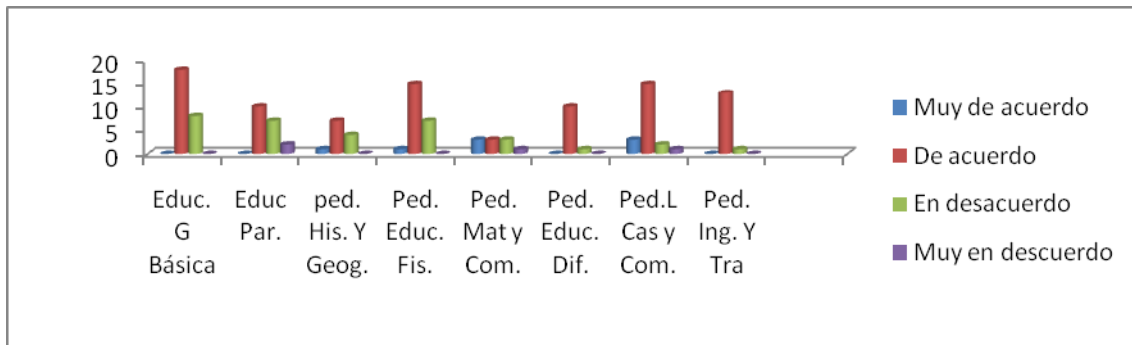
Los planes de estudios de las carreras universitarias apuntan a entregar un profesional que pueda desempeñarse en el campo laboral acorde a las necesidades que se requieran; en este aspecto cabe hacer notar que la opinión general de los encuestados en las diferentes carreras está de acuerdo con esta aseveración (61,76%), pero no es menor el porcentaje que está en desacuerdo (38,23%). Una de las carreras pedagógicas que ha tenido un mayor auge últimamente en nuestro país, Pedagogía en Educación Física, manifiesta lo contrario con un 73,91%, al igual que Historia y Geografía (50%) y Educación Parvularia (42,10%).

Las mujeres en un 65% manifiestan que sí están preparadas para el ejercicio de la profesión y los hombres en un 56,8%, los restantes dicen que la universidad no cuenta con un plan de estudio acorde a las necesidades del sistema.

TABLA N°59 “ COORDINACIÓN ENTRE LINEAS “

Carreras Pedagógicas	Coordinación entre líneas de formación				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	18	8	0	26
Educación Parvularia	0	10	7	2	19
P. Historia y Geografía	1	7	4	0	12
P.en Educ. Física	1	15	7	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	3	3	3	1	10
P. en Educ. Diferencial	0	10	1	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	3	15	2	1	21
P. en Inglés y Traducción	0	13	1	0	14
TOTAL	8	91	33	4	136

GRAFICO N° 59 COORDINACION ENTRE LINEAS”



La propuesta para la formación del profesorado en la Universidad de Los Lagos tiene la particularidad del trabajo por líneas pedagógicas, lo cual hace suponer que existe una cierta coordinación entre los núcleos y, por ende, entre los docentes que dictan estos núcleos.

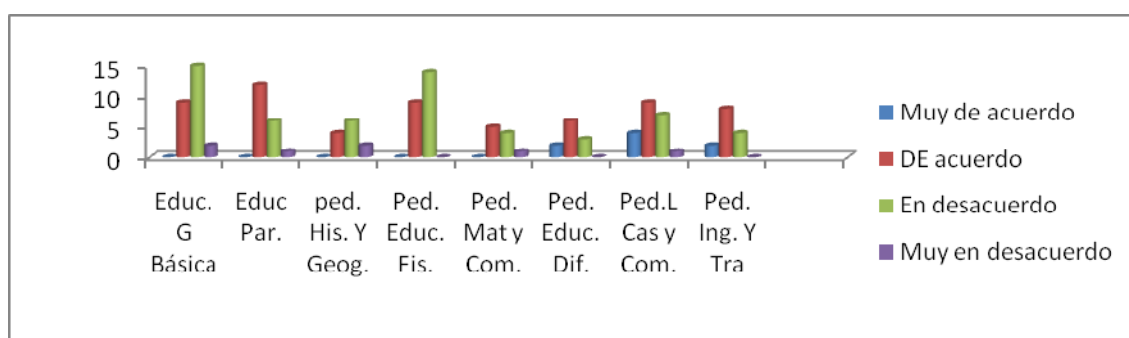
Al respecto los encuestados, mayoritariamente expresan que efectivamente existe coordinación entre líneas de formación con un 61%, pero no es menor el porcentaje que opina lo contrario, este último asciende a 38%. La carrera que no está de acuerdo con el planteamiento es Pedagogía en Matemáticas y Computación con un 40%. Y Educación Parvularia con un 47,36%. Es Pedagogía en Educación Física quienes con un 78% opinan que existía coordinación entre los núcleos que conforman una línea de formación.

Las apreciaciones por género no presentan gran variación en este aspecto.

TABLA N°60 “ VALORACION DE NUCLEOS TEORICOS”

Carreras Pedagógicas	Núcleos teóricos				TOTAL
	Muy import a Tes	Importan tes	Poco importantes	Nada de importantes	
P. Educ. General Básica	0	9	15	2	26
Educación Parvularia	0	12	6	1	19
P. Historia y Geografía	0	4	6	2	12
P.en Educ. Física	0	9	14	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	5	4	1	10
P. en Educ. Diferencial	2	6	3	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	9	7	1	21
P. en Inglés y Traducción	2	8	4	0	14
TOTAL	8	62	59	7	136

GRAFICO N°60 “ VALORACION DE NUCLEOS TEORICOS”



Un 45, 58% de los(as) encuestados(as) están de acuerdo en que los núcleos teóricos son importantes para su formación profesional, el 43, 38% está en desacuerdo con esta aseveración, el 5,14% muy en desacuerdo y un 5,88 muy de acuerdo.

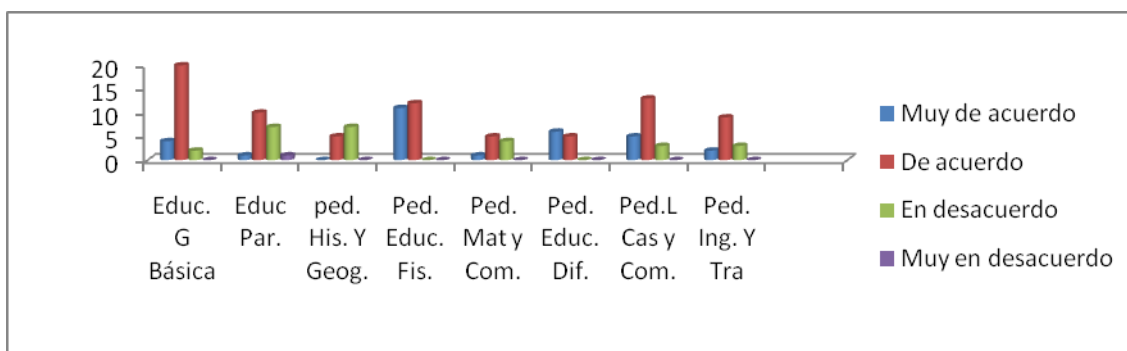
Las carreras de Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Educación General Básica manifiestan estar en desacuerdo con un 60,86% y un 57,69% respectivamente. En cambio, las carreras de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones está muy de acuerdo con un 28, 57%, al igual que Educación Diferencial con un 18,18%.

Un 70% de las mujeres le otorgan mucha importancia e importancia a los núcleos teóricos, por el contrario los hombres con un 32,7% los consideran poco y nada de importantes.

TABLA N°61 “ EQUILIBRIO ENTRE AREAS DE FORMACIÓN.

Carreras Pedagógicas	Equilibrio entre áreas				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	4	20	2	0	26
Educación Parvularia	1	10	7	1	19
P. Historia y Geografía	0	5	7	0	12
P.en Educ. Física	11	12	0	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	5	4	0	10
P. en Educ. Diferencial	6	5	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	5	13	3	0	21
P. en Inglés y Traducción	2	9	3	0	14
TOTAL	30	79	26	1	136

GRAFICO N°61 “ EQUILIBRIO ENTRE AREA DE FORMACIÓN



Mayoritariamente están de acuerdo en que existe un equilibrio entre los núcleos pedagógicas con las de la especialidad (80,14%), pese a ello el 19,85% manifiesta no estar de acuerdo con lo expresado.

La única carrera que está plenamente de acuerdo con que existe un equilibrio entre la formación pedagógica con la de la especialidad es Pedagogía en Educación Diferencial.

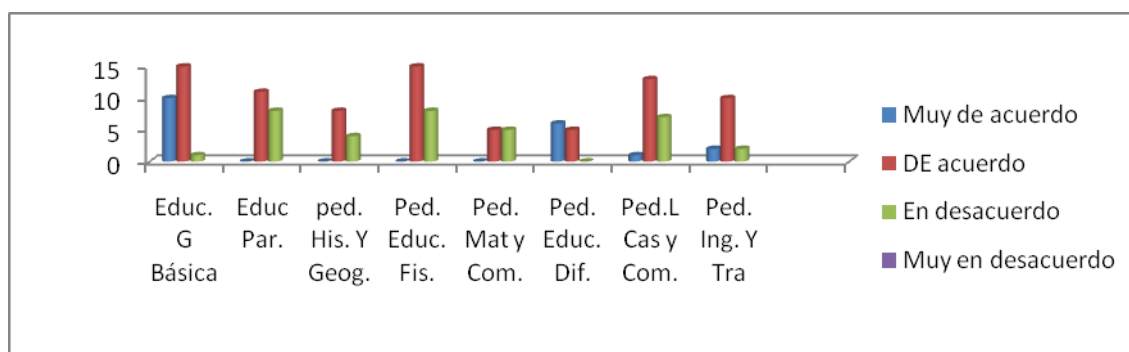
Pedagogía en Historia y Geografía no está de acuerdo que aquello se dé en la carrera en un 58,33%.y Pedagogía en Educación Física con un 90%.

Las mujeres expresan en un 41% que no existía equilibrio entre los núcleos de la especialidad con los de formación general , el porcentaje de opinión de los varones es mayor con un 72% .

TABLA N°62 “ HERRAMIENTAS PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL “

Carreras Pedagógicas	Herramientas de trabajo				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	10	15	1	0	26
Educación Parvularia	0	11	8	0	19
P. Historia y Geografía	0	8	4	0	12
P.en Educ. Física	0	15	8	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	5	5	0	10
P. en Educ. Diferencial	6	5	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	1	13	7	0	21
P. en Inglés y Traducción	2	10	2	0	14
TOTAL	19	82	35	0	136

GRAFICO N° 62 “ HERRAMIENTAS PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL



El 60,29% está de acuerdo, pero no plenamente respecto al poseer las herramientas necesarias para desempeñarse como docente, el 13,97% considera que sí las posee y un 25,73% no está de acuerdo en que posea elementos suficientes para el futuro desempeño profesional.

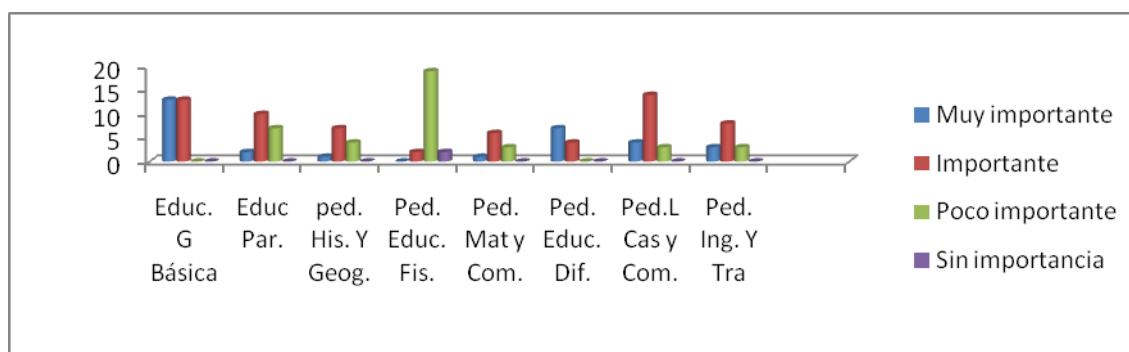
Cabe hacer notar que dos carreras están de acuerdo en que están preparadas para ejercer la profesión docente Pedagogía en Historia y Geografía con un 66,6% y Pedagogía en Inglés y Traducción con un 71% las demás en algún grado manifiestan no tener las herramientas para ejercer profesionalmente.

Son los varones los que se plantean desfavorablemente a esta afirmación con un 29% y las mujeres en menor proporción con un 23%.

TABLA N°63 “ NUCLEOS DEL PLAN PEDAGOGICO ”

Carreras Pedagógicas	Núcleos plan común				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	13	13	0	0	26
Educación Parvularia	2	10	7	0	19
P. Historia y Geografía	1	7	4	0	12
P.en Educ. Física	0	2	19	2	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	6	3	0	10
P. en Educ. Diferencial	7	4	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	14	3	0	21
P. en Inglés y Traducción	3	8	3	0	14
TOTAL	31	64	39	2	136

GRAFICO N° 63 “ NUCLEOS DEL PLAN PEDAGOGICO ”



Consideran pertinentes los núcleos de educación los(as) encuestados (as)? El 69,85% lo consideran que son los indicados y los restantes estiman que son poco pertinentes .

Era de suponer las respuestas de los encuestados de la carrera de Pedagogía en Educación Física, aquí un 91,30%, plantean que no son los pertinentes, lo que sí sorprende son las respuestas de las encuestadas de Educación Parvularia con un 36,84. Pero lo más sorprendente es la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía la que con un 33,33% consideran poco pertinentes los núcleos de formación pedagógica.

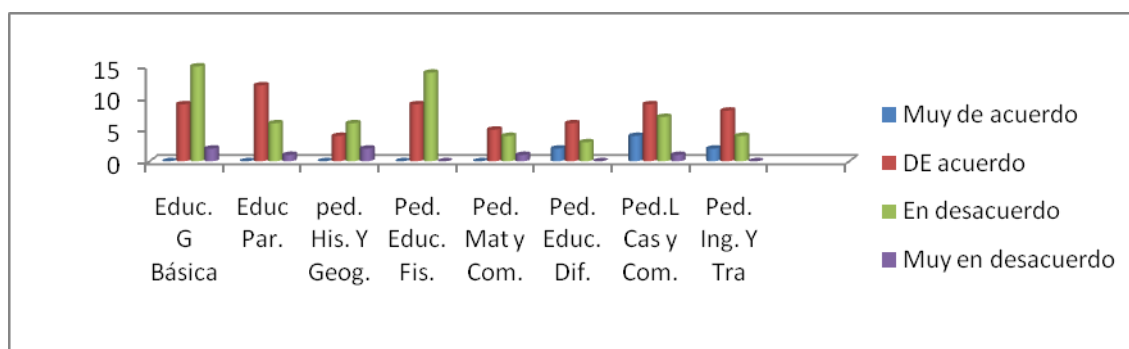
Es la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación la que considera que son los pertinentes, para su formación pedagógica con un 62% y Educación Parvularia con un 63%.

En relación a la opinión de hombre y mujeres respecto a esta afirmación el 53% de las damas consideran que son los pertinentes y un 48% de los varones.

TABLA N°64 “ PERTINENCIA NUCLEOS DE LA ESPECIALIDAD “

Carreras Pedagógicas	Núcleos de la especialidad				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	9	15	2	26
Educación Parvularia	0	12	6	1	19
P. Historia y Geografía	0	4	6	2	12
P.en Educ. Física	0	9	14	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	5	4	1	10
P. en Educ. Diferencial	2	6	3	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	9	7	1	21
P. en Inglés y Traducción	2	8	4	0	14
TOTAL	8	62	59	7	136

GRAFICO N° 64 “ PERTINENCIA NUCLEOS DE LA ESPECIALIDAD”



La presente gráfica nos muestra lo que opinan los titulados de las diferentes carreras pedagógicas cuando se pregunta si la especialidad que han elegido para ejercer profesionalmente corresponden a ciertas necesidades personales y profesionales; las respuestas son las siguientes: el 51,47% manifiesta que sí, el 43,38% se plantea no estar de acuerdo y un 5,14%, estar en absoluto desacuerdo.

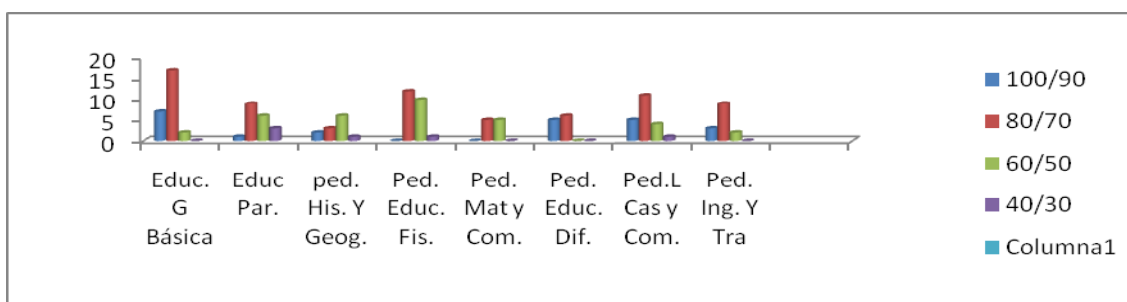
Lo interesante es el análisis por carrera; al respecto la carrera de Educación General Básica(65,38%), Pedagogía en Historia (66,66%)y Pedagogía en Educación Física(60,86%) manifiestan que los núcleos de su especialidad no satisfacen las exigencias y necesidades profesionales para incorporarse al campo laboral. Todas las demás carreras en diferentes porcentajes mencionan lo mismo.

Respecto al análisis por genero no hay mayores variaciones entre hombres y mujeres.

TABLA N°65 “ DESARROLLO DE LOS NUCLEOS ”

Carreras Pedagógicas	Desarrollo de núcleos				TOTAL
	100 a 90%	80 a 70%	60 a 50%	Menos del 40%	
P. Educ. General Básica	7	17	2	0	26
Educación Parvularia	1	9	6	3	19
P. Historia y Geografía	2	3	6	1	12
P.en Educ. Física	0	12	10	1	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	5	5	0	10
P. en Educ. Diferencial	5	6	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	5	11	4	1	21
P. en Inglés y Traducción	3	9	2	0	14
TOTAL	23	72	35	6	136

GRAFICO N° 65 “ DESARROLLO DE LOS NUCLEOS ”



Los contenidos que conforman los programas educativos en cada núcleo temático son el sustento que formará al futuro profesional. ¿Cuánto de esos contenidos efectivamente fueron desarrollados en un semestre académico?

Los resultados a esa pregunta fueron los siguientes, el 16,91% manifiesta que estos fueron desarrollados entre un 90 a 100%, el 52,94 entre un 70% a 80% un 25,73% 60 a 70% y sólo un 4,41% responde que fueron desarrollados entre un 30 a 40%.

Un 58,33% de los encuestados de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía manifiestan que los programas de los núcleos temáticos fueron desarrollados entre un 50 y 60%, del mismo modo la Carrera de Pedagogía en Educación Física lo hace con un 47,82%.

Las carreras de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones y Pedagogía en Educación Diferencial son en las que los programas de núcleos temáticos fueron desarrollados entre un 70 a 100%.

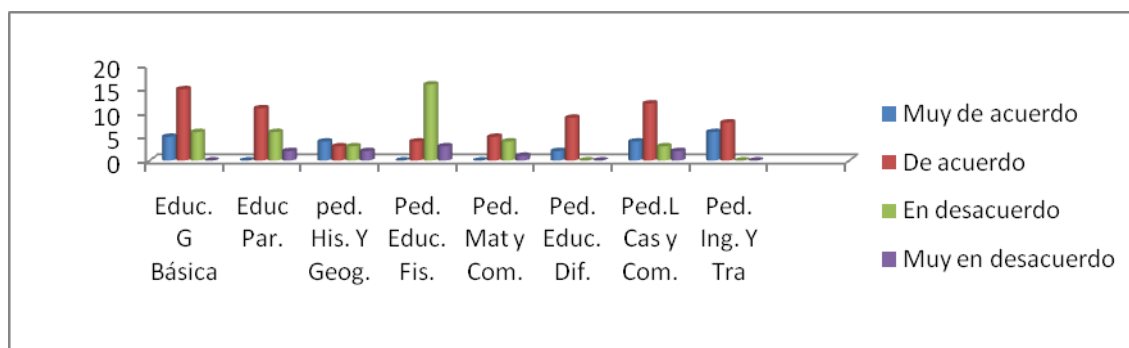
Son las mujeres que tienen un mejor opinión respecto al desarrollo de los programas de los núcleos con un 71% por su parte los varones opinan lo mismo en un 66%.

NOVENA DIMENSIÓN PRACTICAS PEDAGOGICAS

TABLA N°66 “ ACTUALIZACION TEORIA “

Carreras Pedagógicas	Teoría y práctica				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	5	15	6	0	26
Educación Parvularia	0	11	6	2	19
P. Historia y Geografía	4	3	3	2	12
P.en Educ. Física	0	4	16	3	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	5	4	1	10
P. en Educ. Diferencial	2	9	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	12	3	2	21
P. en Inglés y Traducción	6	8	0	0	14
TOTAL	21	67	38	10	136

GRAFICO N° 66 “ ACTUALIZACION TEORIA”



La formación del profesional de la educación en la Universidad de Los Lagos considera iniciar el periodo de prácticas desde el segundo semestre del primer año, entregando los contenidos teóricos que le permitirán enfrentar de mejor forma las primeras intervenciones en el aula. El 64,70% de los encuestados menciona que la universidad entrega una sólida formación teórico- práctica.

Siendo positiva la apreciación de la mayoría de los egresados, la carrera de Pedagogía en Educación Física no está de acuerdo con esa apreciación en un 82,60%.

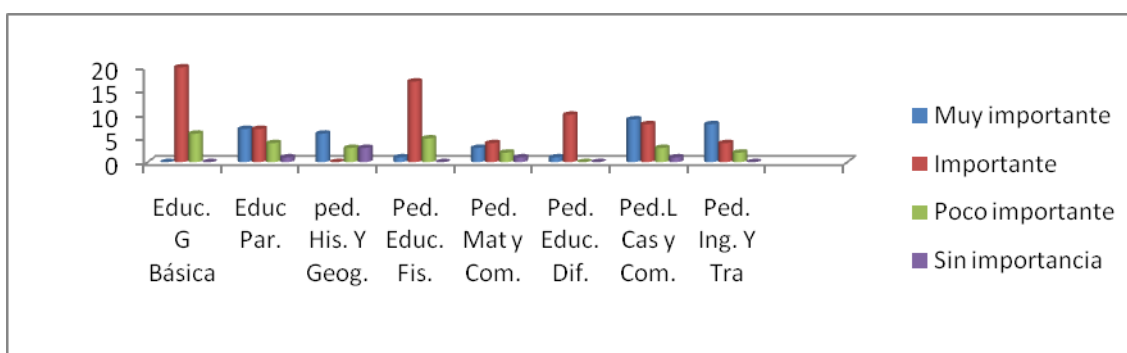
La carrera que tiene una mejor opinión respecto a este tema son Pedagogía en Inglés y Traducción y Pedagogía en Educación Diferencial ambas con un 100%.

Por su parte el 335 de las mujeres no están de acuerdo con esta afirmación y los hombre con un 37.9%.

TABLA N°67 “ PRACTICAS TEMPRANAS “

Carreras Pedagógicas	Prácticas tempranas				TOTAL
	Muy importante	Importante	Poco importante	Poco importante	
P. Educ. General Básica	0	20	6	0	26
Educación Parvularia	7	7	4	1	19
P. Historia y Geografía	6	0	3	0	12
P.en Educ. Física	1	17	5	3	23
P. en Matemáticas y Comp.	3	4	2	0	10
P. en Educ. Diferencial	1	10	0	1	11
P. en Lengua Castellana y C.	9	8	3	0	21
P. en Inglés y Traducción	8	4	2	1	14
TOTAL	35	70	25	6	136

GRAFICO N° 67 “ PRACTICAS TEMPRANAS “



Es importante el incorporarse en forma temprana a conocer la realidad laboral en el ámbito educativo; la mayoría de los encuestados (as) así lo considera en un

77,20%. En la carrera Pedagogía en Historia el 50% lo considera importante y el otro 50% poco importante y sin importancia.

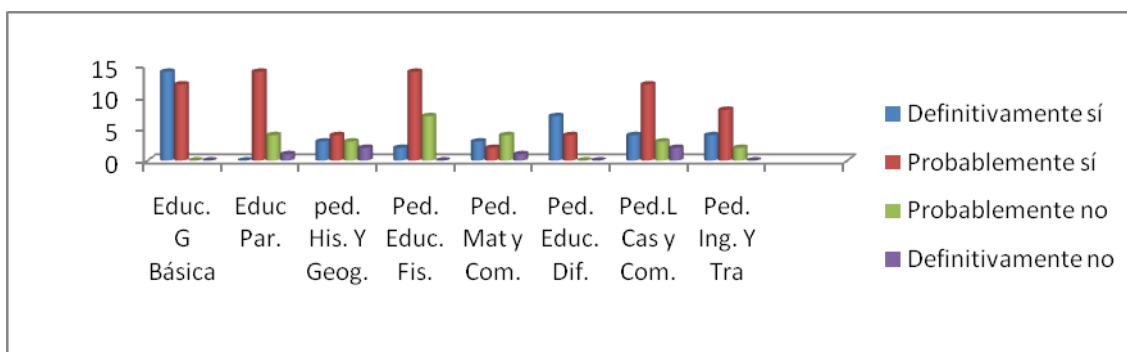
Las carreras que consideran muy importante estos primeros acercamientos con la realidad (escuela) son: Pedagogía en Historia, Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones y Pedagogía en Inglés, con un promedio de 33,08%.

Los y las titulados(as) concuerdan mayoritariamente que el acercamiento a una realidad educativa concreta, es un elemento válido en la propuesta de formación docente, no hay diferencias significativas entre géneros.

TABLA N°68 “DESARROLLO DE LAS PRACTICAS DOCENTES”

Carreras Pedagógicas	Preparado para el ejercicio docente				TOTAL
	Definitivamente sí	Probablemente sí	Probablemente no	Definitivamente no	
P. Educ. General Básica	14	12	0	0	26
Educación Parvularia	0	14	4	1	19
P. Historia y Geografía	3	4	3	2	12
P.en Educ. Física	2	14	7	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	3	2	4	1	10
P. en Educ. Diferencial	7	4	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	12	3	2	21
P. en Inglés y Traducción	4	8	2	0	14
TOTAL	37	70	23	6	136

GRAFICO N° 68 “DESARROLLO DE LAS PRACTICAS DOCENTES”



Como la gráfica lo muestra, el 78.67% dice estar preparado para realizar buenas prácticas laborales. En un porcentaje menor manifiestan no estar planamente preparados (21,32%)

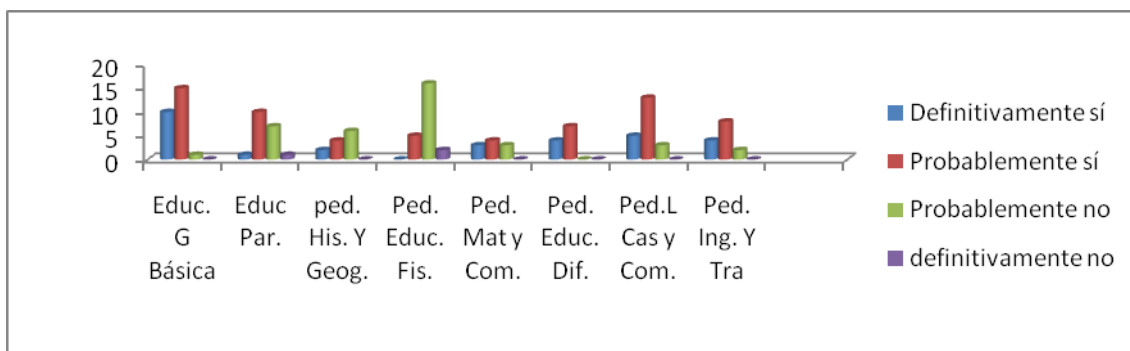
El 50% de los encuestados de la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Computación consideran no haber estados preparados para ejercer la docencia, al momento de egresar de la universidad. Del mismo modo dos carreras manifiestan en menor gado no estar preparado para ejercer la profesión docente como es el caso de Pedagogía en Educación Física con un 72% y Educación Parvularia con 36,%.

El 25,6% de las mujeres menciona no estar preparado para el ejercicio de la profesión en cuanto a la intervención pedagógica propiamente tal y el 36% de los varones opinan de igual forma.

TABLA N° 69 “ RELACION : FORMACION Y PRACTICA DOCENTE “

Carreras Pedagógicas	Formación versus ejercicio docente				TOTAL
	Definitivamente sí	Probablemente sí	Probablemente no	Definitivamente no	
P. Educ. General Básica	10	15	1	0	26
Educación Parvularia	1	10	7	1	19
P. Historia y Geografía	2	4	6	0	12
P.en Educ. Física	0	5	16	2	23
P. en Matemáticas y Comp.	3	4	3	0	10
P. en Educ. Diferencial	4	7	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	5	13	3	0	21
P. en Inglés y Traducción	4	8	2	0	14
TOTAL	29	66	28	3	136

GRAFICO N° 69 “RELACIÓN : FORMACIÓN Y PRACTICA DOCENTE”



La formación universitaria está siempre conectada con la realidad, en el ámbito educativo con mayor razón, pero qué opinan los encuestados frente a este tema ¿existe relación entre los contenidos y la práctica docente? Un porcentaje que equivale al 21,32% asume que la universidad sí establece el nexo entre los contenidos teóricos y la práctica laboral.

El 48,52% manifiesta que probablemente sí existía esa relación, un 30,14% dice que no existía esa relación, específicamente las carreras de Pedagogía en Historia y Geografía (50%) Pedagogía en Educación Física (78,26) y Educación Parvularia con un porcentaje menor (42,10%)

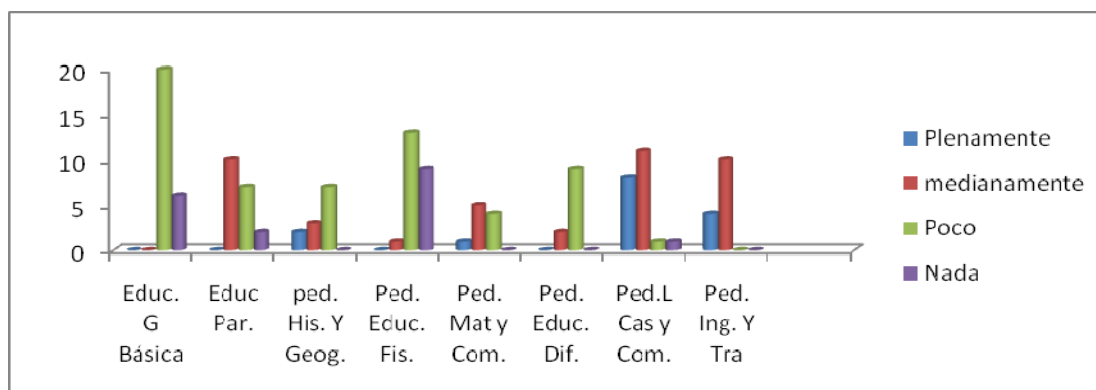
Las carreras que opinan lo contrario son : Pedagogía en Educación General Básica con un 96% y Pedagogía en matemáticas y Computación con un 70%

El género femenino manifiesta que existe relación entre los contenidos y la práctica en el aula con un 79% y los del género masculino con un 77,5%.

TABLA N°70 “ PROFESOR GUIA Y PROCESO DE FORMACION”

Carreras Pedagógicas	Participación guías				TOTAL
	Plena mente	Mediana mente	Ocasional mente	No participaba	
P. Educ. General Básica	0	0	20	6	26
Educación Parvularia	0	10	7	2	19
P. Historia y Geografía	2	3	7	0	12
P.en Educ. Física	0	1	13	9	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	5	4	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	2	9	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	8	11	1	1	21
P. en Inglés y Traducción	4	10	0	0	14
TOTAL	15	42	61	18	136

GRAFICO N° 70 “ PROFESOR GUIA Y PROCESO DE FORMACION”



El presente cuadro y gráfico muestra una realidad muy negativa con respecto al acompañamiento que el docente universitario debe llevar a cabo con los alumnos practicantes.

Según los encuestados, existe un abandono de parte de los docentes guías de práctica y esto lo demuestra el 58,08% quienes dicen haber contado con “ poca” o ”nada” de orientación y/o apoyo durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Solo un 11,02% manifiesta haberse sentido plenamente apoyado y un 30,88% medianamente guiado.

En el caso particular de la carrera de Educación Básica el 100% manifiesta haber sentido poco o nada la guía del docente durante el desarrollo de las prácticas;

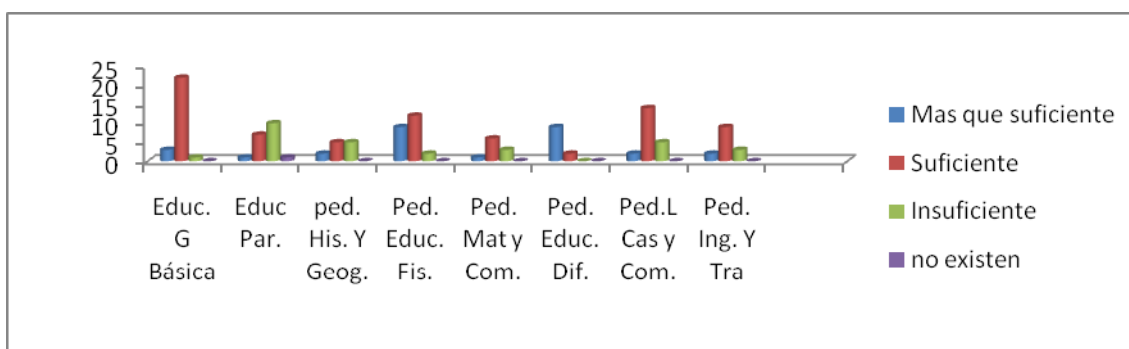
opuesto a ello Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones y Pedagogía en Inglés manifiestan haber sido apoyadas y guiadas por el o la docente guía durante el desarrollo de las prácticas.

El análisis por género no presentan variaciones significativas.

TABLA N° 71 “CENTROS DE PRACTICAS”

Carreras Pedagógicas	Cantidad centro de práctica				TOTAL
	+ que suficiente	Suficientes	Insuficientes	No existían	
P. Educ. General Básica	3	22	1	0	26
Educación Parvularia	1	7	10	1	19
P. Historia y Geografía	2	5	5	0	12
P.en Educ. Física	9	12	2	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	6	3	0	10
P. en Educ. Diferencial	9	2	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	2	14	5	0	21
P. en Inglés y Traducción	2	9	3	0	14
TOTAL	29	77	29	1	136

GRAFICO N° 71 “CENTROS DE PRACTICA”



La gráfica nos muestra que efectivamente los centros de prácticas eran suficientes, el 77,9% de los y las encuestados (as) así lo manifiestan. La carrera de

Educación Parvularia manifiesta lo contrario en un 57,8% y Pedagogía en Historia y Geografía en un 41,6%

El 76% de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones manifiestan que los centros de prácticas eran suficientes y en algunos casos más que suficientes, la misma apreciación tiene la carrera de Pedagogía en Educación General Básica con un 96%

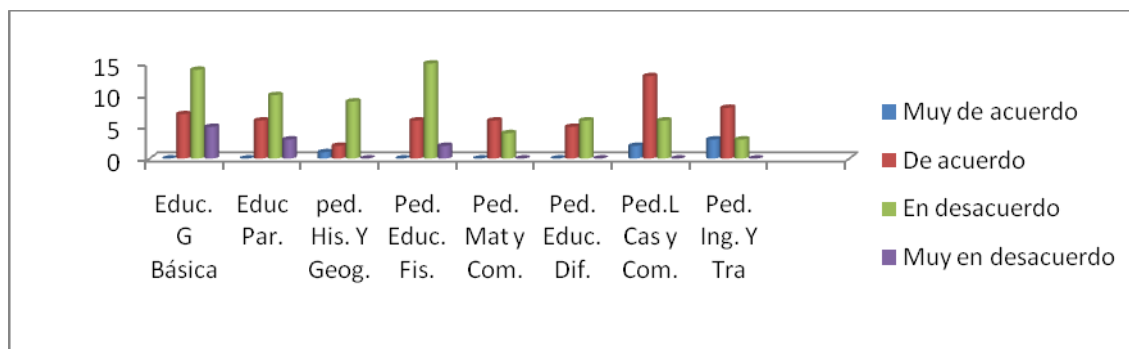
Con respecto a la apreciación por género las mujeres en un 74% manifiestan que eran suficientes y los varones en un 82,7%. Opinan de igual forma. Sólo en un 23% de la damas y un 18,9% de los varones opinan que los centro de práctica eran insuficientes.

DECIMA DIMENSIÓN INVESTIGACIÓN

TABLA N° 72 “ INVESTIGACION Y NUCLEOS TEMATICOS”

Carreras Pedagógicas	Investigación				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	7	14	5	26
Educación Parvularia	0	6	10	3	19
P. Historia y Geografía	1	2	9	0	12
P.en Educ. Física	0	6	15	2	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	6	4	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	5	6	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	2	13	6	0	21
P. en Inglés y Traducción	3	8	3	0	14
TOTAL	6	53	67	10	136

GRAFICO N° 72 “ INVESTIGACIÓN Y NÚCLEOS TEMATICOS “



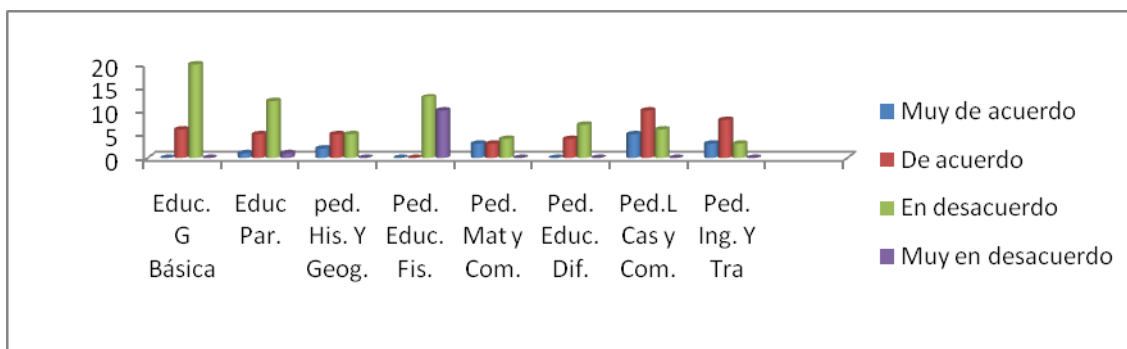
Se visualiza claramente un desacuerdo de un 56,61% referente a si la investigación formaba parte de los núcleos de formación, solo un 4% está de acuerdo que la investigación fue parte de su preparación universitaria. Las carreras en las cuales la investigación formaba parte de los núcleos de formación son Pedagogía en Lenguaje y Comunicaciones en un 66,6% , además Pedagogía en Inglés y Traducción con un 78,5. Contrariamente la carrera de Educación Parvularia con un 68% y Pedagogía en Historia y Geografía con un 75% mencionan que la investigación no formo parte de su formación universitaria.

Junto con ello los varones en un 60% las damas en un 53,8% ratifican lo que la mayoría da a conocer en la presente investigación.

TABLA N° 73 “ PREPARARADO PARA INVESTIGAR “

Carreras Pedagógicas	Investigación / egreso				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	6	20	0	26
Educación Parvularia	1	5	12	1	19
P. Historia y Geografía	2	5	5	0	12
P.en Educ. Física	0	0	13	10	23
P. en Matemáticas y Comp.	3	3	4	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	4	7	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	5	10	6	0	21
P. en Inglés y Traducción	3	8	3	0	14
TOTAL	14	41	70	11	136

GRAFICO N° 73 “ PREPARADO PARA INVESTIGAR”



Mayoritariamente la investigación no forma parte de la formación de los futuros pedagogos en la Universidad de Los Lagos el 59,55% así lo manifiesta y menos aún sentirse preparados para realizar investigación de nivel básico en el aula.

La carreras que manifiestan una percepción positiva frente a este tema son: Pedagogía en Inglés y Traducción y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones con un 78,57% y 71,42% respectivamente. Las que no concuerdan

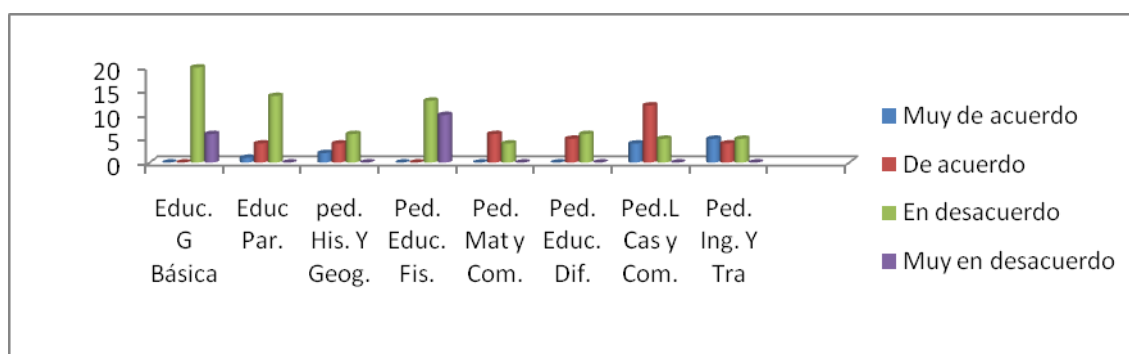
con esta opinión son Pedagogía en Educación Física con un 100% y Educación Parvularia con un 68%.

La apreciación es negativa en el caso de las mujeres con un 57.6%% y los hombres con un 63%.

TABLA N° 74 “ INVESTIGACIÓN EJE CENTRAL DE LA FORMACIÓN”

Carreras Pedagógicas	Investigación eje en la formación				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	0	20	6	26
Educación Parvularia	1	4	14	0	19
P. Historia y Geografía	2	4	6	0	12
P.en Educ. Física	0	0	13	10	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	6	4	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	5	6	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	12	5	0	21
P. en Inglés y Traducción	5	4	5	0	14
TOTAL	12	35	73	16	136

GRAFICO N° 74 “ INVESTIGACION EJE CENTRAL DE LA FORMACION “



La investigación es el eje central en la formación del estudiante de pedagogía, pese a ello el 65% de los encuestados dice no estar de acuerdo con esa afirmación,

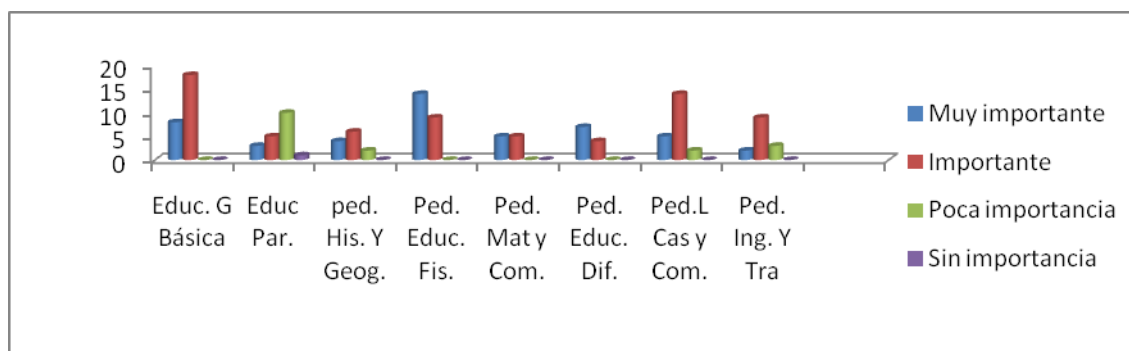
Dos carreras se manifiestan de acuerdo con la afirmación en un porcentaje considerable (57,14%) Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones y Pedagogía en Matemáticas y Computación (60%). Las restantes están por debajo del 50%.

Los varones en un 75,8% y las damas con un 57,% manifiesta que la investigación no era un eje como lo mencionaba la propuesta durante su formación.

TABLA N°75 “ IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACION “

Carreras Pedagógicas	Nivel Importancia				TOTAL
	Muy importante	Importante	Poco importante	Poco importante	
P. Educ. General Básica	8	18	0	0	26
Educación Parvularia	3	5	10	1	19
P. Historia y Geografía	4	6	2	0	12
P.en Educ. Física	14	9	0	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	5	5	0	0	10
P. en Educ. Diferencial	7	4	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	5	14	2	0	21
P. en Inglés y Traducción	2	9	3	0	14
TOTAL	48	70	17	1	136

GRAFICO N° 75 “ IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACION “



Efectivamente la investigación es un tema relevante para los titulados de las carreras pedagógicas que conforman el presente estudio con un 86,76%. Solo la carrera de Educación Parvularia le es poco relevante con un 57%.Este aspecto es muy interesante puesto que una de las carreras que en su malla curricular cuentan con 4 núcleos enfocados a la investigación, al contrario de las demás carreras que no cuentan con esta disciplina durante su formación profesional.

Si el análisis lo hacemos por carrera se hace evidente que son las carreras de Pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Educación Física las que por unanimidad, consideran la investigación como importante durante su formación.

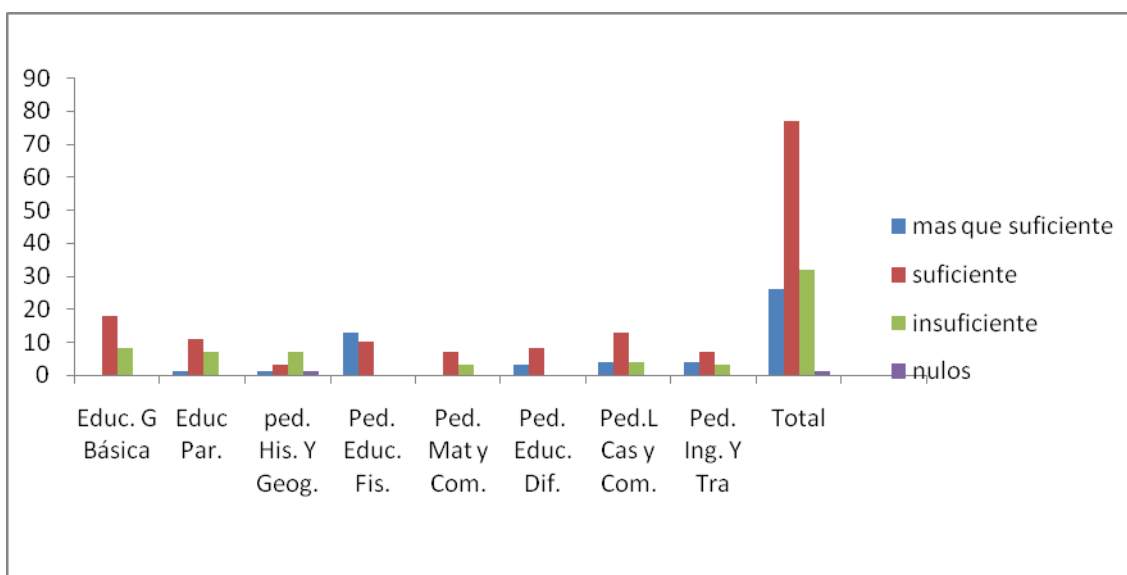
Analizando por género la información, son efectivamente los varones los que opinan en mayor proporción que la investigación es una materia importante durante su formación académica, las mujeres en menor proporción

DECIMO PRIMERA DIMENSION : ELEMENTOS PARA LA ENSEÑANZA

TABLA N° 76 “ RECURSOS HUMANOS”

Carreras Pedagógicas	Recursos humanos				TOTAL
	Más que suficiente	Suficiente	Insuficiente	nulos	
P. Educ. General Básica	0	18	8	0	26
Educación Parvularia	1	11	7	0	19
P. Historia y Geografía	1	3	7	1	12
P.en Educ. Física	13	10	0	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	7	3	0	10
P. en Educ. Diferencial	3	8	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	13	4	0	21
P. en Inglés y Traducción	4	7	3	0	14
TOTAL	26	77	32	1	136

GRAFICO N° 76 “ RECURSOS HUMANOS “



Podemos observar que la mayoría de los encuestados un 75,73% plantea que los recursos humanos eran suficientes para la formación de los profesionales de la educación. Sin embargo un porcentaje no menos considerable, 24,26%, expresa que estos fueron insuficientes.

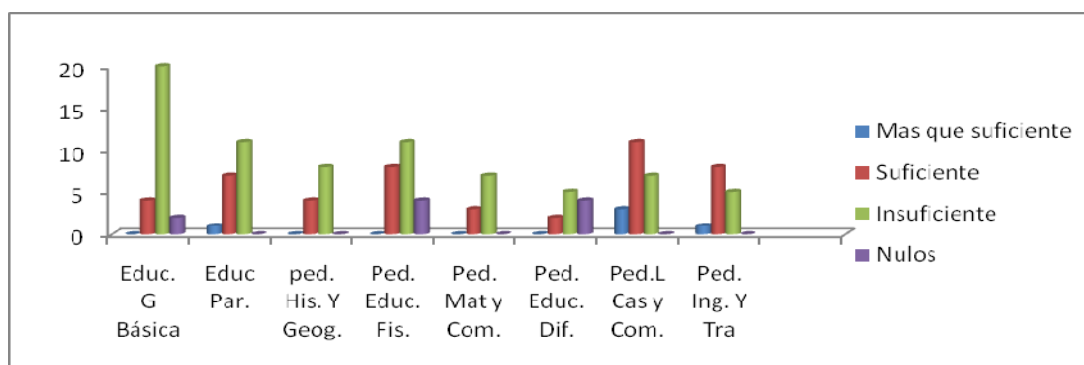
La carrera de Pedagogía en Historia y Geografía mayoritariamente con un 66,66% opina que el recurso humano, en esta carrera específicamente, era insuficiente. Sólo la carrera de Pedagogía en Educación Física tiene una opinión favorable frente a este tema.

Para 75.6% de las mujeres encuestadas los recursos humanos eran suficientes y en un 75,8 en el caso de los varones.

TABLA N°77 “INFRAESTRUCTURA”

Carreras Pedagógicas	Infraestructura				TOTAL
	Más que suficiente	Suficiente	Insuficiente	Nulos	
P. Educ. General Básica	0	4	20	2	26
Educación Parvularia	1	7	11	0	19
P. Historia y Geografía	0	4	8	0	12
P.en Educ. Física	0	8	11	4	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	3	7	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	2	5	4	11
P. en Lengua Castellana y C.	3	11	7	0	21
P. en Inglés y Traducción	1	8	5	0	14
TOTAL	5	47	74	10	136

GRAFICO N° 77 “INFRAESTRUCTURA”



La infraestructura necesaria para el desarrollo de las actividades pedagógicas fueron consideradas por los encuestados como: 61,76% la consideran insuficiente o nula, el 34,55% considera que era suficiente y sólo el 3,67% considera que eran más que suficiente.

La opinión por carrera no difiere mucho de la general; las carreras de Pedagogía en Inglés y Traducción al igual que Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones mantienen una opinión favorable con un 64,28% y un 66,66% respectivamente.

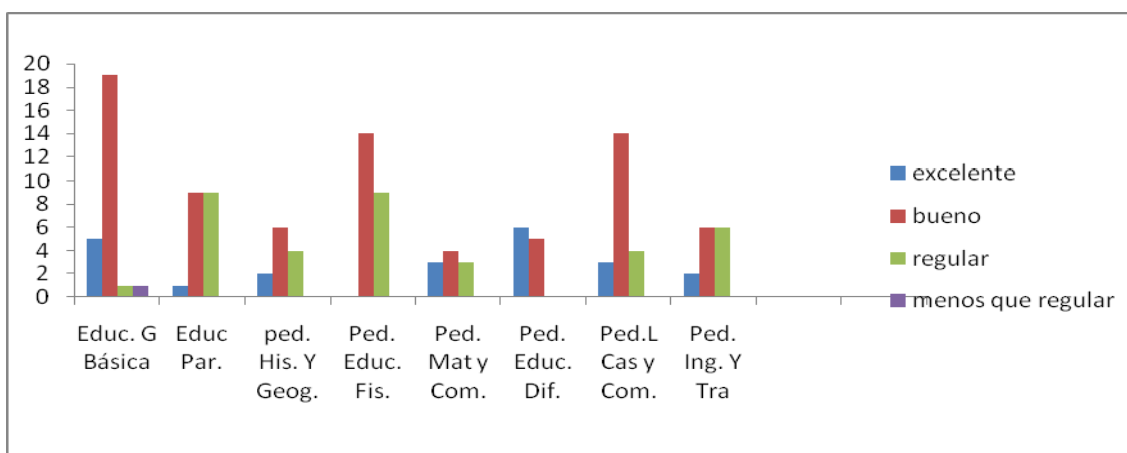
Entre las carreras que consideran que la infraestructura era insuficiente o nula se destacan Educación Básica, 53,8%, Educación Parvularia con un 57,8% y Pedagogía en Historia y Geografía. En un 50%.

El 37% de las mujeres opinan que la infraestructura era insuficiente y un 36% de los varones tienen la misma opinión.

TABLA N°78 “AULAS FUNCIONALES “

Carreras Pedagógicas	Aulas				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	15	11	0	26
Educación Parvularia	1	5	13	0	19
P. Historia y Geografía	1	5	6	0	12
P.en Educ. Física	0	16	7	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	6	4	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	10	1	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	1	12	7	1	21
P. en Inglés y Traducción	4	5	5	0	14
TOTAL	7	74	54	1	136

GRAFICO N°78 “AULAS FUNCIONALES “



El ambiente físico en el cual se desarrolla el trabajo pedagógico es fundamental para que estos aprendizajes sean efectivos, durante los años de formación (promedio 5,5 años lectivos). Los(as) encuestados(as) están de acuerdo que las aulas eran cómodas y pedagógicamente funcionales, esto en un 59,55%. Los(as) restantes mencionan todo lo contrario, ello en un 40,44%.

Las carreras que están de acuerdo con esta afirmación son Educación Básica (57,69%) Pedagogía en Educación Física (69,56%), Pedagogía en Educación Diferencial (90,90%), Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones (57,14%) y Pedagogía en Matemáticas y Computación (60%).

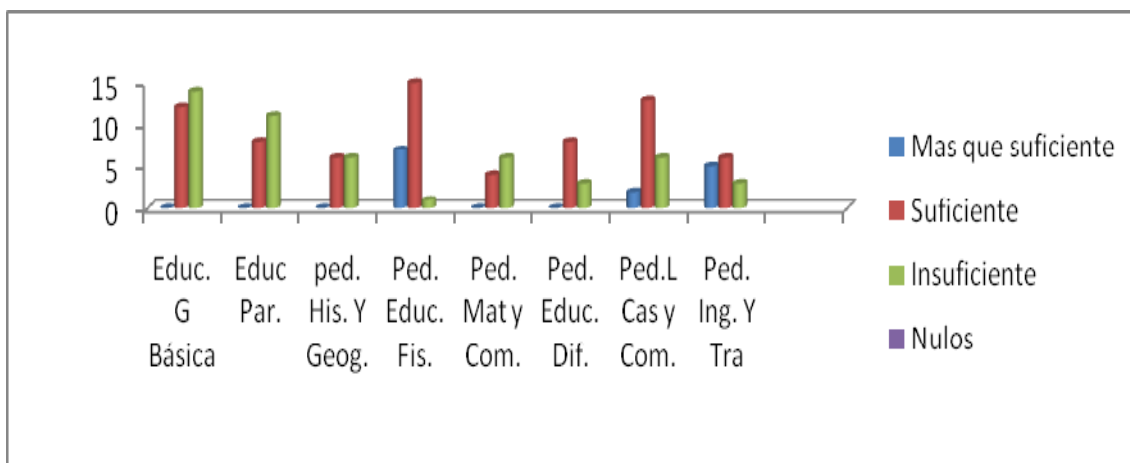
La carrera que está menos de acuerdo con esta afirmación es Educación Parvularia con un 68,42%, en un porcentaje menor Pedagogía en Historia y Geografía con un 50%.

Tanto hombres como mujeres tienen la misma opinión.

TABLA N°79 “ BIBLIOGRAFIA “

Carreras Pedagógicas	Bibliografía			TOTAL
	Mas que suficiente	Suficiente	Insuficiente	
P. Educ. General Básica	0	12	14	26
Educación Parvularia	0	8	11	19
P. Historia y Geografía	0	6	6	12
P.en Educ. Física	7	15	1	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	4	6	10
P. en Educ. Diferencial	0	8	3	11
P. en Lengua Castellana y C.	2	13	6	21
P. en Inglés y Traducción	5	6	3	14
TOTAL	14	72	50	136

GRAFICO N° 79 “ BIBLIOGRAFIA “



El recurso bibliográfico en una institución educativa es un elemento indispensable para el desarrollo pleno del estudiante, en la Universidad de Los Lagos según los encuestados este recurso sí existía, pero hay opiniones contrarias en algunas de las carreras de pedagogía.

Manifiestan que los recursos eran suficientes para la formación del futuro profesional (63,23%), un porcentaje no menor manifiesta que estos recursos eran insuficientes (36,76%).

Según la carrera de Educación General Básica (53,84%) eran insuficientes, opinan de la misma forma las encuestadas de Educación Parvularia (57,89%) y Pedagogía en Matemáticas y Computación (60%).

Las carreras de Pedagogía en Educación Física (95,65%), Pedagogía en Educación Diferencial (72,72%) y Pedagogía en Lengua castellana y Comunicaciones (71,42%) consideran que eran suficientes los recursos bibliográficos para su formación.

El 57,6% de las mujeres mencionan que eran insuficientes el material bibliográfico la misma opinión tienen los con un 67%.

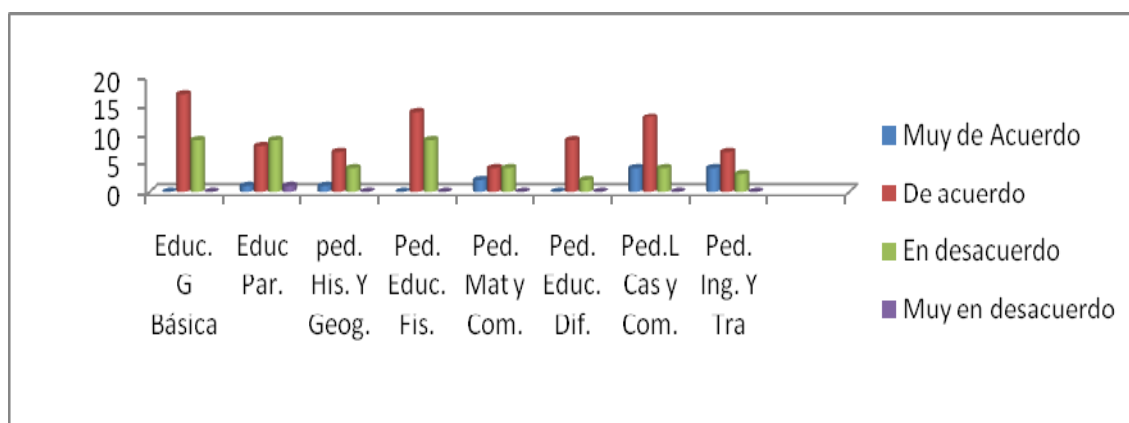
DECIMO SEGUNDA DIMENSIÓN

ACTUALIZACION DEL CUERPO DOCENTE

TABLA N° 80 “ DOCENTES DE LA ESPECIALIDAD “

Carreras Pedagógicas	Actualización docente				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	17	9	0	26
Educación Parvularia	1	8	9	1	19
P. Historia y Geografía	1	7	4	0	12
P.en Educ. Física	0	14	9	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	2	4	4	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	9	2	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	13	4	0	21
P. en Inglés y Traducción	4	7	3	0	14
TOTAL	12	79	44	1	136

GRAFICO N° 80 “ DOCENTES DE LA ESPECIALIDAD ”



Cada una de las carreras de pedagogía tiene su propia especialidad: están preparados y actualizados los docentes de la especialidad en las materias que impartían durante la formación de los futuros profesionales de la educación; es este aspecto el que se considera en el presente análisis.

La diversidad de pareceres que muestra la gráfica permite concluir que el 8,82% expresa estar muy de acuerdo con esta afirmación, un 58,08% dice estar de acuerdo y el 33,08% manifiesta no estar de acuerdo.

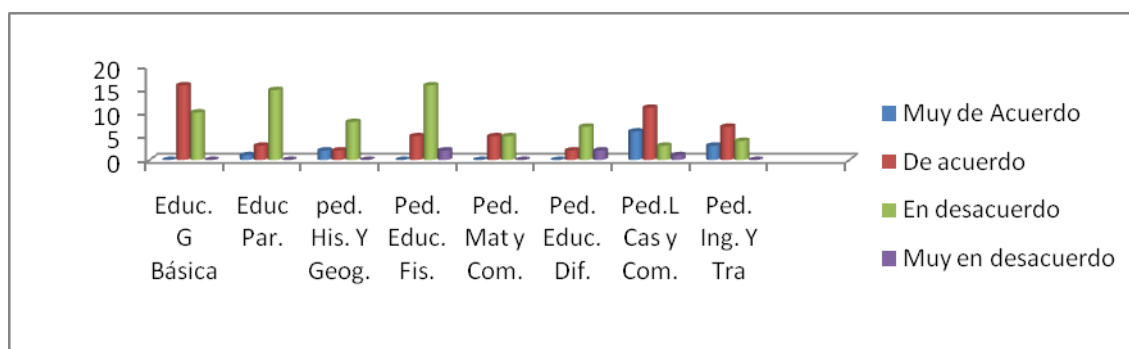
Ahora bien las carreras que tienen una opinión favorable respecto al tema son: Educación General Básica (65%), Pedagogía en Educación Física (60,8%) y Pedagogía en Historia y Geografía (66,7%). La carrera de Educación Parvularia, en un porcentaje significativo (52,6%), opina que los docentes de la especialidad no estaban actualizados en los contenidos que impartían.

35,8% de las mujeres 29,3% de los hombres hacen mención que los docentes de las diferentes especialidades no estaban actualizados.

TABLA N° 81 “ DOCENTES DEL AREA DE EDUCACION “

Carreras Pedagógicas	Docentes actualizados				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	16	10	0	26
Educación Parvularia	1	3	15	0	19
P. Historia y Geografía	2	2	8	0	12
P.en Educ. Física	0	5	16	2	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	5	5	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	2	7	2	11
P. en Lengua Castellana y C.	6	11	3	1	21
P. en Inglés y Traducción	3	7	4	0	14
TOTAL	12	51	68	5	136

GRAFICO N° 81 “ DOCENTES DEL AREA D EDUCACION “



En la formación pedagógica en la Universidad de Los Lagos existen docentes que imparten clases de Educación y pedagogía. Saber, desde la opinión de titulados de esta casa de estudios superiores, cuán actualizados estaban los docentes en estas materias, arrojó los siguientes resultados los que invitan a una reflexión.

La mayoría de los informantes (73%) manifiesta no estar de acuerdo con la siguiente apreciación: *los docentes estaban actualizados con las materias que impartían en los diferentes núcleos*. El (37,5%) dice estar de acuerdo y un 8,82% muy de acuerdo con la aseveración.

Las carreras que tienen una opinión favorable son: Educación General Básica, Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones y Pedagogía en Inglés y Traducción

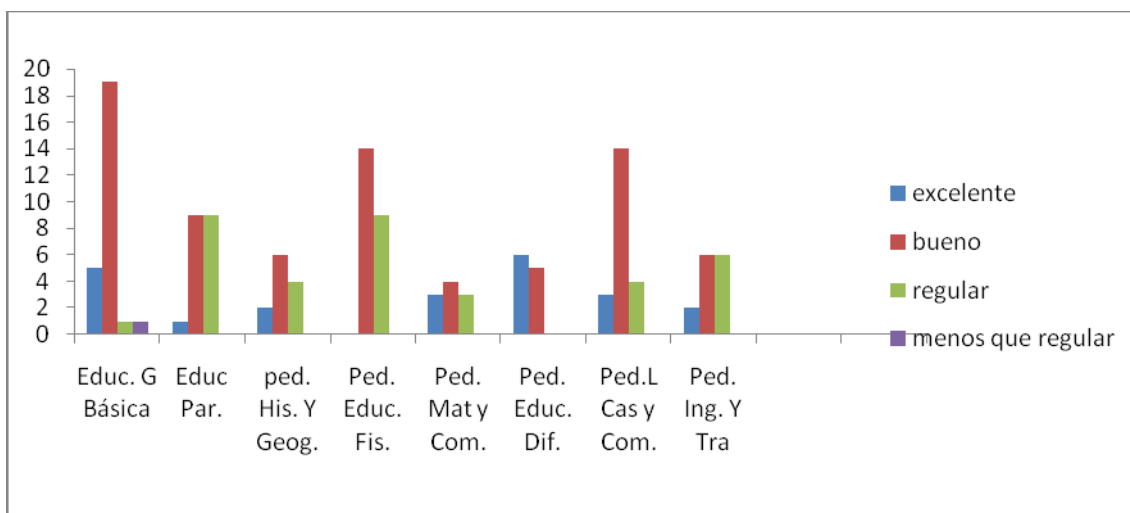
Son 4 las carreras que no están de acuerdo con la apreciación: Educación Parvularia (78,94%) Pedagogía en Historia y Geografía (66,66%), Pedagogía en Educación Física (59.56%) y Educación Diferencial (81,81%).

En cuanto al analisis que se puede hacer por género las mujeres opinan en un 52,5% y los hombres 55% manifiestan que los docentes de la formación pedagógica no estaban actualizados en las materias que les correspondía impartir .

TABLA N° 82 “ NIVEL ACADEMICO DOCENTES DE LA ESPECIALIDAD “

Carreras Pedagógicas	Nivel académico				TOTAL
	Excele nte	Bueno	Regular	Malo	
P. Educ. General Básica	5	19	1	1	26
Educación Parvularia	1	9	9	0	19
P. Historia y Geografía	2	6	4	0	12
P.en Educ. Física	0	14	9	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	3	4	3	0	10
P. en Educ. Diferencial	6	5	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	3	14	4	0	21
P. en Inglés y Traducción	2	6	6	0	14
TOTAL	22	77	36	1	136

GRAFICO N° 82 “ NIVEL ACADEMICO DOCENTES DE LA ESPECIALIDAD ”



Mayoritariamente se considera que el nivel de los académicos es bueno (72,79%) un 16,17% manifiesta que el nivel es excelente, solo un 26,47% lo consideran regular, lo cual determina, en cierta medida, que la valoración que se hace del cuerpo docente de las diferentes especialidades sea buena.

La excelencia docente se da en las Carreras de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones (80,95%) y Pedagogía en Matemáticas y Computación (70%).

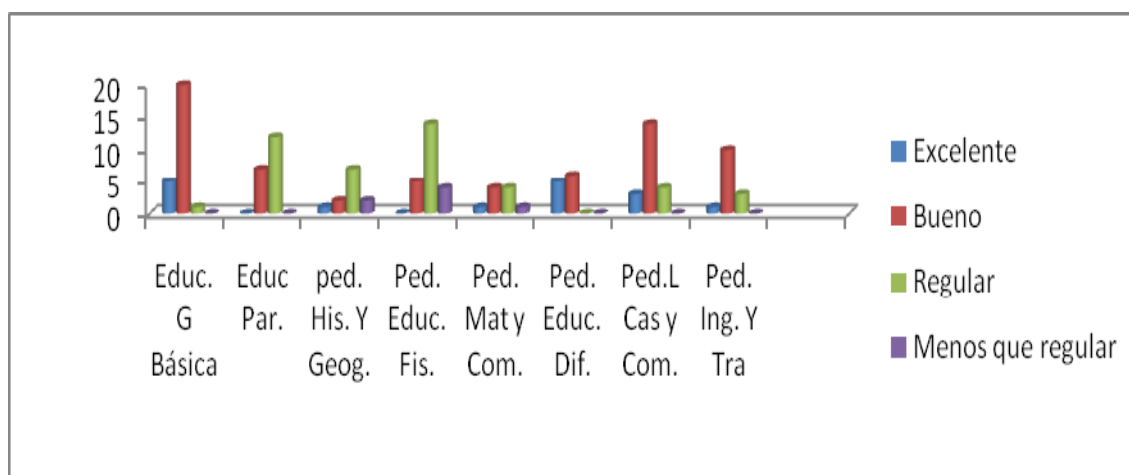
Un porcentaje significativo en donde se reconoce una menor valoración al nivel de los docentes se observa en las carreras de Educación Parvularia (47,36%) y Pedagogía en Inglés y Traducción (42,85%).

No se presentan variaciones significativas entre los géneros

TABLA N°83 “ NIVEL ACADEMICO FORMACION GENERAL “

Carreras Pedagógicas	Nivel académico				TOTAL
	Excele nte	Bueno	Regular	Malos	
P. Educ. General Básica	5	20	1	0	26
Educación Parvularia	0	7	12	0	19
P. Historia y Geografía	1	2	7	2	12
P.en Educ. Física	0	5	14	4	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	4	4	1	10
P. en Educ. Diferencial	5	6	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	3	14	4	0	21
P. en Inglés y Traducción	1	10	3	0	14
TOTAL	16	68	45	7	136

GRAFICO N° 83 “ NIVEL ACADEMICO DE FORMACION GENERAL “



Respecto a la valoración de los docentes de formación general, las apreciaciones son las siguientes: docentes excelentes 11,76%, buenos el 50%, 33,08% regular y 5,14 malos.

Lo particular se evidencia en las carreras de Educación Parvularia, (63,15%) Pedagogía en Historia y Geografía (75%) y Pedagogía en Educación Física(78,26% , las cuales consideran a los docentes regulares y/o malos.

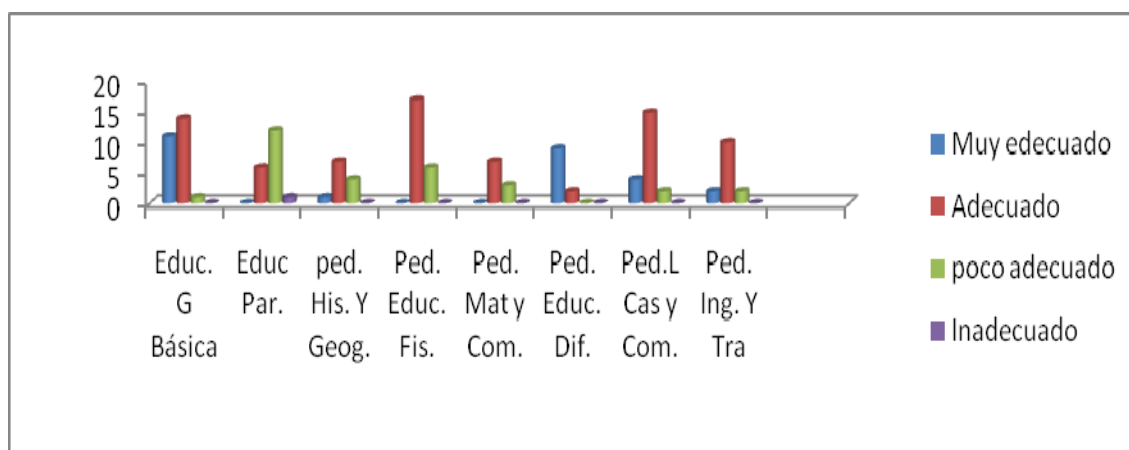
Quienes hacen una mejor valoración de los docentes son las carreras de: Educación Básica (96,15%), Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones (80,95%) y Pedagogía en Inglés y Traducción (78,57%).

Las variaciones que se presentan por género no son significativamente diferentes.

TABLA N° 84 “ METODOS UTILIZADOS “

Carreras Pedagógicas	Metodología docentes				TOTAL
	Muy adecuados	Adecuados	Poco adecuados	Inadecuados	
P. Educ. General Básica	11	14	1	0	26
Educación Parvularia	0	6	12	1	19
P. Historia y Geografía	1	7	4	0	12
P.en Educ. Física	0	17	6	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	7	3	0	10
P. en Educ. Diferencial	9	2	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	15	2	0	21
P. en Inglés y Traducción	2	10	2	0	14
TOTAL	27	78	30	1	136

GRAFICO N° 84 “ METODOS UTILIZADOS “



Las metodologías que utilizan los docentes al impartir sus clases cómo son consideradas. Las respuestas a esta interrogante reflejan diversidad de opiniones,

mayoritariamente estiman que son adecuadas (57,35%), poco adecuadas el (22,05%) y el (19,85%) muy adecuadas.

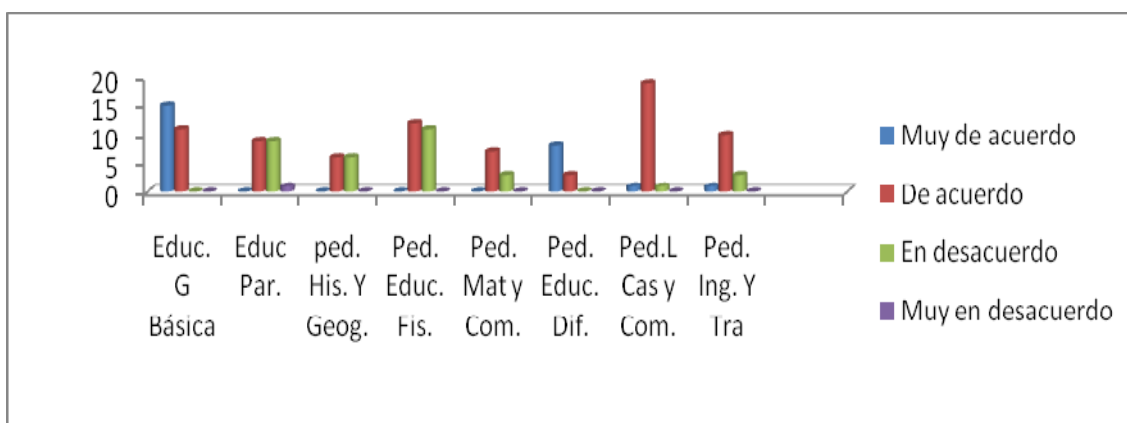
En forma específica, Educación General Básica, Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Matemática y Computación consideran que las metodologías desarrolladas por parte del docente eran adecuadas. Sólo la carrera de Educación Parvularia tiene una apreciación negativa al respecto con un (68,42%).

En relación a la opinión del género femenino y masculino respecto a este tema el 69% mujeres 87% hombres estas metodologías utilizadas por los docentes las consideran adecuadas y muy adecuadas.

TABLA N° 85 “ NIVEL DE AGRADO “

Carreras Pedagógicas	Nivel de agrado				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	15	11	0	0	26
Educación Parvularia	0	9	9	1	19
P. Historia y Geografía	0	6	6	0	12
P.en Educ. Física	0	12	11	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	7	3	0	10
P. en Educ. Diferencial	8	3	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	1	19	1	0	21
P. en Inglés y Traducción	1	10	3	0	14
TOTAL	25	77	33	1	136

GRAFICO N° 85 “ NIVEL DE AGRADO “



Respecto a la actitud de los y las docentes al impartir clases esta era de agrado. Alrededor del un 75% expresan que sus profesores se sentían a gusto al impartir sus clases, de todos modos también existe la opinión contraria con un 25%.

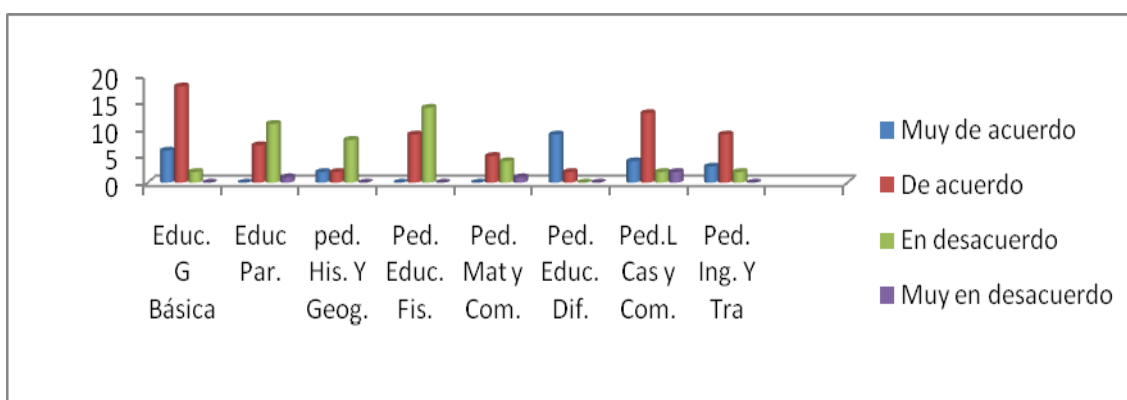
Las carreras de Pedagogía en Matemáticas y Computación, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones y Pedagogía en Inglés y Traducción, manifiestan una opinión positiva, es decir, los profesores (as) impartían las clases con agrado.

71 % mujeres 79 % hombres manifiestas que la actitud de los docentes al impartir clases lo y hacían con agrado.

TABLA N°86 “ DIDACTICAS INNOVADORAS”

Carreras Pedagógicas	Diseño innovación				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	6	18	2	0	26
Educación Parvularia	0	7	11	1	19
P. Historia y Geografía	2	2	8	0	12
P.en Educ. Física	0	9	14	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	5	4	1	10
P. en Educ. Diferencial	9	2	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	13	2	2	21
P. en Inglés y Traducción	3	9	2	0	14
TOTAL	24	65	43	4	136

GRAFICO N° 86 “ DIDACTICAS INNOVADORAS”



El 47,79% opina que las didácticas que aplicaba el docente eran innovadoras el 17,64% manifiesta que muy innovadoras lo cual es muy positivo. A su vez el 31,61% no está de acuerdo con esta apreciación.

En lo particular, las carreras de Educación General Básica (92,30%), Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones (80,95%), Pedagogía en Inglés y Traducción (85,71%) tienen una opinión favorable, no así Educación Parvularia(68,42%), Pedagogía en Historia y Geografía (66,66%)y Pedagogía en Educación Física (60,86%).

67,9% de las mujeres y el 62% hombres de los hombres expresan que los docentes realizaban sus clase haciendo uso de didácticas innovadoras.

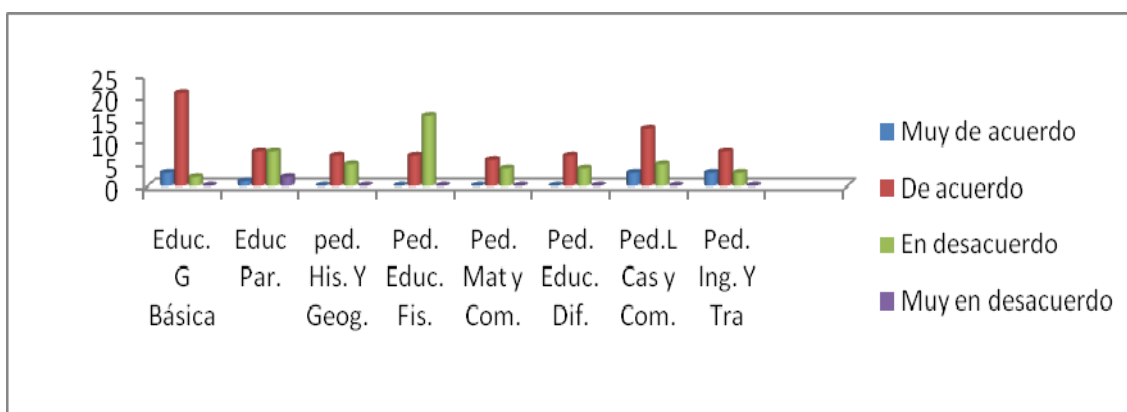
DECIMO TERCERA DIMENSION

EVALUACIÓN

TABLA N° 87 “ EVALUACION Y PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE”

Carreras Pedagógicas	Procesos de evaluación				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	3	21	2	0	26
Educación Parvularia	1	8	8	2	19
P. Historia y Geografía	0	7	5	0	12
P.en Educ. Física	0	7	16	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	6	4	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	7	4	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	3	13	5	0	21
P. en Inglés y Traducción	3	8	3	0	14
TOTAL	10	77	47	2	136

GRAFICO N° 87“ EVALUACION Y PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE”



Como se puede apreciar la mayoría de los que respondieron el cuestionario están de acuerdo que existía concordancia entre los procesos evaluativos y los procesos de enseñanza en las carreras pedagógicas de la universidad (63,97%) siendo mayoritariamente favorable la opinión; la carrera de Pedagogía en Educación Física no está de acuerdo con esa apreciación con un (69,56%).

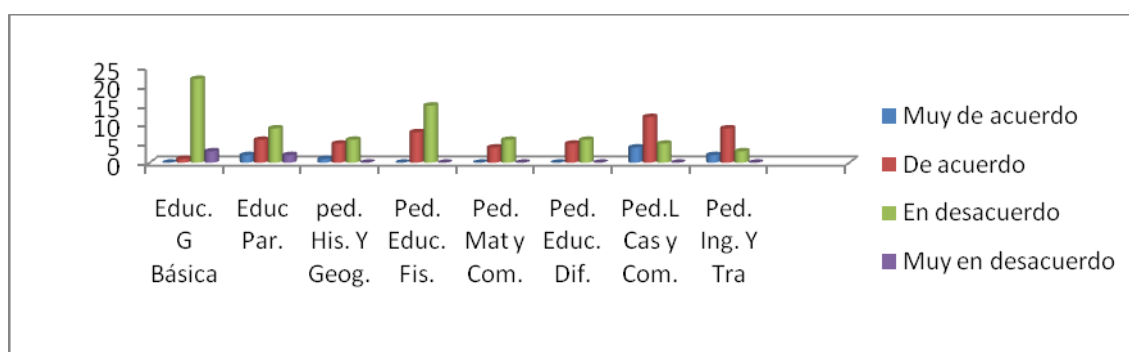
Se visualiza también una opinión favorable principalmente en las carreras de Educación General Básica (92,90%) Pedagogía en Educación Diferencial (63,63%) Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones (76,19%) y Pedagogía en Inglés y Traducción (78,57%).

En el caso de las mujeres el 62,8% y de los hombres 65,5%, exponen que si había concordancia entre los procesos evaluativos y en el enseñar y aprender.

TABLA N°88 “ TECNICAS DE EVALUACIÓN VARIADAS”

Carreras Pedagógicas	Evaluación variada				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	1	22	3	26
Educación Parvularia	2	6	9	2	19
P. Historia y Geografía	1	5	6	0	12
P.en Educ. Física	0	8	15	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	4	6	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	5	6	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	4	12	5	0	21
P. en Inglés y Traducción	2	9	3	0	14
TOTAL	9	50	72	5	136

GRAFICO N° 88 “ TECNICAS VARIADAS DE EVALUACION “



Evaluar los procesos educativos como el resultado final de un periodo hacen suponer que estas evaluaciones son variadas, la opinión expresada por los encuestados refleja que un 56,61% no está de acuerdo con ello, el 36,56% está de acuerdo y solo el 6,61% está plenamente de acuerdo.

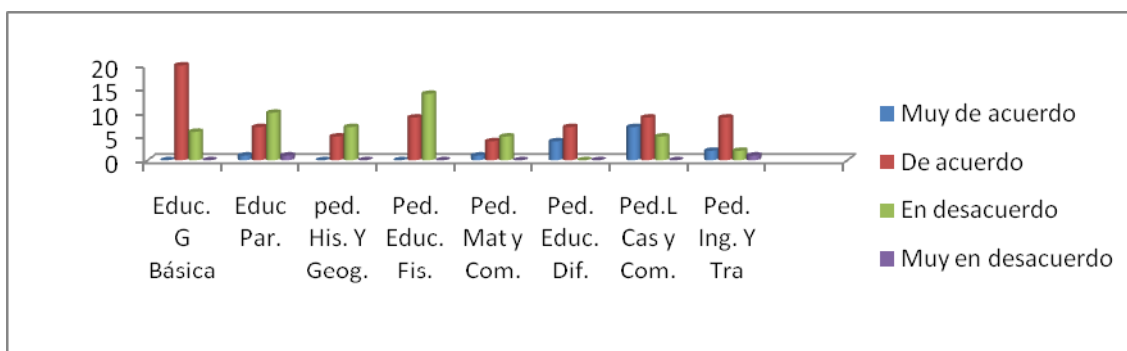
Las carreras que expresan en un porcentaje bastante alto no estar de acuerdo son: Educación General Básica (96,15%), Pedagogía en Educación Física (65,21) y Educación Parvularia (57,89%). Sólo dos carreras tienen una apreciación favorable respecto al tema; Pedagogía en Lengua Castellana (876%) y Comunicaciones y Pedagogía en Inglés y Traducción(85,7%)

El 56% de las mujeres y un 60% de los hombres manifiestan que las técnicas utilizadas en el proceso evaluativo no eran variadas, se presentaban siempre las mismas formas de evaluar.

TABLA N° 89 “ CRITERIOS APLICADOS EN ACTIVIDADES TEORICAS Y PRACTICAS”

Carreras Pedagógicas	Criterios de evaluación				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	20	6	0	26
Educación Parvularia	1	7	10	1	19
P. Historia y Geografía	0	5	7	0	12
P.en Educ. Física	0	9	14	0	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	4	5	0	10
P. en Educ. Diferencial	4	7	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	7	9	5	0	21
P. en Inglés y Traducción	2	9	2	1	14
TOTAL	15	70	49	2	136

GRAFICO N° 89 “ CRITERIOS APLICADOS EN ACTIVIDADES TEORICA Y PRACTICAS”



Existen diferencias en las formas de evaluar entre las actividades teóricas y las actividades prácticas. En este aspecto hay opiniones variadas, en todo caso la mayoría se inclina en estar de acuerdo que había diferencias a la hora de evaluar lo práctico con lo teórico (62,5%). Un 37,5% manifiesta lo contrario.

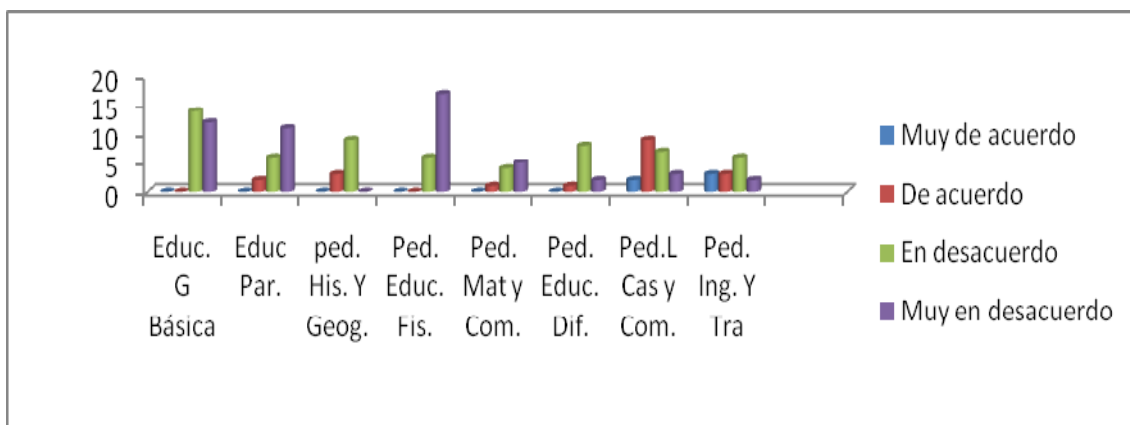
Específicamente las carreras de Educación General Básica (76,92%) Pedagogía en Inglés y Traducción (78,57%), Pedagogía en Educación Diferencial (100%) y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones (76,19%) tienen una opinión favorable, en cambio Pedagogía en Educación Física(60,86%), Educación Parvularia (57,89%) y Pedagogía en Historia y Geografía (58.33%) presentan una opinión negativa.

El 65% mujeres 58,6% de los hombres indican que si habían diferencias a la hora de evaluar una actividad teórica de una práctica.

TABLA N° 90 “ AUTOEVALUACION “

Carreras Pedagógicas	Frecuencia de la Auto evaluación				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	0	14	12	26
Educación Parvularia	0	2	6	11	19
P. Historia y Geografía	0	3	9	0	12
P.en Educ. Física	0	0	6	17	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	1	4	5	10
P. en Educ. Diferencial	0	1	8	2	11
P. en Lengua Castellana y C.	2	9	7	3	21
P. en Inglés y Traducción	3	3	6	2	14
TOTAL	5	19	60	52	136

GRAFICO N°90 “ AUTOEVALUACION “



Qué opinión tiene los propios estudiantes de los procesos evaluativos que van viviendo durante su formación o en qué medida estos son considerados en la evaluación final del proceso. La gráfica refleja que el 75% de los encuestados da a conocer la ausencia de la autoevaluación en el proceso; sólo en la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones con un 52% hay consenso en que la autoevaluación formaba parte de la evaluación durante su formación como pedagogo.

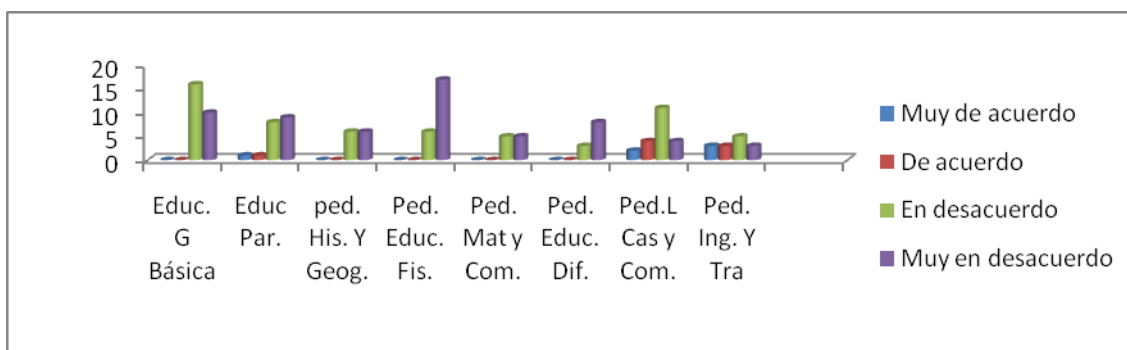
El 100% de los encuestados de Pedagogía en Educación General básica está en desacuerdo con la afirmación, Educación Parvularia con un 89% del mismo modo Pedagogía en Educación Física con un 100%.

El 82 % de las mujeres menciona que la autoevaluación no formaba parte de los procesos educativos en las carreras pedagógicas y un 82,7% de los varones.

TABLA N° 91 “ COEVALUACION”

Carreras Pedagógicas	Coevaluación				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	0	16	10	26
Educación Parvularia	1	1	8	9	19
P. Historia y Geografía	0	0	6	6	12
P.en Educ. Física	0	0	6	17	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	0	5	5	10
P. en Educ. Diferencial	0	0	3	8	11
P. en Lengua Castellana y C.	2	4	11	4	21
P. en Inglés y Traducción	3	3	5	3	14
TOTAL	6	8	60	61	136

GRAFICO N° 94 “ COEVALUACION”



Como se puede apreciar la mayoría de los titulados manifiesta que no se llevaba a cabo la coevaluación durante los años de formación (88,97%).

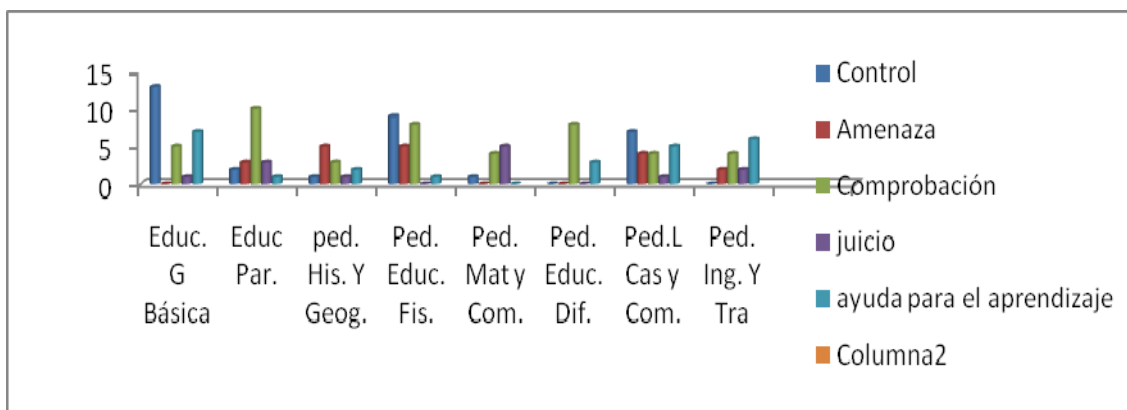
Las carreras de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones (28,57%) y Pedagogía en Inglés y Traducción (42,85%) son las únicas que en un porcentaje minoritario expresan que sí se realizaba coevaluación. Las demás carreras se manifiestan contraria a esta afirmación.

El 87,5% de las mujeres de las diferentes carreras hacen referencia que la coevaluación no se realizaba durante su formación y los hombres opinan lo mismo en un 91%.

TABLA N° 92 “INSTANCIA DE LA EVALUACION”

Carreras Pedagógicas	Instancia					TOTAL
	Control	Amenaza	Comprobación	Juicio	Ayuda	
P. Educ. General Básica	13	0	5	1	7	26
Educación Parvularia	2	3	10	3	1	19
P. Historia y Geografía	1	5	3	1	2	12
P.en Educ. Física	9	5	8	0	1	23
P. en Matemáticas y Comp.	1	0	4	5	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	0	8	0	3	11
P. en Lengua Castellana y C.	7	4	4	1	5	21
P. en Inglés y Traducción	0	2	4	2	6	14
TOTAL	33	19	46	13	25	136

GRAFICO N° 92 “INSTANCIAS DE LA EVALUACION”



¿Cómo consideró la evaluación durante los años de formación universitaria?
 La mayoría la vivió con comprobación de contenidos (33,82%), como control (24,26%) como ayuda en los aprendizajes (18,38%) como amenaza (13,97%) y como juicio un / 9,55%).

Para las carreras de Pedagogía en Inglés y Traducción y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones, la evaluación fue una ayuda para el aprendizaje y una comprobación del mismo.

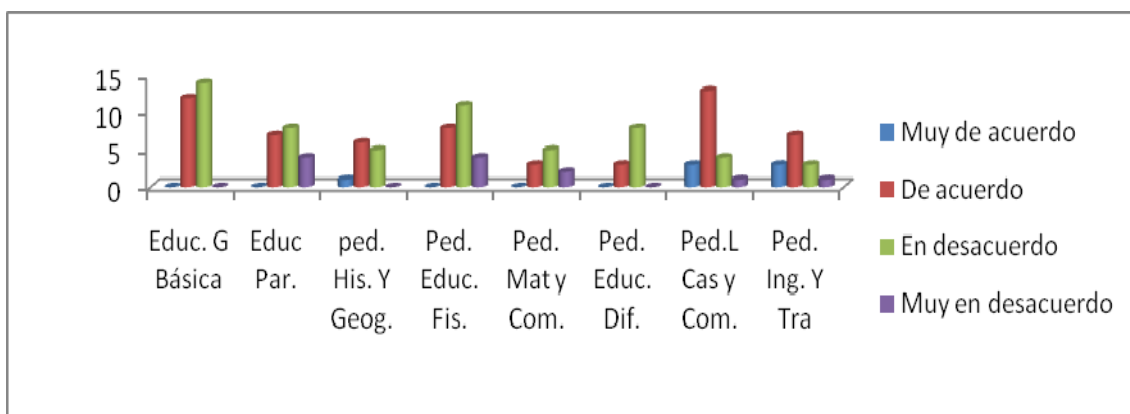
Pareciera ser contraproducente el que una de las alternativa más recurrentes sea concebir la evaluación como control y/o amenaza, es el caso de Educación General Básica (50%)y Educación Física con un (39,13%).

Si el análisis se hace por género los resultados son los siguientes : para las mujeres el 24% lo vivió como control de saberes, el mismo porcentaje en los hombres, un 12% como amenaza, 38% como comprobación, un 7,6 como juicio, y un 15% como ayuda, en el caso de los hombres el 15,5% lo percibió como amenaza, 27% como comprobación , un 12% como juicio, y un 22% como ayuda para el aprendizaje..

TABLA N° 93 “ MODELOS DE EVALUACION”

Carreras Pedagógicas	Modelo de evaluación				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	12	14	0	26
Educación Parvularia	0	7	8	4	19
P. Historia y Geografía	1	6	5	0	12
P.en Educ. Física	0	8	11	4	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	3	5	2	10
P. en Educ. Diferencial	0	3	8	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	3	13	4	1	21
P. en Inglés y Traducción	3	7	3	1	14
TOTAL	7	59	58	11	136

GRAFICO N°93 “ MODELOS DE EVALUACIÓN “



De los(as) encuestados(as) el 48,52% está de acuerdo en que los modelos de evaluación utilizados durante su formación universitaria eran los más apropiados. En cambio un porcentaje bastante considerable menciona no estar de acuerdo con ello. (42,64%)

Las carreras que tiene una percepción más positiva son: son Pedagogía en Inglés y Traducciones con un 71% y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones con un 76%.

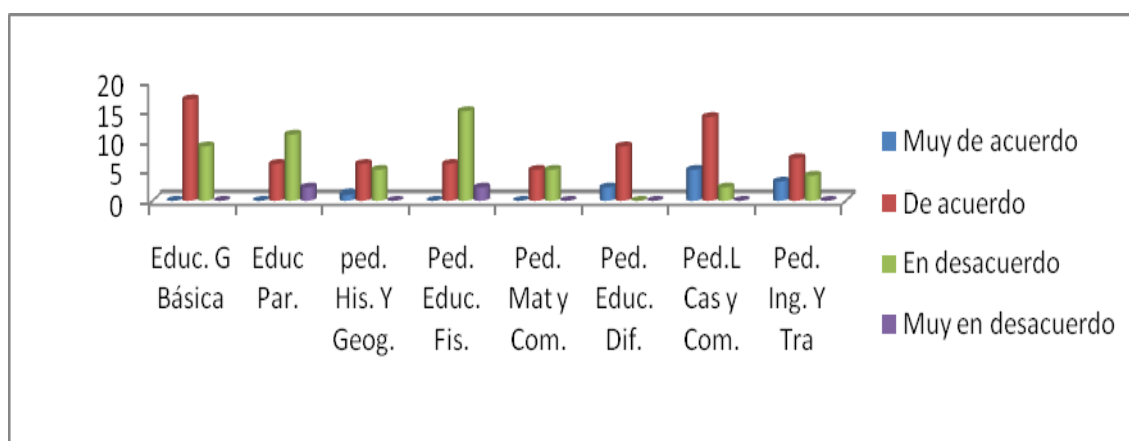
Las carreras que opinan lo contrario son pedagogía en Educación General Básica con un 53,8% y Pedagogía en educación Física con un 65%.

Un 52% de las mujeres encuestadas mencionan no estar de acuerdo que los modelos de evaluación hayan sido los más apropiados y un 55% de parte de los varones

TABLA N°94 “ CLARIDAD EN LA EVALUACIÓN ”

Carreras Pedagógicas	Claridad				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	17	9	0	26
Educación Parvularia	0	6	11	2	19
P. Historia y Geografía	1	6	5	0	12
P.en Educ. Física	0	6	15	2	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	5	5	0	10
P. en Educ. Diferencial	2	9	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	5	14	2	0	21
P. en Inglés y Traducción	3	7	4	0	14
TOTAL	11	70	51	4	136

GRAFICO N°94 “ CLARIDAD EN LA EVALUACION ”



La claridad en los procesos evaluativos son muy importantes para quien se somete a esta acción. En un 59,55% los(as) encuestados(as) dicen que estos procesos eran claros y un 37,05% no está de acuerdo que esa apreciación.

Esta realidad no es igual en todas las carreras de pedagogía que se imparten en la universidad; algunas de ellas difieren como el caso de Pedagogía en Educación Física(73,91%) y Educación Parvularia (68,42%) las que manifiestan que la evaluación era poco clara.

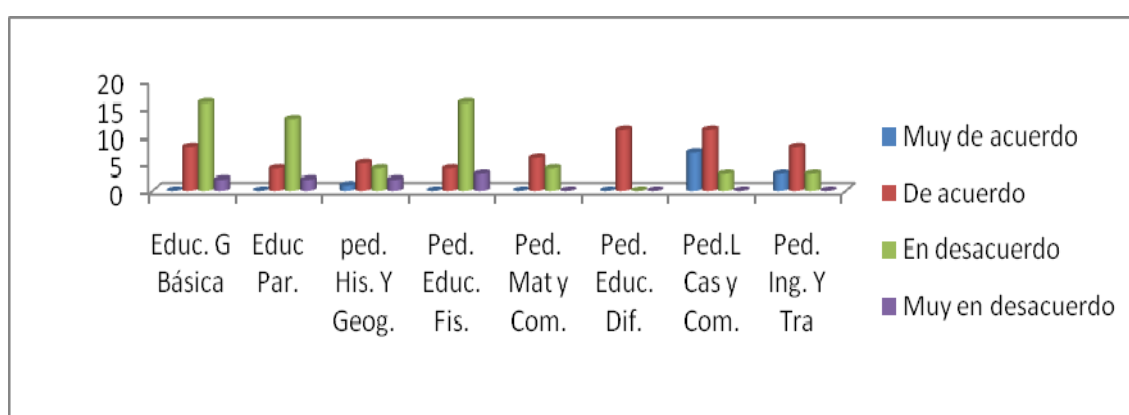
Por otro lado, Educación General Básica (65%), Pedagogía en Educación Diferencial (81%) y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones (66,6%)manifiestan que sí existía claridad en los procesos evaluativos.

Un 60% de la mujeres encuestadas expresan que existia claridad en los procesos evaluativos y un 58,6% de los varones opinan de la misma forma.

TABLA N° 95 “ TRANSPARENCIA EN LA EVALUACION “

Carreras Pedagógicas	Transparencia				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	8	16	2	26
Educación Parvularia	0	4	13	2	19
P. Historia y Geografía	1	5	4	2	12
P.en Educ. Física	0	4	16	3	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	6	4	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	11	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	7	11	3	0	21
P. en Inglés y Traducción	3	8	3	0	14
TOTAL	11	57	59	9	136

GRAFICO N° 95 “ TRANSPARENCIA EN LA EVALUACION “



Los(as) encuestados(as) opinan que la evaluación no era un proceso transparente durante los años de estudios en la universidad, esto equivale a un 50%.

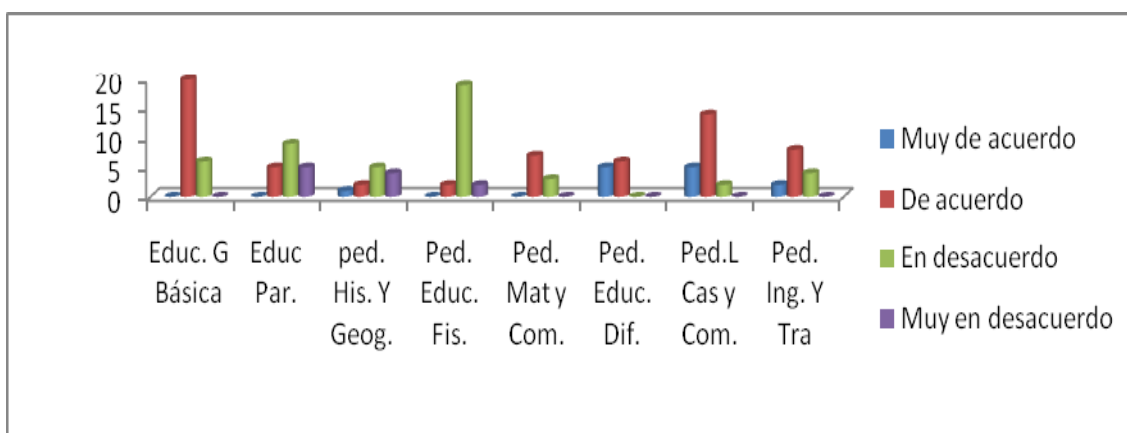
Esta opinión difiere en algunas carreras como: Pedagogía en Educación Diferencia(100%), Pedagogía en Matemáticas y Computación (60%), Pedagogía en Inglés y Traducción (78,57%) y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones (85,71%), las cuales en su conjunto equivalen al otro 50%.

No hay diferencias significativas entre la opinión de los varones y damas referentes a este aspecto el cerca del 50% opinan que si eran transparentes la evaluaciones que se realizaban durante sus años de formación pedagógica.

TABLA N° 96 “ ARBITRARIEDAD EN LA EVALUACION “

Carreras Pedagógicas	Arbitraria				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	20	6	0	26
Educación Parvularia	0	5	9	5	19
P. Historia y Geografía	1	2	5	4	12
P.en Educ. Física	0	2	19	2	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	7	3	0	10
P. en Educ. Diferencial	5	6	0	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	5	14	2	0	21
P. en Inglés y Traducción	2	8	4	0	14
TOTAL	13	64	48	10	136

GRAFICO N°96 “ ARBITRARIEDAD EN LA EVALUACION “



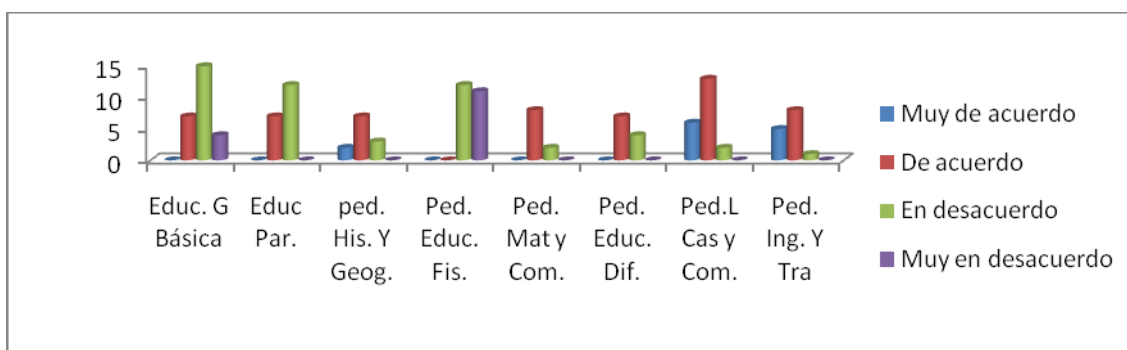
Durante su formación universitaria la evaluación se desarrollaba en forma arbitraria de parte del docente. Frente a este enunciado el gráfico representa que este proceso evaluativo no se llevaba a cabo arbitrariamente (37,5%). En cambio el (56,61%) de los encuestados considera que si había arbitrariedad en los procesos evaluativos. Las carreras que más representan este sentir son Pedagogía en Educación Física (82,6%) y Educación Parvularia (73%)

El 51,7% de los varones opinan que los procesos de evaluación eran arbitrarios, contrario a el 35,8% de las mujeres opina de esa forma..

TABLA N° 97 “ RIGUROSIDAD EN LA EVALUACION “

Carreras Pedagógicas	Rigurosidad				TOTAL
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
P. Educ. General Básica	0	7	15	4	26
Educación Parvularia	0	7	12	0	19
P. Historia y Geografía	2	7	3	0	12
P.en Educ. Física	0	0	12	11	23
P. en Matemáticas y Comp.	0	8	2	0	10
P. en Educ. Diferencial	0	7	4	0	11
P. en Lengua Castellana y C.	6	13	2	0	21
P. en Inglés y Traducción	5	8	1	0	14
TOTAL	13	57	51	15	136

GRAFICO N°97 “ RIGUROSIDAD EN LA EVALUACION”



Se podría decir que lo que representa el presente gráfico es preocupante ya que el 48,52% de las personas que respondieron el cuestionario opina que no había rigurosidad en los procesos evaluativos. No todas las carreras opinan lo mismo, por ejemplo, Pedagogía en Matemáticas y Computación manifiesta en un 80% que sí había rigurosidad en estos procesos.

Pedagogía en Educación Física tiene una opinión diferente, el 100% está en desacuerdo y muy en desacuerdo con esta afirmación.

La opinión del género femenino en un 52% menciona que si había rigurosidad y el 50% de los varones se expresa de la misma forma.

VII.3.ANALISIS CUALITATIVO

VII.3.-ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

PREGUNTAS POR DIMENSIÓN.

Primera dimensión

¿Qué relación existe entre la formación recibida en la universidad y la realidad laboral en la cual se desempeña?

Segunda dimensión

¿Cuáles serían los roles de un buen profesor. Enúncielos jerárquicamente?

Tercera dimensión

¿En qué instancia formativa el trabajo autónomo se llevaba a cabo?

Cuarta dimensión

¿El trabajo en equipo es efectivo en el campo laboral, en qué situaciones Ud. recurre a él?

Quinta dimensión

¿Cuán importante es la ética en el desempeño de la profesión docente; se perciben estos conceptos en su trabajo laboral actual, cómo y por qué?

Sexta dimensión

¿En qué situación o situaciones laborales Ud., hace uso de las Tics?

Séptima dimensión

¿El concepto globalizador forma parte de su quehacer educativo actual?

Octava dimensión

¿En qué medida la formación recibida durante su carrera como estudiante ha facilitado su desempeño laboral, por qué?

Novena dimensión

¿Fueron suficientes las prácticas realizadas durante su formación, cuán efectivas fueron estas. Qué ventajas y desventajas puede Ud., mencionar?

Décima dimensión

¿Hace uso de la investigación como medio para mejorar sus prácticas pedagógicas, en qué situaciones?

Décimo primera dimensión

¿Qué elementos Ud., considera que fueron muy importantes durante su formación y por qué?

Décima segunda dimensión

¿En qué núcleos temáticos considera Ud., que los docentes estaban mejor preparados?

Décimo tercera dimensión

¿En qué medida los conocimientos en evaluación adquiridos durante su formación como docente, le han permitido enfrentar la evaluación como un elemento clave en el sistema educativo?

VII.3.2.- CATEGORÍAS EMANADAS DEL ANÁLISIS DEL LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.

Primera categoría: “Poca relación con la realidad”. Se plantea que la formación obtenida durante los años de estudios en la universidad carecía de contextualización, “...parecían dos mundos totalmente distintos”. De una u otra forma tanto los encuestados como en la discusión grupal se plantea que hay un desconocimiento de las políticas educativas y de las diferentes realidades educativas. : “*en relación a las políticas en mi realidad laboral es muy diferente...creo que la relación es mínima, ya que es muy teórica y poco práctica, solo menciono que el Marco para la Buena Enseñanza nunca fue tratado en la universidad, siendo el instrumento eje de nuestra profesión.*” A pesar de lo mencionado concuerdan y consideran que este aspecto es muy relevante en la formación del futuro educador.

Segunda categoría: “Enfoque teórico”. Existe una formación que hace suponer que las realidades educativas son similares en diferentes ambientes y contextos socioculturales, ello como enfoque teórico, y no como una realidad concreta. : “*la relación que tiene es muy escasa con la realidad ya que la parte teórica, no es lo más importante ni suficiente en el campo laboral.*” Se valora la formación teórica recibida, pese a que no es ésta la que permite una verdadera incorporación al campo laboral y un trabajo efectivo en una realidad concreta. “*A veces el exceso de teorías universitarias no se condicen con la práctica*”, “*... sin duda catalogo mi formación como un todo, es bastante difícil ahora bien si lo tomamos del ámbito de la especialidad, yo creo que hay cierta coherencia con lo aprendido con la realidad.*”

Tercera categoría: “Modelo Docente”. Consideran que el rol principal del profesor es ser un modelo en todos los aspectos en el ámbito educativo, en el aspecto personal, en calidad humana, ejemplo de responsabilidad, líder. “*Entregar conocimientos de su especialidad, dinamizar los procesos de enseñanza aprendizaje. Socializar con los estudiantes para un grato ambiente en el aula, velar por la real incorporación de la especialidad en el contexto del alumno*” del mismo modo se enuncia: “*Ser un*

facilitador y estar en constante innovación profesional....ser un modelo de conductas sociales”.

Cuarta categoría: “Agente educativo”. Este aspecto conlleva otras características tales como facilitador de aprendizajes, motivador, transformador del sistema educativo, formador e instructor de aprendizajes, orientador, formador de personas: *“guía en los procesos educativos, facilitador de aprendizajes, terapeuta en aquellas intervenciones especiales que hace el educador diferencia”*. Además de *“Interacción con el alumno, dominio del tema, crear instancias de conversación, crear un ambiente propicio, desempeño de la enseñanza aprendizaje.”*

Quinta categoría: “Responsabilidad de parte del docente”. Ello abarca un espectro bastante amplio, en el dominio de los contenidos y/o materias a entregar a los alumnos, responsabilidad en forma de evaluar, responsabilidad en sus actos: *“...buena enseñanza, respetuoso, responsable.”* Por otra parte la importancia que les otorgan a que el profesor sea: *“Motivador, claro, responsable “*

Sexta categoría: “Trabajo autónomo en el proceso de formación”. El trabajo autónomo se plantea como una instancia de autoaprendizaje, el trabajo autónomo en el ejercicio profesional no se menciona recurrentemente. *“...rol facilitador de aprendizajes, aprendizaje autónomo, instar al trabajo colaborativo, instar al trabajo teórico y práctico, ser un espejo al formar. Es decir el profesor debe ser un referente en todo aspecto, modelo”*.

Séptima Categoría: “Desarrollo de la docencia”. El trabajo que realiza el docente en las aulas preferentemente pone de manifiesto su hacer autónomo, a través de la preparación de las clases, y el desarrollo de las mismas. El ejercicio de la docencia es un acto autónomo mayoritariamente en los docentes que participaron en el presente estudio. *“Siempre mi trabajo ha sido autónomo, ahora en el campo laboral continúa siendo así...trato que mis alumnos trabajen autónomamente, el trabajo colaborativo sirve sólo en algunos casos”*

Octava categoría: “Gestión educativa implica trabajo en equipo”. El actuar del docente tiene muchos nichos en los cuales debe desarrollar acciones específicas que

no necesariamente es la docencia directa para con el alumno(a). En los GPT (Grupos Profesionales de Trabajo) asumen la responsabilidad de decidir, seleccionar y planificar lo que se llevará a cabo en una determinada disciplina que se imparte al interior de las aulas. Al formular propuestas que involucren mejorar el sistema educativo, al interior del establecimiento, se hace imprescindible realizar el trabajo mancomunado con docentes, padres y/alumnos(as) según sea el caso y/o situación que se desea mejorar.

Novena categoría: “Gestión escolar efectiva trabajando en equipo”. Elemento básico para lograr una buena gestión escolar: liderazgo que no siempre la ejerce el (la) director(a) del establecimiento educacional; el concepto de gestionar al interior del colegio permite la conformación e integración de diferentes actores que tienden a organizar diferentes aspectos de la vida escolar; sin trabajo de equipo no existe crecimiento como comunidad educativa.

Decima categoría: “Mejoramiento del rendimiento escolar, trabajo en equipo al interior de las aulas”. El formar un equipo tiende a confundirse con el trabajo en grupo. El mejoramiento de los aprendizajes de nuestros alumnos, mejora cuando se incorporan estrategias de trabajo con el otro (compañero(a) de clase). Al comentar, al discutir, al aprender con un individuo que maneja los mismos códigos y posee las mismas características se hace más dinámico y enriquecedor el aprendizaje.

Décima primera categoría: “El trabajo en equipo mejores logros académicos”. Los modelos de acción pedagógica que sean visibles a la comunidad escolar en general, y en donde los estudiantes tengan modelos de trabajo en equipo, permitirá que se empoderen del ejemplo de sus maestros y lo lleven a la práctica en el quehacer diario del trabajo pedagógico. *“Cuando los alumnos(as) conversan, discuten, acuerdan como lograr un objetivo propuesto por el docente y esto lo hacen suyo, buscando formas de llegar a alcanzar lo propuesto, se hace mucho más enriquecedor su aprendizaje, aparte de ello se logran otros objetivos transversales, tales como: responsabilidad, compañerismo, liderazgo, etc.”*

Décima segunda categoría: “Resolver problemas propios de la dinámica escolar”. Las acciones que se emprenden día a día en un establecimiento escolar son múltiples; si no

existiere el trabajo en equipo sería inviable alcanzar la metas propuestas. *“Sí, es muy importante el trabajo en equipo; para lograr mejorar en todo aspecto se recurre a él, para solucionar problemas con mayor precisión y rapidez.”*

Décima tercera categoría “La ética elemento fundamental en la formación docente”. No hay docencia si no está presente la concepción valórica del individuo, el profesor forma personas que están insertas en una sociedad y para que en ésta la convivencia sea viable entre todos los actores que interactúan en su interior se requiere de ciertas reglas, normas, costumbres. La escuela como eje secundario (primero la familia) en ir incorporando paulatinamente a la “persona” como agente activo a una sociedad demasiado compleja; esto hace imprescindible que el maestro sea el facilitador, formador y muchas veces modelo de acción. *“La ética es muy importante, puesto que constituye la parte esencial de la profesión docente. En el trabajo en que me desempeño, la ética no se vulnera, lo que hace muy agradable y tranquilizante la labor”.* *“La ética nos permite actuar correctamente, sobre todo en el campo laboral del pedagogo, es el ejemplo a seguir para los estudiantes”.*

Décimo cuarta categoría: “La ética es relativa en el ámbito escolar”. La educación establece objetivos transversales fundamentales a llevar a cabo en la escuela. Cuando la formación integral del individuo es sólo una declaración de principios o no forma parte en la misión del establecimiento se está en presencia de una irresponsabilidad docente. Parte de los educadores expresan que no es un concepto que se considere prioritario en su accionar como profesor, es relativo al área en la cual se desempeña o es un asunto personal. *“Los considero importantes, pero creo que no son relevantes en el campo laboral, por lo menos yo no lo veo en la práctica...no se hace evidente plenamente en el campo profesional que ejerzo”.*

Décima quinta categoría: “Las tics una herramienta más“. Al consultar en qué situación laboral se hace uso de las Tics, mayoritariamente las consideran una herramienta, que permite *“...al momento de dictar una clase, para hacer la clase mas didáctica y llamativa”.* *“Para la realización de clases expositivas o, por alumnos, para la presentación de trabajos, el establecimiento cuenta con recursos tecnológicos.”* También se hace uso de la Tics para todo aquello que tenga que ver con trabajo de

oficina, o presentación de las planificaciones, para el ingreso de las evaluaciones de los alumnos y otras actividades administrativas. Cabe hacer notar que los estudiantes de pedagogía en la Universidad de Los Lagos, a lo menos, tienen durante la formación cinco semestres uso y manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. (Núcleos).

Décima sexta categoría: “Proceso globalizador forma parte del desempeño profesional”. Por unanimidad los participantes en el grupo de discusión hacen mención que permanente o en algunas ocasiones el proceso globalizador forma parte de su accionar al interior de las aulas. *“...de lo que recuerdo debo decir que en parte hago uso de él. No fue un ejemplo durante mi formación, lo entiendo mucho más ahora a través del trabajo que hago”.*

En algunas ocasiones sí, pero no regularmente. Los grupos son muy numerosos y tengo que pasar los contenidos, si me detengo a considerar el proceso como tal se me pasa el tiempo y no puedo darme ese lujo”

Es importante que el docente haya considerado que la aplicación del enfoque globalizador no puede estar ajeno a la hora de intervenir; muchos de ellos plantearon que forma parte de su rutina diaria fundamentando que el alumno entiende con más facilidad: *“...en inglés es básico tener en cuenta lo global, eso hace que el niño contextualice más rápidamente los contenidos que vamos viendo en la clase.”*

Décima séptima categoría: “Formación recibida aporte al desempeño laboral”. Las opiniones vertidas en relación a enfrentar con mayor facilidad el desempeño laboral del docente han sido muy uniformes en cuanto a desvalorizar la formación universitaria que le otorgaría a futuro un título profesional. Los argumentos que exponen son los siguientes: procesos formativos descontextualizados, es decir, que no se condicen con la realidad y con los cambios paradigmáticos que propone el PFID, *“...muy poco en verdad, la formación inicial docente es muy pobre, vaga y poco realista, gran parte de lo que se imparte es anticuado y no acorde al trabajo cotidiano del profesor. De hecho para realizar estos deberes en mi caso he debido consultar a los colegas más experimentados o aprenderlo por mí misma. El aprendizaje en el camino es el que me ha resultado más efectivo”*

Otro de los argumentos dicen relación con el enfoque que se usa en las disciplinas específicas. *“En relación a las destrezas interpretativas de las ciencias sociales y la forma como se enseña, bajo esta premisa dejar de lado el estigma de los estudiantes que dice **Historia pura memoria**” “...es dar mayor dinamismo y participación a los alumnos en función de la comprensión que el mismo va descubriendo y nosotros guiando este proceso”*. En el área de formación pedagógica los y las titulados(as) hacen mención que hay poca relación de los temas generales de educación con la disciplina que estudiaron, la visión educativa es muy dispersa lo cual hace, según los informantes de la presente investigación, perder el horizonte educativo y la conexión con la especialidad.

Entre otros de los argumentos valoran la formación en parte, manifestando que lo faltante lo aprendieron en las prácticas, considerando como modelo al maestro guía. *“Se visualiza en la práctica, al comienzo de ejercer la profesión me dificultaba un poco, pero ahora yo diría que la formación que me dio la carrera me ha permitido realizar un trabajo más que regular.”*

Otros informantes sí valoran la formación recibida: *“Yo diría que en gran parte, con falencias, pero creo tener las competencias para ejercer la profesión”*. Otra opinión *“Ya que me han entregado los conocimientos necesarios para desenvolverme y así entregar los conocimientos a los alumnos y poder realizar mis prácticas con diversos tipos de alumnos.”*

Décima octava categoría: “Prácticas efectivas para la formación”. La valoración que se les otorga a la prácticas que se desarrollan desde los inicios de la formación pedagógica se deben fundamentalmente a conocimiento in situ de la realidad laboral que le correspondería ejercer una vez egresado de la universidad, permite al futuro profesional ir estableciendo el nexo entre lo que plantea la teoría y la realidad concreta: *“Todas las prácticas que en el principio eran de una semana, en sí es muy importante, estar en terreno y ver la realidad, aparte que se aprende mucho, lo cual es una ventaja muy grande. En general las prácticas fueron muy provechosas, aportaron mucho”*. Involucrarse desde un perspectiva diferente a la cultura que permea la “escuela”, la

visión que se tiene es distinta cuando asiste a la escuela en el rol de profesor en formación que cuando asiste como alumno.

La realidad no se condice en muchos aspectos en el ámbito educativo, si bien es cierto que uno de los actores más importantes en educación es el alumno, ese alumno con una historia de vida diferente a cualquier otro, ese conocimiento se logra en la relación que se construye con el estudiante; *“... en las prácticas se aprende mucho más por la experiencias reales y para contrastarlas con la teoría”*. Para los estudiantes de pedagogía la efectividad de las prácticas involucra varios aspectos entre ellos: las prácticas por ser progresivas van produciendo un ensamble de conocimientos que permiten entender la realidad escolar en un contexto específico.

En la medida que van transcurriendo los semestres académicos en donde las prácticas van teniendo una intencionalidad diferente, éstas indirectamente: *“Crean más seguridad para enfrentar el campo laboral”*. *“Encuentro que cada práctica fue importante ya que iban transcurriendo al desarrollo como docente en una forma ascendente”*. Del mismo modo *“...mi caso particular es que todos los semestres me tocó en distintos colegios, por lo tanto conozco muchas realidades buenas y malas”*. El reconocimiento de la realidad es un plus en la formación de cualquier profesional más aún en aquella profesión en la que se tiene la responsabilidad de aportar en la formación de una persona.

Décima novena categoría: “Descoordinación entre universidad e institución educativa”. La relación que debe existir entre la Casa de Estudios Superiores formadora de profesionales en el área pedagógica y las instituciones educativas (liceos y/o colegios) debe ser absolutamente fluida; algunas de las la opiniones que tienen los sujetos que forman parte de esta investigación son: *“No pueden haber prácticas que no tengan un objetivo específico, no basta con salir a práctica sino saber a qué vas a ese establecimiento educacional.”* *“no fueron muy provechosas, en parte debido al poco interés demostrado por el establecimiento en colaborar en las actividades propuestas”*. Los juicios vertidos confirman de una u otra forma que ambas instituciones no tienen claro, por un lado, la intencionalidad o el propósito del modelo de intervención y, por otro lado, en qué medida ese modelo se ajusta a la realidad del

establecimiento, esta situación se manifiesta en la mayoría de las carreras pedagógicas de la Universidad de Los Lagos.

Vigésima categoría: “Carencia de docentes que orienten el proceso de formación”. La universidad en ciertas carreras de pedagogía carece de profesionales que vayan orientando el proceso que cada estudiante va viviendo en el desarrollo de las diferentes prácticas a lo largo de su formación “...lo que hay que tomar más en cuenta es aquello que tiene que ver con la supervisión de las prácticas, crear equipos de docentes que se dediquen a eso y así lograr resultados reflexivos en todos los practicantes”, “por otra parte, la mala orientación de parte de los docentes responsables de guiar este proceso”. Otra opinión “...las prácticas fueron muchas y la efectividad de ellas debo cuestionarlas, primero nadie te supervisaba de la carrera, solo estabas a cargo del profesor guía que él no tiene porque guiar tu trabajo y muchas veces lo hizo...”, “el tema es que nunca nadie te fue a supervisar, por lo tanto nunca sabías si lo que estabas haciendo estaba bien o mal.” Se hace bastante visible que algo está pasando en esta etapa del proceso formativo.

Vigésima primera categoría: “La investigación es un medio para mejorar las prácticas pedagógicas”. La propuesta de formación tiene como eje la investigación permanente en las aulas, cuyo propósito es ir mejorando el quehacer diario. Uno de los modelos a desarrollar es la Investigación Acción Participante (IAP), la rigurosidad y frecuencia con que se llevan a cabo este modelo lo expresan los entrevistados a través de grupos de discusión. “La investigación la uso cuando se presenta un problema concreto dentro del aula, ya sea en el contenido o algún problema que salga de mis propias capacidades,investigo con los niños(as) cuando aplicamos algún modelo curricular específico como por ejemplo Problematización de aprendizajes” la investigación con una intención bien definida: “La investigación es un elemento base para poder intervenir con los niños que presentan dificultades, no puedo aplicar un plan de intervención si no hay una investigación acuciosa”.

Vigésima segunda categoría: “La investigación no forma parte del quehacer pedagógico”. Si bien se reconoce la importancia de la investigación como medio para mejorar las prácticas al interior de la escuela, también se mencionan situaciones en

contra, entre otras, las siguientes: "... aún no he investigado en las aulas, el tiempo no me lo permite", "No investigo, el tiempo no me da para eso; tengo muchos cursos y muchos alumnos".

Vigésima tercera categoría: "Desconocimiento del arte de investigar". El desconocimiento de los procesos que implica llevar a cabo investigación al interior del aula se hacen notar a través de las siguientes observaciones: "*No hago investigación, siempre he tenido una actitud reactiva frente a la investigación por mi desconocimiento*". "*No hago investigación, además no poseo los conocimientos para hacer investigación en el aula*". Manifiestan que la investigación no formaba parte de la malla curricular en algunas carreras, lo cual confirma las opiniones de los informantes.

Vigésima cuarta categoría : "docentes de la especialidad " : si se considera a los y las docentes como elementos para la enseñanza mayoritariamente hay una aprobación por los profesores de la especialidad en todas las carreras pedagógicas, "*creo que en inglés era la carrera de pedagogía que contaba con lo mejor, buenos laboratorios y buenos profes de la especialidad también algunos de formación general*". Otra opinión que corrobora lo mencionado anteriormente: "...el elemento humano los profesores de la especialidad, fueron muy importantes para mí." , "... algunos profes de educación rescataría a unos de la especialidad al profesor Mancilla en literatura y a Barraza."

Otra opinión relevante pues hace mención a otros elementos que recurrentemente no son considerado en los procesos formativos; "*en la carrera faltaban muchos, falta de profes competentes, espacios para el desarrollo de algunos núcleos, bibliografía , por mencionar algunos. Importantes algunos profesores especialmente en didáctica del primer ciclo, evaluación, psicología y mi práctica profesional. El porqué creo que el docente que forma a un estudiante de pre grado debe estar convencido de la importancia de la profesión que ejercerá a futuro, tuvimos una excelente profesora que así lo hizo sentir, y gracias a ella muchas nos sentimos importantes en los primeros años de vida de nuestros pequeños alumnos*"

En algunos casos se plantean que no todos los docentes son buenos académicos:" *la carrera debe cambiar en muchos aspecto, pero sobre todo a aquellos*

profes, que creen que por que están en la universidad ya son lo máximo, en la realidad son un plasta, como el profe Vosmediano y Negrón que de partida la ética no está en sus registros. Las autoridades deben velar por que los buenos permanezcan y los flojos y caras de palo se vayan le hacen un tremendo daño a la “U” mantener a esa gente”

Vigésima quinta categoría. “Dependencias en algunas carreras”. Entre los elementos mencionados recurrentemente están los laboratorios en el caso de la carrera de Pedagogía en Inglés y Traducción, “...*el contar con un muy buen laboratorio para idiomas, con un cuerpo de profesores exigentes pero buenísimos, creo que la especialidad de inglés sin desmerecer a las demás pedagogías está muy bien conceptualizada local y nacionalmente y eso es principalmente por la preocupación de nuestros maestros.*”, los gimnasios en la carrera de Pedagogía en Educación Física: “...*la implementación de la carrera como gimnasios fue buena, creo que es la carrera pedagógica que posee la mejor implementación.*”, “*la infraestructura como gimnasios y canchas*”.

Vigésima sexta categoría : “docentes de la especialidad más actualizados”. La información recabada a través de los grupos de discusión, reconocen que los más preparados y actualizados en las diversas disciplinas son los profesores de la especialidad en general, “*en lo que respecta a la especialidad era recurrente, pero siempre fue más notorio a mi juicio, en geografía porque permite mayor dinamismo y uso práctico de material , en lo referente a la formación general, no sucede lo mismo lamentablemente*” , otra opinión: “*en los núcleos de matemáticas (álgebra, cálculo, geometría y estadística)*”... “*en general todos los docentes de la especialidad, actualizados.*”...sólo en casos aislados los de educación “*Los de la especialidad principalmente Historia, una profe de educación que nos hacía Fundamentos*”.

Vigésima séptima categoría : “evaluación elemento clave en el proceso educativo” se reconoce que la evaluación es clave en el proceso educativo por varias razones, a continuación se mencionan algunas de ellas : “*como un dispositivo de control del proceso de enseñanza, en función de una serie de modificaciones que se deben hacer para ver los resultados de nuestros alumnos*” también “*comprender la evaluación como una herramienta que me permite observar a los estudiantes (cualitativa) y no*

sólo como un número (nota)”. Importante destaca : “no puedo realizar mi trabajo profesional si no evaluó.” El autoevaluarse en forma permanente fue mencionado por los informantes: “Sí, me han permitido ver la evaluación como elemento clave porque, he podido evaluar y así avanzar o retomar contenidos evaluando a la vez mi propio desempeño.”

Vigésima octava categoría: “carencia en evaluación durante la formación”. Es importante dar a conocer que ciertas carreras pedagógicas no tuvieron formación en Evaluación, algunos testimonios de ello: “no tuve evaluación propiamente tal solo unos atisbos en metodología” ... “como núcleo temático la carrera no dicta evaluación, todo lo que aprendí lo hice en otros núcleos, eso hace que la labor como profe se haga más difícil en el ámbito educativo lo que he aprendido ha sido en la práctica laboral” ... “es muy poco lo que se aprendió en cuanto a evaluación en la universidad. Debo reconocer que lo que manejo ahora en cuanto a evaluación lo aprendí en las prácticas profesionales, con muy buenos profesores guías y en mi propia labor docente diaria.”

Algunas observaciones generales de los informantes que fueron parte de los grupos de discusión :

1. **OBSERVACION** “Creo que la formación entregada en la universidad se aleja demasiado de la realidad educativa chilena, ya que los profesores no la conocen, han pasado años entregando cátedras enfrascadas en la teoría, cuando la necesidades son más de lo que predicán. Muchos profesores no fueron maestros íntegros, pues en sus metodologías arcaicas sólo pudimos ver tiranos y egocentrismo que no aportan en nada, ni a la formación docente, ni a las necesidades de un país que merece educación de calidad.”

“...reitero que la evaluación en Educación Parvularia es considerada como uno de los procesos más desafiantes y complejos de realizar es por eso que sugiero que las futuras educadoras salgan mejor preparadas y la universidad se preocupe de otorgarle mayor cantidad de horas al núcleo con el fin de profundizar más los contenidos.”

“La universidad debería preocuparse de facilitar los medios de toda índole para que los profesores puedan investigar y preocuparse de mantener a los buenos maestros “

“ Las autoridades deben velar por que los buenos permanezcan y los flojos y caras de palo se vayan le hacen un tremendo daño a la “U” mantener a esa gente”.

“...con respecto a la enseñanza de los docentes, quienes siempre mencionaron que nosotros teníamos que ser dinámicos y creativos, mas ellos nunca fueron un modelo de metodologías de enseñanza, nunca se adecuaron a las necesidades de los alumnos.”

“Más ramos de educación con real aplicación en contextos reales(MBE; Reforma, Estatuto Docente y otros) en vez de ramos de teorías inútiles.”

VII.3.4.-CONCLUSIONES GENERALES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

PRIMERA DIMENSIÓN “Sistema educativo vigente”

Al egresar de la universidad los estudiantes de las diferentes carreras de pedagogía de la Universidad de Los Lagos expresan que hay un desconocimiento de las políticas educacionales que regulan el sistema educativo en Chile. Efectivamente, hay una formación general en el ámbito educativo, pero esta es absolutamente descontextualizada, “*la teoría no se condice con la práctica*” y más aún la teoría la consideran obsoleta.

A pesar de lo mencionado anteriormente un gran número de los participantes en los grupos de discusión, manifiestan que en la práctica se logra una mayor formación y que ello les permite enfrentar el campo laboral con ciertas habilidades propias de la profesión o de la disciplina .

SEGUNDA DIMENSION: “Rol facilitador “

Los participantes del grupo coinciden plenamente en el rol que debe ejercer el docente al interior de las aulas, entre los mencionados se destacan: del modelo en todos los aspectos profesionales y personales, la realidad chilena exige que el responsable de educar a la población (profesor) debe tener una conducta intachable, de lo contrario la valoración social en menoscabada, tanto por los educandos como por la sociedad en general.

El docente como guía, orientador, facilitador de aprendizajes, el responsable de la educación y del ejercicio de la profesión, demuestran que no es tarea fácil el ejercicio de la profesión docente, fundamentalmente porque el docente es un transformador social de la generaciones actuales y futuras.

TERCERA DIMENSIÓN “Autonomía en sus aprendizajes” El trabajo autónomo es una estrategia utilizada con mayor frecuencia durante sus años de formación universitaria, principalmente con el propósito de logros académicos. En la actualidad muy pocos de los docentes, que forman parte del presente estudio, hacen uso del trabajo autónomo en el desarrollo de la profesión.

En cuanto a formar alumnos con un grado de autonomía en sus aprendizajes, se presentan en algunas ocasiones según lo manifestado por algunos profesionales de la educación que formaron parte de los grupos de discusión.

CUARTA DIMENSIÓN: “Trabajo en equipo”. La información obtenida referente al trabajo en equipo se plantea en primer término, poniendo énfasis en establecer diferencias entre el trabajo en equipo y el trabajo en grupo. Los informantes expresan que el trabajo en equipo es parte de las estrategias que se usan en los establecimientos educacionales, pero no es muy frecuente que este sea habitual, solo se genera cuando hay un fin en común que apunta a lograr ciertas metas u objetivos, ya sea a través de la formulación de proyectos de nuevas propuestas educacionales, que apunten a mejorar la institución escolar: “*desarrollo de proyectos y/o gestión administrativa*”. De la misma forma cuando se requiere reformular el PEI y/ el Manual de convivencia, los GTP, etc.

Los menos hacen mención que el trabajo en equipo es parte de la dinámica al interior de la sala de clases.

QUINTA DIMENSION: “Conceptos éticos”. Si bien es cierto la mayoría opina que la ética es la parte esencial en la formación del individuo, ésta se manifiesta y se percibe en la relación profesor alumno, no así en la relación entre docentes, fundamentan que el profesor por esencia debe tener un comportamiento ético para con sus alumnos, porque es “Modelo”, pero que su comportamiento en la relación con otros que no son alumnos(as) es relativo y personal.

La ambivalencia que se presenta en el accionar ético del profesor se escapa totalmente de los lineamientos transversales del sistema educacional chileno. Pareciera ser que para las nuevas generaciones de pedagogos todo es relativo.

SEXTA DIMENSIÓN “Uso de la TICS”. Las tecnologías de la información y la comunicación, es uno de los sellos característicos de la formación en las carreras pedagógica de la Universidad de Los Lagos, considerando aquello, las Tics solo son una *“herramienta más en la sala de clases”*. La propuesta de formación en esta área según los informantes, no se ha logrado por diferentes razones:

1.- falta de equipos computacionales en buen estado en los establecimientos educacionales.

2.- Las horas destinadas al uso de los computadores en los establecimientos son mínimas, por tal motivo no se condicen con los cinco semestres de formación recibidos en la universidad; consideran que es exagerado tener tantas horas de Tics, cuando en la práctica hacen falta otros contenidos esenciales como por ejemplo Evaluación Educacional.

3.- Los computadores se usan en los establecimientos educacionales principalmente para jugar, copiar trabajos, conocer personas, pero no para aprender y/o reforzar aprendizajes.

SEPTIMA DIMENSION: “Proceso globalizador”. Por unanimidad expresan: *“...es básico tener en cuenta lo global, eso hace que el niño contextualice más rápidamente los contenidos que vamos viendo en la clase.”* Si no fuera considerado el proceso globalizador, los aprendizajes de sus alumnos se verían disminuidos.

OCTAVA DIMENSIÓN: “Proceso formativo”. Las opiniones al respecto están divididas, en primer lugar la mayoría tiende a valorar la formación entregada por especialistas de las diferentes menciones pedagógicas que imparte la universidad. Segundo desvalorizan mayoritariamente la formación general, es decir, los núcleos de educación, no los consideran relevantes, solo en algunos casos muy puntuales le otorgan cierta importancia. Por último otorgan una valoración muy importante a las prácticas, *“...es allí donde uno aprende mucho más”*. *“La formación que más me ha ayudado han sido las experiencias de las prácticas profesionales”*

NOVENA DIMENSION : “Prácticas profesionales”. Consideran que estas han sido las experiencias más efectivas e enriquecedoras para su formación profesional, el hecho que se vayan dando en forma gradual y ascendente van permitiendo que los futuros profesionales de la educación puedan ir relacionando la teoría con la práctica, siendo , mencionan, que es muy importante que el alumno de pedagogía vaya iniciando desde los primeros años de formación el reconocimiento y relación con la realidad educativa.

Siendo lo anterior muy importante, cabe hacer mención, que hay falencias en la estructuración de las prácticas en todos los semestres; una de las carencias es la falta de profesores que vayan guiando el proceso, del mismo modo la falta de claridad, de los propósitos, que tiene la práctica en cada semestre académico. Otro aspecto importante de mencionar en relación a las prácticas, es que algunas de éstas no se justifican, no hay relación con los núcleos de formación. Las prácticas de la especialidad son las más valoradas.

DECIMA DIMENSION “ Investigación”. Algunos (as) miembros del grupo de discusión plantean que la investigación es vista sólo como un contenido importante en su formación académica, es decir, como el término de un ciclo, esto se concreta con la tesina que en algunas carreras es requisito para la obtención del grado de Licenciado en Educación.

Lo importante es saber si la investigación es usada actualmente por el profesional de la educación, ya sea a través del trabajo en aula o para tener un sustento que le permita ir conociendo en forma empírica la realidad educativa del alumnado, como también del sistema educacional. Son los menos los que hacen investigación, algunos hacen IA. (Investigación Acción).

Otro aspecto a mencionar es que no todas las carreras tienen en su malla curricular el núcleo de Investigación.

DECIMA PRIMERA DIMENSIÓN:” Elementos para la enseñanza”. Para realizar el análisis se procederá a dividir esta dimensión en:

1.- Docentes: reconocen a los docentes como elemento fundamental para su formación académica, sobre todo los de la especialidad, destacando a algunos de ellos. De la misma forma hacen mención que la universidad se debe preocupar de aquellos docentes que según su parecer (informantes) no son un real aporte a la formación y que a la vez desprestigian a la institución

2.- Infraestructura: no se presentan mayores observaciones respecto a la infraestructura, en algunos casos se refieren que hay falta de espacios para lograr una mayor integración de los diferentes actores al interior de la universidad.

3.- Laboratorios: según los informantes dos carreras poseen laboratorios acordes a la especialidad, las restantes requieren de espacios apropiados para el desarrollo de actividades específicas de la especialidad. A través del diálogo reconocen que los laboratorios de computación son interesantes y les permite realizar ciertas actividades.

4.- Biblioteca: La biblioteca es carente de material bibliográfico en algunas áreas específicas, que son propias de cada una de las especialidades del profesional de la educación.

DECIMA SEGUNDA DIMENSION: “Actualización del cuerpo docente”. Sin duda que los docentes de las diferentes especialidades de formación pedagógica son los más preparados y actualizados en su disciplina. Eso hace que exista un reconocimiento hacia los proceso de formación de los docentes de la especialidad “... *rescataría a unos de la especialidad al profesor Mancilla en literatura y a Barraza*”.

DECIMA TERCERA DIMENSIÓN: “Evaluación”. No es asunto prioritario en la formación de algunas carreras la evaluación, eso hace que se mencione lo siguiente: “...*es muy poco lo que se aprendió en cuanto a evaluación en la universidad. Debo reconocer que lo que manejo ahora en cuanto a evaluación lo aprendí en las prácticas profesionales...*”.

Algunas carreras tienen núcleos específicos enfocados a la Evaluación educativa, en otros casos los contenidos de evaluación forman parte de otros núcleos tales como Metodologías del aprendizaje, “... *fue tan poco lo de evaluación, pero rescato algunas herramientas pocas, pero sirven aún*”. En el caso de Educación diferencial la evaluación es un eje en la formación. Menciona una de las informantes: “*no puedo realizar mi trabajo profesional si no evalúo.*”

VII.2.5.-ANALISIS GENERAL

La propuesta de formación pedagógica en la Universidad de Los Lagos propone ciertas líneas bases para su ejecución, las cuales son elementos fundamentales para la realización de un análisis más exhaustivo y acorde con los objetivos de la presente investigación.

La primera característica de egreso de los estudiantes de pedagogía es: *“profesionales con una formación idónea tanto en la pedagogía como en la especialidad, que lo capaciten para responder a las demandas actuales y futuras del sistema educativo”*. Y las acciones para lograr la característica antes mencionada: *“Innovación en los currículum formativos, en función de los requerimientos del sistema educativo nacional y de las tendencias educativas generales.”*

En términos generales los titulados de las diferentes carreras de pedagogía de la Universidad de Los Lagos tienen la siguiente percepción: determinan que es muy importante tener una formación acorde con las demandas del sistema y conocimiento de las políticas educativas que regulan el sistema educacional en nuestro país (Chile). Considerando aquello cabe hacer notar que el 47,79% manifiesta haber recibido poca formación en el ámbito mencionado y un 43,38% afirma que fue insuficiente la formación recibida.

Pese a la poca e insuficiente preparación recibida, según el parecer de los encuestados, han podido ejercer la profesión de educador. Se plantea que la realidad educacional del país está lejos de la teoría conocida en las aulas universitarias. *“Por momentos parecieran dos mundos distintos”* No es menos cierto que el referente teórico permite de una u otra forma tener una base para enfrentar la realidad laboral, pero se debe contextualizar los procesos para organizar, planear y lograr aprendizajes en los educandos.

Prácticamente el 32,35 % de la muestra menciona que la formación recibida en la universidad referente a las demandas del sistema educativo no fue la que esperaban

lo cual hace que esa debilidad se manifieste en el ejercicio profesional. Un 80,09% declaran que el perfil de la carrera no contempla este aspecto, siendo que es una de las características del proyecto de formación pedagógica de la U. de Los Lagos.

Cuando casi el 20% de los encuestados manifiesta que NO es tan importante tener formación en políticas educacionales, estamos frente a un fenómeno y un problema grave que de una u otra forma permea a la sociedad en general.

Un tercio de los titulados durante los últimos 5 años egresan con falencias importantes para el ejercicio de la profesión docente; ello hace suponer que el hacer profesional no será el más eficiente en el desarrollo de la docencia. El ejercicio profesional parte por un conocimiento acotado de las políticas y normas que regulan el sistema educacional en Chile, de lo contrario los perjudicados son los estudiantes de las aulas chilenas. Se hace importante mencionar que sólo dos carreras, que forman parte del presente estudio, contemplan explícitamente en el perfil de la carrera las políticas y reforma educativa chilena, ellas son Pedagogía en Matemáticas y Computación y Pedagogía en Educación Diferencial.

La innovación referida a este aspecto no ha logrado el propósito para lo cual fue planeada.

Ello nos hace reflexionar y replantear una interrogante ¿la innovación curricular requiere de un análisis más riguroso para lograr una verdadera inserción en la realidad educativa actual? o bien ¿la formación entregada actualmente debe estar más integrada con las políticas cambiantes del sistema educacional chileno? o ¿la universidad sigue manteniéndose en la cúpula de cristal y no baja a la realidad?

Segunda característica de la innovación

“Conscientes de su rol de facilitador en la construcción de significados, en lugar de transmisor de información “

Las acciones para el logro de la segunda característica son las siguientes:
“Estableciendo criterios para el desarrollo del proceso formativo, que considere entre otros: estrategias para facilitar el aprendizaje de conceptos, métodos y estructura de

las disciplinas y áreas del conocimiento; formas de estímulo del aprendizaje de los estudiantes; criterios de globalización de la realidad; uso de estrategias de evaluación que consideren diferentes aspectos del desarrollo del estudiante; entre otros; Capacitación y perfeccionamiento académico en áreas pedagógicas y de la especialidad”.

El rol a ejercer en el futuro laboral en una de las competencias que todo profesional debe poseer a cabalidad, una vez titulado, cualquiera sea la profesión a desarrollar. En el presente estudio el conocimiento pleno del hacer laboral de un profesor no alcanza al 50%, lo cual llama la atención. Al considerar que el cambio va desde el transmisor de información al que facilita la construcción de significados el tema se agrava un poco más, sólo el 25% tiene claro que ese es el rol que le corresponde ejercer en este cambio paradigmático que propone la innovación.

Al determinar los roles que debe ejercer en la actualidad el docente mencionan tales como: modelo educativo, orientador, mediador, líder, motivador, modelo de responsabilidad, transformador, formador, guía, instructor, otras como; propiciador de aprendizajes, creador de ambiente educativos, terapeuta.

Cuando se plantea si los docentes universitarios fueron modelos en las nuevas formas de entregar conocimiento, un gran porcentaje dijo que no lo fueron; más aún se planteaba desde la teoría el cambio paradigmático de ser un facilitador en la construcción de significados e indagador en las diversas disciplinas de formación siendo solo eso un modelo teórico.

El ser facilitador de los procesos educativos que se desarrollan en el aula es una habilidad que todo educador debe valorar y ejercer en el quehacer diario de la profesión, sobre todo cuando el enfoque ha cambiado. Las diferencias son abismantes por no decir extremas para una carrera es muy importante, en cambio para otra no tiene mayor relevancia.

3.-“ *Capaz de detectar la diversidad y la realidad de su entorno social, adaptando sus formas de trabajo a ellas” .*

“Implementando una línea de Formación en Prácticas Pedagógicas tempranas y progresivas, que permitan al estudiante ir relacionándose paulatinamente con los diferentes aspectos del proceso educativo.”

4.- *“Con alto nivel de autonomía en sus aprendizajes, que le permita formar alumnos con características similares”.*

El desarrollo de un profesional autónomo en el ejercicio del quehacer pedagógico es uno de los énfasis que permea la formación del futuro pedagogo en la Universidad de Los Lagos. En qué medida esta intención la visualizan los formados bajo este enfoque. Hay una cierta discrepancia entre las diferentes carreras; aproximadamente 81,00% de los encuestados responden afirmativamente, que durante su formación sí se realizó actividades que apuntaban a formarlo autónomamente, el 85,28 % se siente preparado para realizar un trabajo autónomo.

No existen diferencias entre los diferentes géneros con respecto a la formación recibida en cuanto a desarrollar la autonomía durante su formación como pedagogo. Mayoritariamente consideran que es muy importante el desarrollar la autonomía; hay que hacer notar que son los varones los que le otorgan mayor relevancia con un 56,89%

Las acciones determinadas a llevar a cabo para el desarrollo de la autonomía de los futuros profesionales consisten en: *“Implementación en todas las carreras, de una línea de Informática Educativa y Creación de Multimedia para la enseñanza de la especialidad, que proporcione las condiciones, los recursos y las orientaciones para lograr aprendizajes autónomos, en diferentes áreas del conocimiento”.*

Al referirse si la TICS, fueron efectivas para lograr aprendizajes autónomos, alrededor del 79,40% consideran que no fueron relevantes para ser más autónomo

5.- *“Un profesional de la educación con desarrollo del manejo de aula, basado en la experiencia directa de la realidad”.*

Hay un reconocimiento y valoración general a las prácticas tempranas con un 77,20% y manifiestan que la formación recibida si permitía enfrentar una realidad

educacional; en cuanto a si está preparado para realizar buenas prácticas la mayoría dice que sí está preparado con un 78,67%; el 50% de los encuestados de la carrera de Matemática y Computación expresan no estar preparados para ejercer la profesión docente, aun habiendo realizado 6 prácticas durante la formación recibida en la universidad.

En cuanto a la relación existente entre la teoría y la práctica, sólo el 21,32% del total de la muestra, manifiesta que durante su formación si existía un nexo entre la teoría y las prácticas realizadas. De la muestra (136 personas) 66 de ellas dicen que probablemente exista relación. Cuando se les pregunta “los profesores guías participaban activamente en el proceso de formación de los y las alumnas practicantes “ el 58,08 % menciona que poco y nada de orientación durante el desarrollo de las diferentes prácticas realizadas durante su formación.

La acción que propone el proyecto de formación docente en este aspecto es: *“Implementación de la Línea de Formación en Prácticas Profesionales graduales y tempranas, que permitirá a los estudiantes una percepción directa de la realidad de los colectivos de aula, en diferentes circunstancias”*.

Consideran que los centros de prácticas eran suficientes, por lo que se puede deducir que la universidad estaba preparada para incorporar a los estudiantes a diferentes comunidades educativas, sean en la ciudad o en la zona.

6.- *“Profesionales formados para trabajar en equipo y con capacidad de interactuar eficientemente con los actores del proceso educativo”*.

Los encuestados expresan reconocer la diferencia entre trabajo en grupo y trabajo en equipo, en apenas un porcentaje cercano al 18,00%. Menciona conocerlo vagamente o desconocerlo, la mayoría. Pese a ello, un número alto manifiesta que en la mayoría de los núcleos se llevaba a cabo trabajo en equipo. Del mismo modo están de acuerdo que el trabajar en equipo refuerza sus aprendizajes y mejora el rendimiento académico. Alrededor de un 25% dice no estar de acuerdo con lo mencionado anteriormente. Más del 75% considera importante el trabajo en equipo.

En cuanto al trabajo en equipo las evaluaciones tenían ponderación diferente al trabajo individual.

“Mediante un proceso formativo que estimule el trabajo en equipo, la complementación de esfuerzos para obtener resultados y el conocimiento de la realidad a través de la interacción con las diferentes agentes responsables de los procesos sociales”. Al considerar la declaración en cuanto a las acciones que se emprenderían para lograr un efectivo trabajo en equipo durante la formación, por los antecedentes obtenidos a través de la encuesta, parece ser que no todo ha sido considerado.

7.-*“Pedagogos con criterios éticos que le permitan respetar valores diferentes a los suyos y que reconozcan el diálogo como forma de aproximación y construcción de la verdad”.*

En general pareciera ser que los conceptos éticos formaron parte de los contenidos desarrollados durante su formación como pedagogo, aunque un 30% no está de acuerdo con ello. La ética como eje transversal en la formación estaba implícita en los diferentes núcleos, la mayoría dice que sí con un 51%. Existe una pequeña diferencia que cuando se les pregunta si los criterios éticos estaba explícitos durante su formación un 45,58 % opina que vagamente. Todos los encuestados concuerdan que la ética es muy importante en la formación del futuro profesor.

“A través de la elaboración de criterios didácticos y principios epistemológicos que orienten el desarrollo de procesos formativos tendientes a la formación de profesores autónomos y dialogantes, dispuestos a comprometerse en una relación personal y en una participación social basada en el uso crítico de la razón”. Los resultados obtenidos arrojan que efectivamente la ética es importante y formó parte de la formación recibida.

8.-*“ Profesores capacitados en el uso y enseñanza de tecnologías modernas de auto aprendizaje”* resultan muy interesantes los resultados que arrojó la encuesta; cuando se pregunta la relevancia que se otorga a la nuevas tecnologías de la comunicación , el 50% de los encuestados menciona que es relevante, el otro 50% lo considera poco y

nada relevante. Se debe recordar que una de las líneas prioritarias en la propuesta de formación de los futuros profesores son las nuevas tecnologías.

Las respuestas referida a si las Tics eran imprescindibles para su formación como futuro profesor, un 55,88% manifiesta que si eran imprescindibles y cerca de un 45% no lo considera de esta forma.

Cerca de un 59% manifiesta que en su desempeño profesional el uso de las Tics es poco importante. Referente a si los equipos computacionales estaban siempre a disposición de los estudiantes el 55,88% expresa que sólo a veces se encontraban disponibles. Únicamente el 6,61% de los encuestados reconoce que siempre estaban a su disposición, cabe hacer notar que la carrera de Pedagogía en Matemáticas y computación tiene su propio laboratorio de computación.

Otro aspecto importante de mencionar dice relación con el desempeño profesional, si este es más efectivo cuando se hace uso de las Tics. El 47% de los encuestados piensa que su trabajo es más satisfactorio para él cuando hace uso de las Tics, el 53% está en desacuerdo con esta afirmación.

Qué importancia le otorga a la Tics en el desarrollo de las prácticas cursadas durante su formación; alrededor del 53% las considera muy importantes e importantes, el porcentaje restante considera que no fueron lo suficientemente importantes.

ACCIONES “Mediante la implementación de la Línea de Formación en Informática Educativa y Creación de Multimedia, que permite a todos los estudiantes una formación de tecnologías educativas moderna, orientada al autoaprendizaje”.

Se debe considerar que uno de los HITOS más importantes en la formación profesional del futuro pedagogo en la Universidad de los Lagos es la Informática Educativa con una cantidad de horas pedagógicas relevante y el proyecto FFID apunta hacia el uso de la Tics como sello de identidad que otorga la universidad a las carreras de pedagogía..

9.- *“Profesionales con una formación que les permita desarrollar procesos de planificación y gestión a nivel de unidades educativas”*.

Mayoritariamente los encuestados manifiestan estar en conocimiento de la importancia y relevancia que tiene el proceso globalizador al ejercer la profesión docente, de igual forma dicen tener las herramientas para realizar planificaciones y organización de contenidos pedagógicos considerando este proceso. Prácticamente el 60% está de acuerdo con esta aseveración.

Hacen mención que había una integración entre los núcleos que cursaban semestralmente. En cuanto a si existían espacios para construir saberes que permitieran una mayor integración entre éstos, expresan que eran pocos. La preparación que recibieron en la universidad en relación a este tema les hace manifestar que egresan preparados en este tipo de materias.

En cuanto a los procesos formativos el 87,5% de los encuestados expresan haber conocido los programas de estudios al inicio del semestre académico.

El desempeño laboral de un profesional es un fiel reflejo de la preparación que ha logrado en los años de formación en la universidad, el 84,55% de los encuestados está de acuerdo en que las metodologías empleadas por los docentes durante la formación recibida le permiten enfrentar de buena forma el trabajo profesional.

En cuanto al plan de estudios existe un equilibrio entre las actividades teóricas con las prácticas; mayoritariamente manifiestan que sí existía equilibrio en este aspecto. El 81,61% de los encuestados dice haber una formación diversificada entre teoría y práctica.

La flexibilidad del currículum forma parte de la estructura curricular de la propuesta de formación de profesorado en la Universidad de Los Lagos. En el presente análisis se puede destacar que un gran porcentaje de los encuestados está de acuerdo que existe flexibilidad del currículum con un 41,91% y 10,29% está muy de acuerdo.

Afirman que sí existían diferencias en las metodologías de enseñanza entre la líneas de formación. Del mismo modo se evidenciaba una coordinación entre los docentes de una misma línea de formación en la opinión del 72,79% de los encuestados.

En cuanto al porcentaje de materias vistas en el transcurso de los semestres académicos el 16,91% dice que la materias fueron dictadas en un 100%, el 52,94% la ubica entre un 80% y 70%, un 25,73% entre un 70% y 60% y sólo un 4,41%, menos del 50%. Con la siguiente información se puede calificar la entrega de contenidos como adecuada, pero falta alcanzar el máximo.

La evaluación, elemento básico en la formación académica del futuro profesional de la educación.

En cuanto a este tema la información obtenida arrojó el siguiente resultado: existía concordancia entre los procesos evaluativos y los procesos de enseñanza con un 63,97%. En cuanto a las variadas técnicas evaluativas utilizadas por el docente, el 56,61% no está de acuerdo con ello; el 36,56% está de acuerdo y sólo el 6,61% está plenamente de acuerdo.

Respecto a las formas de evaluación de las que hacía uso el docente para evaluar las actividades prácticas respecto a la teóricas, el 62,5% está de acuerdo que sí las habían.

El 75% de los encuestados dice que no existía la autoevaluación durante su formación, la misma opinión respecto a la coevaluación.

La mayoría vivió la evaluación como comprobación de contenidos con un 33,82% y como control un 24,26%.

En cuanto a la claridad y transparencia en los proceso evaluativos de los cuales fue partícipe durante su formación el 59,55% manifiesta que había claridad y un 50% que eran procesos transparentes, el otro 50% dice lo contrario. El 56,61 % expresa que habitualmente la evaluación era arbitraria y el 48,52 que ésta era rigurosa.

ACCIONES “Mediante la implementación de la Línea de Formación en Planificación y programación Educativa, la cual contempla como objetivo el análisis de los procesos de planificación y gestión educativa a nivel de unidad y de sistema”. Al respecto se manifiesta que las acciones emprendidas para el logro de esta línea de formación permanecen con falencias, ya que alrededor del 38% opina que aún falta mayor formación en este aspecto.

10.- “Profesores que sepan realizar investigación en el aula y en su entorno”.

La investigación educacional forma parte de los núcleos temáticos. Frente a esta aseveración la mayoría de los encuestados en un 58%, responde estar en desacuerdo con esa afirmación. Los docentes no estaban preparados para hacer investigación básica una vez egresados de la universidad.

En el ejercicio de la profesión, los docentes consideran que la investigación es muy importante con un 86,76%. Los resultados obtenidos en este aspecto se contradicen con la fundamentación de las acciones a emprender para lograr que el profesional de la educación realice investigación en el aula con el propósito de mejorar los aprendizajes de los alumnos(as) *“La investigación como medio para mejorar las prácticas pedagógicas, entregar las herramientas necesarias para lograr mejoras en los aprendizajes de los alumnos(as)”.*

11.-Actualización del cuerpo docente

Por unanimidad los encuestados manifiestan que los docentes de las especialidades estaban actualizados en la materias que impartían, valorando aquello, (66%) existiendo una gran debilidad en los docentes de educación. El 50% considera que a los profesores de formación general les falta actualización en los conocimientos que imparten en las aulas universitarias.

En cuanto a cómo cataloga a sus profesores durante la época de formación en una escala de excelentes, buenos, regulares o malos; aquí existe consenso al catalogar a sus profesores como buenos; esto referido a los profesores de la especialidad.

Respecto a las metodologías que utilizaban los docentes al impartir sus clases las califican como adecuadas con un 57,35%. Con respecto a los diseños didácticos el 47,79% los considera como bastante innovadores. En cuanto a las actitudes que expresaban los docentes al impartir sus clases el 75% manifiestan que las clases las desarrollaban con agrado.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

- Transcripción grupos de discusión por carrera y dimensión
- Análisis cuantitativo
- Análisis e interpretación del cuestionario
- Análisis e interpretación de grupos de discusión
- Categorías emanadas del análisis del grupo de discusión
- Conclusiones generales grupos de discusión
- Análisis general.

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Al llegar al término de la presente tesis, la investigadora queda con inquietudes más profundas que cuando inició la investigación.

Han pasado 15 años desde que, por Decreto Supremo de la República de Chile, se impuso que el sistema educacional debía cambiar de paradigma, más aún las casas formadoras de maestros deben hacer una introspección, reflexión y modificación en las propuestas de formación de los(as) futuros(as) profesionales de la educación; de tal forma que aseguren que éstos(as) al egresar de las instituciones de formación superior, lo hagan con las competencias requeridas en su rol de formadores asegurando, de esta manera, que los demás niveles del sistema educativo alcanzarán los estándares de rendimiento necesarios, para una sociedad en vías de desarrollo como se supone que es la chilena.

La renovación que las instituciones de Educación Superior debieron hacer fue cambiar el modelo de formación, lo cual no resultó fácil, fundamentalmente porque los docentes que tenían la responsabilidad de entregar, a la sociedad chilena, un profesional que estuviera acorde con los cambios paradigmáticos y políticos, no estaban preparados para ello.

La Universidad de Los Lagos como institución que, por largos años, ha formado a futuros profesionales de la educación, que laboran principalmente en la región, no podía estar ajena a estos cambios tan radicales en la educación chilena.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado se procederá a concluir la tesis doctoral, considerando los objetivos e hipótesis por un lado y las dimensiones del presente estudio, por otro.

Primer objetivo: “Contrastar la propuesta de formación pedagógica de la Universidad de Los Lagos y la percepción que tienen los egresados de las diferentes carreras pedagógicas que imparte esta casa de estudios superiores”.

Una vez finalizado el análisis de cada una de las dimensiones que componen la investigación, se está en condiciones de poder contrastar la propuesta de formación inicial docente con las percepciones de los (as) egresados (as) de las diferentes carreras pedagógicas. Solo serán analizados los ámbitos de la propuesta consideradas en la presente tesis doctoral

La propuesta plantea las siguientes áreas de intervención:

1.-REFORMULACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS.

Entre los aspectos más relevantes a considerar en esta área se mencionan:

a.- Diseñar e implementar nuevos planes de estudios, basados en un modelo curricular, constituido por líneas de formación y núcleos temáticos.

En este aspecto se puede decir que efectivamente las líneas de formación y los núcleos temáticos conforman el nuevo modelo curricular; se consideraba que estos núcleos y líneas de formación se trabajaran interdisciplinariamente, pero ello no ocurrió: cada núcleo sigue siendo considerado como una asignatura autónoma.

b.- Evaluar la aplicación de las líneas de formación y los núcleos temáticos y, a la vez, establecer procedimientos correctivos.

Considerando que la puesta en marcha de un modelo curricular con una estructura distinta no fue aplicado tal como estaba planteado en la génesis del modelo, difícilmente pueden llevarse a cabo procedimientos correctivos.

c.- Incorporación en todas las carreras pedagógicas de una Línea de Informática Educativa y creación de Multimedia.

Esta acción fue propuesta y llevada a cabo en todas las carreras pedagógicas; la aprobación fue divergente, ello acorde a la especialidad de las mismas.

d.- Diseñar talleres de integración al término de cada línea de formación.

La apreciación de los (las) titulados(as) difiere en las distintas carreras; algunas de ellas mencionan que efectivamente en algunas líneas de formación se llevaban a cabo los talleres de integración, pero no en la mayoría de éstas.

e.- Incorporar una línea de Formación en las Prácticas pedagógicas tempranas y progresivas a partir del tercer semestre.

Los y las titulados (as) valoran las prácticas tempranas, ya que éstas permiten un acercamiento a una realidad concreta, reconociendo con ello sus capacidades o limitaciones en el quehacer pedagógico.

2.- Contenidos curriculares.

a.- Diseño de un sistema de evaluación y actualización de los contenidos de los Núcleos temáticos.

Los y las titulados (as) desconocen si efectivamente este proceso se llevó a cabo, en alguna oportunidad.

3.- Proceso de Formación.

a.- Analizar, por parte de los docentes y estudiantes, los criterios, estrategias y modalidades de evaluación considerados en la innovación.

Ninguno de los titulados (as) formó parte, en alguna oportunidad, de procesos evaluativos de la innovación, por lo tanto no emitieron juicios al respecto

b.- Formar profesores guías de Práctica Profesional, para los diferentes niveles del sistema.

Este aspecto es mencionado como negativo por los y las titulados(as), dando a conocer que existe una falencia en cuanto a la cantidad de profesionales que cumplan la labor de docentes guías de prácticas profesionales.

B.-MEJORAMIENTO DEL CUERPO ACADÉMICO.-

1.-Calidad y calificación académica/ pedagógica de los docentes.

a.- Establecer un programa gradual de perfeccionamiento académico de áreas pedagógicas y de Didáctica de especialidades, orientado a los propósitos de la innovación.

La innovación, de alguna forma, fue incorporando un programa de perfeccionamiento a docentes de las diferentes carreras pedagógicas, como ser programas de pasantías al extranjero, al igual que programas de doctorados en el país o en el extranjero.

En cuanto a la calificación académica se inició un proceso, en el cual participaban todos(as) los(as) alumnos (as), sin ningún requisito previo. Esta evaluación académica no tuvo mayor efecto al interior de la institución. Era un mero trámite.

C.- MEJORAMIENTO DE LOS MEDIOS Y RECURSOS DE APOYO A LA FORMACIÓN DOCENTE.-

1.- Informática Educativa y Creación Multimedial.

a.- Creación de un laboratorio básico de formación en informática.

b.- Creación de laboratorio de formación de herramientas multimediales.

c.- Instalación de laboratorio para la creación multimedial.

d.- Formar a estudiantes para seleccionar y utilizar los recursos informáticos y multimediales más adecuados para la presentación y comunicación de las ideas centrales de su disciplina.

e.- Implementación de un laboratorio de realidad virtual.

f.- Masificar el uso de internet.

g.-Implementar un laboratorio de apoyo al aprendizaje de lenguajes computacionales.

Todos estos aspectos enunciados anteriormente están considerados en la aplicación de la innovación curricular, lo cual es valorado por los y las titulados (as), salvo el laboratorio de realidad virtual, el cual nunca fue efectivamente utilizado por los estudiantes.

Segundo Objetivo: “Conocer desde la percepción de los titulados(as) de las carreras de pedagogía que imparte la Universidad de Los Lagos, si la formación recibida en esta casa de estudios superiores está acorde con lo que la sociedad chilena requiere de este profesional de la educación”.

En cuanto a la formación recibida por los docentes de educación, que tienen la responsabilidad de contextualizar los aprendizajes acordes con los cambios paradigmáticos y políticos de la educación chilena, los y las encuestados (as) manifiestan mayoritariamente que este aspecto es una de las grandes falencias que tiene el proyecto de formación docente al interior de la universidad. Al incorporarse al campo laboral el desconocimiento es evidente, ello debilita o retrotrae actitudes o cambios que se pudieran generar y que, los docentes más experimentados, esperan que las futuras generaciones de profesores provoquen al interior de las comunidades educativas.

La universidad no está cumpliendo a cabalidad con la sociedad chilena en incorporar profesionales de la educación altamente capacitados, fundamentalmente porque algunas de las líneas de formación pedagógicas propuestas en la innovación aún son débiles, lo cual implica una reproducción de esas falencias en el desempeño de la profesión y, por ende, ello en desmedro de los estudiantes del sistema general de educación en el país o región.

En cuanto a un profesional comprometido con su quehacer pedagógico, en las diferentes realidades que les corresponde ejercer, se puede decir que la universidad forma profesionales involucrados con la profesión docente, pero no basta con ello; también la universidad se debe responsabilizar en entregar una formación acorde con

las necesidades de la población, con el propósito de mejorar los estándares de rendimiento académico de los(as) estudiantes del sistema educacional.

Tercer Objetivo: “Determinar con claridad el rol que les corresponde llevar a cabo como docente, al egresar de la universidad”.

La claridad que poseen al titularse de la universidad, sobre lo que deben realizar en el ámbito laboral, hace que se empoderen fuertemente con el ejemplo de los profesores en ejercicio, no con lo que la teoría le ha entregado durante su formación ello hace sentir que efectivamente existe una descontextualización de los aprendizajes en los futuros educadores que egresan de la universidad.

El ámbito referido a qué importancia y/o valoración le otorga a los roles que le corresponde llevar a cabo en el ejercicio de la profesión docente, tales como: guía, facilitador de aprendizajes, orientador, mediador, entre otros; éstos se valoran, pero no es imprescindible tener claro el o los roles que ejercerá, puesto que se le otorga una mayor relevancia a los contenidos y dominio de la disciplina que imparte en la clase.

Por otro lado, no consideran necesario que los docentes que les impartieron clases o el supervisor a cargo de sus prácticas pedagógicas, fuesen un ejemplo. En cambio valoran de sobre manera al profesor guía con quien se desempeñan en el aula.

Cuarto Objetivo: “Realizar comparaciones, entre las diferentes carreras de pedagogía, respecto a las estrategias de formación aplicadas durante los años de permanencia en la universidad, tanto en las disciplinas de la especialidad como en la formación general.

Las estrategias de formación utilizadas por los(as) docentes, presentan diferencias sustanciales entre los núcleos de la especialidad con los de formación general; se indica una mayor valoración a los núcleos de la especialidad, aquí las estrategias utilizadas están más actualizadas, al igual que los dominios de las diferentes disciplinas.

Existe un descontento respecto a las estrategias utilizadas en los núcleos de formación general (educación y pedagogía); las razones que se enuncian principalmente son dos: docentes descontextualizados y poco actualizados en las

materias que les corresponden impartir y estrategias obsoletas en la entrega de los contenidos.

Quinto Objetivo: “Identificar el nivel de formación y valoración que le otorgan los y las egresados (as) de las carreras pedagógicas a la ética durante su formación y en el desempeño del ejercicio profesional.

El formar un profesional comprometido con los valores y principios que sustentan el trabajo pedagógico, “*Profesores capaces de humanizar la profesión docente*”, se ha ido incorporando en los diferentes núcleos a través de la ética, como un eje transversal en la formación del futuro educador. Para algunos(as) la ética debiera ser considerada como un núcleo específico, como era en la formación anterior; se nota una falencia importante en este aspecto.

Siendo uno de los ejes de la propuesta de formación de maestros en la Universidad de Los Lagos, la ética no es parte estructural en el proyecto de formación. Como núcleo explícito sólo está presente en dos carreras, en las restantes los contenidos son parte secundaria de otros núcleos. Este aspecto deja en evidencia la ausencia de un pilar fundamental en la formación del hombre y aún más en la formación de los(as) maestros(as) quienes son un aporte en la formación de los ciudadanos del país. ¿Cómo formar si tú no estás formado?

Sexto Objetivo: “Establecer relaciones entre las diferentes carreras pedagógicas, en cuanto a la formación recibida en el uso de las TICS y el desempeño profesional docente”.

Las tecnologías de la Información y la Comunicación forman parte trascendental, como línea base, en la propuesta de formación inicial docente de la Universidad de Los Lagos, no así para los titulados de las carreras pedagógicas de esta casa de estudios. La formación en el uso de las Tics abarca alrededor del 10% de las mallas curriculares de cada carrera, lo cual es excesivo, fundamentalmente porque en la realidad laboral no hay una cultura que permee el uso de las Tics como instancia de producir aprendizajes de los estudiantes, esto por dos razones: por un lado, carencia de medios tecnológicos en los colegios acorde con los subsectores del aprendizaje y, por

otro, los docentes de aula hacen uso de ellas como herramienta para presentar planificaciones y calificaciones de los estudiantes. Por tanto, el tiempo destinado al uso de las Tics durante la formación académica debiera ser destinado a otros núcleos más débiles o con menos horas.

Otro aspecto importante sobre las Tics dice relación con el hecho de que durante la formación es utilizada sólo como una herramienta para hacer cosas, no para producir aprendizajes, que es el fin para el cual fueron incorporadas en la nueva propuesta de formación pedagógica que le otorga identidad a la universidad.

Séptimo Objetivo: “Indagar en las diferentes carreras pedagógicas la efectividad y valoración de la prácticas tempranas, realizadas durante sus años de formación universitaria”

Hay una valoración positiva hacia las prácticas tempranas, como conocimiento de la realidad que permite que el estudiante visualice cuál es el rol que le corresponde ejecutar, cuando se incorpore plenamente al trabajo en aula, con algunas salvedades, fundamentalmente debido a la descoordinación y propósitos de las mismas. El no apoyo desde la universidad en la ejecución de las prácticas hace que se note debilidad de parte de los alumnos practicantes y, a la vez, estos no saben en muchos casos enfrentar el trabajo a desarrollar, durante el tiempo de permanencia en los centros de prácticas.

Las prácticas son efectivas en la medida que se tenga claridad de lo que cada una de ellas tiene como propósito. La descoordinación entre universidad e institución educativa hace que los estudiantes en formación, realicen acciones que no les compete desarrollar plenamente, por no tener la preparación acorde con la ejecución de estas acciones; esto se debe principalmente a la falta de docentes que vayan guiando el proceso en cada una de las prácticas que el estudiante debe realizar durante su formación académica, por lo tanto, la institución, en este caso, la universidad debe preocuparse de esta falencia.

Consideran que la formación recibida en el aprender a mirar el sistema educativo como una totalidad, se ha logrado a través de las prácticas pedagógicas, lo

cual ha permitido incorporarse plenamente al trabajo en aula, teniendo en cuenta que en el proceso educativo todas las variables que intervienen en él son importantes, para tener claridad sobre la realidad y en qué medida esa realidad permite iniciar procesos que incidan favorablemente en el trabajo pedagógico tanto del profesor como de los educandos. El ir adecuando la teoría en función de los contextos educativos reales permite: “enriquecer mi trabajo pedagógico como el de mis alumnos”, esto según cita de un informante.

Octavo Objetivo: “Conocer el nivel de preparación en investigación, la importancia que se le otorga a este ámbito en la educación y cuán efectivo es en el trabajo de aula”.

En el ejercicio de la profesión docente es primordial ir investigando los procesos que se van dando en los educandos, lo cual hace que se vaya produciendo un proceso de retroalimentación entre los resultados obtenidos y las mejoras o remediales a aplicar para la mejora de los aprendizajes. Esto refleja la importancia que le otorgan los profesores en ejercicio a la indagación en el proceso educativo.

Se considera muy relevante la investigación que se debe llevar a cabo en el aula, además se hace mención a que la preparación que la universidad otorgó en este ámbito de la formación fue deficitario.

Hacer de la profesión docente un investigador está lejos de los contenidos vertidos durante la formación como profesor (a). No todas las carreras tienen núcleos en los cuales, explícitamente, se traten los contenidos relacionados con investigación educativa, más bien se intenta entregar orientaciones que le permitan al estudiante investigar, pero no en forma científica,

Noveno Objetivo: “Indagar el tipo de recursos destinados a la docencia, el uso y la efectividad en su formación durante los años de permanencia en la universidad”.

Es importante reconocer que la Universidad de Los Lagos cuenta con laboratorios (Computación e Inglés) que le permiten al estudiante realizar un trabajo académico en condiciones aceptables, en algunos casos. No siempre los recursos

tecnológicos están a disposición y en condiciones para ser utilizados en las tareas propias de formación.

En cuanto a otros aspectos relevantes, como docentes idóneos y suficientes para entregar una formación de calidad a los futuros maestros, en ciertas áreas del conocimiento el personal era escaso, lo cual impide que las materias sean desarrolladas en su totalidad en algunos núcleos y en algunas carreras. Lo enunciado implica que no se está cubriendo aspectos relevantes del futuro profesional de la educación, el cual debe egresar de la universidad, con todas las competencias necesarias para cambiar la educación que requiere la sociedad actual

Otro aspecto importante de resaltar es el material bibliográfico; si bien es cierto las ediciones no son del último año, existe la cantidad suficiente para formar a los futuros profesores. Cabe hacer notar que los estudiantes en la actualidad no son asiduos a utilizar los textos impresos, puesto que su mayor fuente de información es la red computacional.

Cuando se quiere reflejar en un análisis la efectividad de los recursos utilizados en la formación de los futuros maestros, el concepto de relatividad es muy frecuente, depende de las especialidades de formación.

Décimo Objetivo: “Conocer el nivel de preparación en evaluación, la importancia que le otorga a esta disciplina de la educación y cuán efectiva es ésta en el ejercicio de la profesión docente”

La Evaluación Educacional como núcleo específico no estaba en la mayoría de las carreras, sino que la fueron viviendo como parte del proceso formativo como estudiantes; esto, según los informantes de la presente investigación, es la gran falencia que tienen las carreras pedagógicas de la universidad. Los conocimientos en evaluación fueron adquiridos principalmente a través de las diferentes prácticas pedagógicas en los establecimientos educacionales.

Cuando los titulados se refieren al exceso de núcleos en el uso de las Tics y proponen cambiar parte de las horas destinadas a otro núcleo se están refiriendo específicamente a aumentar las horas de Evaluación Educativa.

Durante el proceso de formación la Evaluación Educativa era deficiente; no existía, por ejemplo, la autoevaluación ni la coevaluación, además se advertían diferencias en la evaluación de los trabajos prácticos respecto de los teóricos. De igual forma la mayoría vivió la evaluación como un sistema de comprobación y control de contenidos, lo cual no se condice con el paradigma de formación, en el cual el estudiante es considerado como un constructor de sus propios aprendizajes.

Undécimo Objetivo: “Comparar si existen diferencias en las percepciones de los y las titulados (as) de las diferentes carreras de pedagogía, respecto a la formación recibida en la Universidad de Los Lagos”.

Efectivamente existen múltiples diferencias entre las carreras de pedagogía, éstas se observan principalmente en:

1.- La mayoría de los participantes de este estudio valora la formación de la especialidad. Sólo una carrera hace mención a “malos” docentes en ciertas disciplinas propias de la especialidad; también algunas carreras, las menos, reconocen positivamente a los docentes de núcleos de educación.

2.- Se plantea que las prácticas pedagógicas son importantes e interesantes, pero algunas de las carreras de pedagogía en Enseñanza Media, no están plenamente de acuerdo debido, principalmente, a que no hay conexión con los núcleos de la especialidad.

3.-En cuanto a investigación, no todas las carreras tienen formación en esta área de la pedagogía, lo cual dificulta que en el desarrollo de la profesión puedan hacer investigación en aula.

4.- Respecto a la formación en Evaluación Educativa, no hay concordancia en las carreras, debido a que no todas tenían el núcleo en su malla curricular. Esto hace más difícil realizar evaluaciones acorde con el sistema actual.

5.- Los recursos o elementos para la enseñanza no son similares para todas las carreras; por ejemplo, Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Inglés y Traducción poseen los gimnasios y laboratorios necesarios para su preparación, no así las demás carreras.

6.- Uso de las Tics. Mayoritariamente están de acuerdo en que es excesivo el número de núcleos relacionados con esta disciplina, pero sí hay discrepancias en la valoración que se hace como instancia para producir aprendizajes.

La carrera de Pedagogía en Educación Física tiene la misma cantidad de horas de formación en Tics, en relación a las demás pedagogías, lo cual se considera excesivo para la especialidad, según los(as) encuestados(as).

7.- Algunas carreras requieren de una formación específica en Ética, en cambio, otras lo consideran poco relevante.

Décimo segundo Objetivo: “Definir cuál es la calidad de docente y cuál es el resultado del producto que se formó en las diferentes carreras de pedagogía, al interior de la Universidad de Los Lagos”

De la información obtenida, por parte de los(as) titulados(as) que formaron parte del presente estudio, se concluye que: al egresar de la universidad poseen las herramientas necesarias para incorporarse al sistema laboral, con diferencias en algunas carreras en relación a la formación de la especialidad versus los núcleos de educación.

Es importante mencionar que la Universidad de Los Lagos otorga el grado de Licenciado en Educación a todos(as) los(as) titulados(as) en las diferentes especialidades de pedagogía, y es en este ámbito de la formación donde se presenta la mayor falencia, puesto que no hay una formación idónea, según los informantes. Pese a lo expuesto se considera que el docente que egresa de esta casa de estudios, posee los conocimientos elementales para desempeñar un trabajo profesional en el ámbito educativo, en cualquier realidad sociocultural. El producto entregado al mercado laboral es adecuado, de acuerdo a los estándares de desempeño nacional.

Décimo tercer Objetivo: “Determinar el nivel de valoración que tienen los titulados(as) acerca de las carreras de pedagogía que se imparten en la Universidad de Los Lagos.”

La universidad hace una propuesta de innovación educativa en la formación de pedagogos en las diferentes disciplinas (ocho), pero no posee los recursos necesarios para ello, en cuanto a docentes, espacios físicos ni recursos bibliográficos; sólo tres de las ocho carreras están plenamente conformes con los elementos pertinentes para la enseñanza de la disciplina.

En cuanto al desarrollo del proceso formativo durante su permanencia en la universidad, se considera que la preparación obtenida, durante los años de formación, entrega las herramientas básicas para enfrentar el futuro laboral, con falencias graves en algunas áreas tales como Investigación y Evaluación educacional. Con respecto a la primera, la mayoría de las carreras hace mención a que la formación recibida en esta área fue nula o deficiente; sólo dos carreras expresan que están en condiciones de iniciar procesos de investigación, en aula o fuera de ella, las restantes plantean que no poseen las competencias mínimas para llevar a buen término una investigación, por simple que ésta sea. Ello contradice al planteamiento de la innovación pedagógica al interior de la universidad, “*profesores que sepan realizar investigación en aula y en su entorno*”.

Existe una valoración en la formación obtenida en dos ámbitos: permitir el trabajo autónomo y el trabajo en equipo. Ello es muy importante para los(as) titulados(as) ya que pueden tomar decisiones para la mejora de su trabajo y, a la vez, el incorporarse con facilidad al trabajo con sus pares.

A pesar de las falencias enunciadas anteriormente los(as) titulados(as) valoran la formación recibida durante los años de permanencia en la universidad, entre ellas los docentes de las especialidades, las prácticas pedagógicas, trabajo autónomo y en equipo.

La presente investigación permite conocer efectivamente la percepción de los(as) titulados(as) de las diferentes carreras de pedagogía que imparte la Universidad

de Los Lagos. Hay aspectos que son relevantes a considerar para la mejora en la formación de las nuevas generaciones de estudiantes de pedagogía y otros que hay que mantener; estos últimos han permitido que los profesionales de la educación, formados en esta casa de estudios, sean un aporte al desarrollo de la educación en la comuna, provincia, región y el país.

Los alcances de esta investigación se hacen más evidentes cuando se puede hacer una relación con resultados de otros estudios, como es el caso de la Prueba Inicia, (ésta se compone de una batería de pruebas orientadas a evaluar los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los estudiantes egresados o que están cursando el último semestre de las carreras de Pedagogía, en las diversas instituciones formadoras del país). Según los resultados logrados, la formación de los docentes en Chile no ha alcanzado los estándares que se pretendía obtener, teniendo en cuenta las inversiones en infraestructura, mejora de propuesta de formación de los futuros profesores por parte de las universidades (origen de la presente tesis doctoral), perfeccionamiento del cuerpo docente de la universidades, etc., que han hecho los últimos gobiernos democráticos para mejorar la educación chilena.

El informe del año 2010, basado en los alcances de la Prueba Inicia, arrojó los siguientes resultados: la Universidad de los Lagos se encuentra bastante débil en varios aspectos, lo que en cierta forma viene a corroborar los resultados del presente estudio. Por ejemplo:

En la carrera de Pedagogía General Básica

- En la categoría de Formación generalista la universidad alcanzó un 46% de logro.
- En la categoría Uso de la TICS los egresados de esta carrera lograron un 63%
- En la categoría conocimientos pedagógicos los egresados alcanzaron un 43%.

VIII.2.-ANALISIS DE HIPOTESIS

HP.1.- La propuesta de formación inicial docente implementada en la Universidad de Los Lagos desde el año 1997, no ha cumplido con las expectativas de los(as) egresados(as) de las carreras pedagógicas y, mucho menos, con lo que el sistema educativo requiere en una sociedad de cambio permanente como es la chilena.

Se reafirma la hipótesis. Mayoritariamente, los titulados de las diferentes carreras pedagógicas de la Universidad de Los Lagos, manifiestan que hay varias falencias en la formación recibida; se mencionan algunas de ellas:

Profesionales descontextualizados de las políticas y cambios paradigmáticos de la educación chilena.

Bajo compromiso de los docentes que tienen la responsabilidad de guiar los procesos formativos de los y las estudiantes.

Baja e insuficiente preparación en Evaluación Educacional e Investigación Educacional.

Descontento con la entrega de contenidos en los núcleos de formación general.

La ética no es parte estructural del proyecto de formación inicial docente, lo cual lo consideran delicado.

Se presenta déficit de recursos pedagógicos en algunas carreras.

Poca conexión con los centros de práctica y escasa supervisión del desempeño, durante esta etapa de formación.

HP.2.- Existen diferencias sustanciales entre los géneros en las diferentes dimensiones que componen el presente estudio, más aún a mayor edad de titulación menor valoración a la formación recibida durante los años de permanencia en la universidad.

Se refuta la hipótesis, las percepciones de los titulados y tituladas no presentan diferencias sustanciales.

HP.3.- Existe coincidencia entre la formación pedagógica (PFFID) propuesta por la Universidad de Los Lagos y la percepción que poseen los(as) titulados(as) de las diferentes carreras pedagógicas impartidas por esta casa de estudios.

Se refuta la hipótesis, puesto que no existe coincidencia entre la propuesta de la Universidad y la percepción de los titulados(as)

HP. 4.- La percepción, por parte de los(as) titulados (as) acerca de la formación recibida en las diferentes carreras pedagógicas, es muy valorada .

Se reafirma la hipótesis, aun siendo conscientes de las falencias de formación, valoran lo que la institución les entregó.

HP.5.- Las percepciones de los y las egresados(as), de las diferentes carreras pedagógicas que imparte la Universidad de Los Lagos, acerca de la formación recibida, no son coincidentes entre ellas mismas.

Se reafirma la hipótesis; según el análisis realizado en la mayoría de las dimensiones consideradas en el presente estudio, no coinciden sus percepciones y apreciaciones.

HP.6.- La propuesta de formación inicial docente implementada por la Universidad de Los Lagos, es un modelo de formación de maestros, desde la visión de titulados(as) de diferentes carreras de pedagogía de esta casa de estudios.

Se refuta la hipótesis. Considerando las opiniones vertidas en la presente investigación se reconoce que la propuesta tal como está planteada no cumple con estándares de rendimiento según los titulados (das) de las diferentes carreras de pedagogía que egresaron de esta casa de estudios superiores.

SUGERENCIAS GENERALES

La presente investigación permite conocer efectivamente la percepción de los(as) titulados(as) de las diferentes carreras de pedagogía que imparte la Universidad de Los Lagos. Hay aspectos que son relevantes a considerar para la mejora en la formación de las nuevas generaciones de estudiantes de pedagogía de esta casa de estudios superiores, entre los cuales se hace necesario enunciar los más relevantes:

Las instituciones formadoras no han encarado las actuales demandas, y la formación de los profesores en servicio sigue siendo una respuesta a requerimientos inmediatos; se hace necesario un proceso continuo que prepare para el futuro. La cultura de recompensa por resultados se impone, en contraste con la cultura asociada desde muy atrás al concepto de vocación y de misión dirigida al desarrollo humano de niños y jóvenes

Falta adoptar una definición del trabajo docente como una profesión de servicio público, en el marco de un sistema educativo descentralizado y orientado a la producción de calidad con equidad social. Por otro lado, sin saber pedagógico organizado, legitimado y actualizado no hay profesión docente de prestigio; tema aún pendiente o sin una consolidada definición.

Reformar el cuerpo académico, específicamente los responsables de encantar a las nuevas generaciones de estudiantes de pedagogía en el área pedagógica, el formador de formadores; la consecuencia que él manifiesta al momento de entregar los conocimientos propios de la disciplina debe ir acompañado del amor y profesionalismo por enseñar. El hacer docente se hace piel en el que enseña cuando se tiene el dominio de la disciplina y junto con ello sabe como el otro, alumno(a) se apodera de ella con convicción, de tal forma que sus acciones reflejen el conocimiento adquirido. Las instituciones de educación superior al parecer no son realmente conscientes de la responsabilidad que se tiene en el preparar a los futuros formadores, más aún no se ha indagado, con prontitud y profundamente, este aspecto de la educación. Los cuerpos académicos de esta universidad no han logrado impregnarse de lo que la sociedad requiere en la profesión del profesor, lo cual lleva a que se replique una formación

academicista descontextualizada, y poco preparada, en las disciplinas propias de la profesión docente.

- Formación de docentes guías de los procesos formativos de los estudiantes. La labor del profesor universitario aparte de dominar los contenidos y materias que debe entregar a los(as) futuros(as) profesionales de la educación, también tiene la responsabilidad de guiar los procesos en los cuales éstos deben intervenir en las aulas de los diferentes colegios; este aspecto no puede quedar al margen y dejar que los(as) estudiantes se organicen y ejecuten estas acciones sin la guía de un docente responsable de su preparación profesional. Esta carencia es muy recurrente en las diferentes carreras consideradas en el presente estudio. Si el contingente de docentes en la universidad no son los suficientes para ejercer esta función o no están profesionalmente capacitados para llevarla a cabo, la institución debe recoger esta inquietud y formar o contratar el personal idóneo para efectuar esta labor.

- Mayor coordinación con las instituciones que reciben a los estudiantes de pedagogía. La no vinculación con el medio social, en el cual el futuro profesional de la educación se ha de desempeñar a futuro, es un vacío muy grande que afecta considerablemente al que se está formando. El estudiante es miembro de una institución que se hace responsable de su formación profesional íntegramente y lo acompaña en todas aquellas acciones que él o ella debe ejecutar durante su permanencia en la institución como discente; la responsabilidad institucional conlleva a formar al profesional no sólo en las aulas institucionales, sino también en los espacios en que el alumno o alumna ejecuta labores propias de su profesión.

- Contextualizar los contenidos y materias impartidas en las diferentes carreras de pedagogía. La universidad ubicada fuera del sistema y encapsulada en su propia dinámica y estructura lejana al acontecer de la sociedad en general, hace que la formación del futuro profesional de la educación esté desvinculada entre la realidad y lo que la teoría transmite a través de los textos.

- Reestructurar el modelo curricular acorde a las necesidades del sistema educativo nacional con una potente formación teórica contextualizada con la realidad; para ello se deben considerar los siguientes aspectos:

a.- Cantidad de horas por núcleos y líneas de formación.

b.- Mejorar la planta docente

b.- Evaluación permanentes del cuerpo docente

c.- Establecer convenios reales y efectivos con establecimientos educacionales de la región.

d.- Formar profesores mentores en cada una de las especialidades de pedagogía.

e.- Programar las prácticas pedagógicas acorde con los núcleos y niveles de formación, con objetivos claros y constante apoyo al estudiante.

-

PROPUESTA DE FUTURAS INVESTIGACIONES.

En Chile, la cuestión de la Educación Superior seguirá siendo un tema latente en la agenda de quienes determinan qué tipo de país se quiere construir; mientras eso no esté claro, seguirá la educación en general estando a la deriva, inyectando placebos, pero no el medicamento que ésta requiere para mejorarla. Teniendo en cuenta aquello creo que se debe investigar:

- Qué motiva a los estudiantes, damas y varones, para ingresar a las escuelas de pedagogía?
- Si las competencias académicas y las características personales de los formadores son las pertinentes para formar a los futuros pedagogos.
- Si las escuelas de pedagogía cumplen a cabalidad con las exigencias ministeriales para formar a los futuros maestros.
- Qué efecto tuvo para la educación del país los proyectos FFID (Formación Inicial Docente) en las 16 instituciones de Educación Superior.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.-ALFIERI, IMBERNON, BOLAM, LALLEZ Y GIMENO. *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Editorial Horsori. Barcelona, 1993.
- 2.- ALONSO, E. Otros. (2001) *La formación del profesorado*. Editorial Laboratorio Educativo, España.
- 3.-ÁLVAREZ, MARTÍN FRANCISCO (2007). *Tendencias y desafíos en la formación de docentes* (descripción de un modelo). Foro Educativo, N° 12, pp. 53-68. ISSN 0717-2710. Chile: UCSH,
- 4.-ÁVALOS, BEATRICE (2006). *El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua*. En E. Tenti (compilador). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- 5.-AVALOS, BEATRICE. (2002) *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Ministerio de Educación. Chile.
- 6.-ÁVALOS, D. BEATRICE (2000). *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Documento de trabajo presentado al VII. Seminario sobre perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, organizado por la Oficina Regional de Educación de la Unesco. (23-25) Santiago.
- 7.-AVALOS, BEATRICE y NORDENFLIED, (1999). M. *La formación de profesores. Perspectiva y Experiencia*. Santillana. Santiago. Chile.
- 8.-ÁVALOS, BEATRICE (1999). *Mejorando la formación de profesores. El Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente en Chile (FFID). Trabajo preparado para la conferencia "Los maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su desarrollo"*. San José de Costa Rica (Banco Mundial y Preal).

- 9.- AVALOS, BEATRICE (1996) *Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe*. Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe, Boletín N°41. Santiago: Orealc.
- 10.-BARNETT, RONALD (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- 11.-BARRAZA, ARTURO (2007). *La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias*. Estudios pedagógicos, 33 (2), 131-153. Chile: TAB.
- 12.-BASSIS, HENRI (1996). *Maestros: ¿formar o transformar?* 2ª ed. Barcelona: Gedisa.
- 14.- BATISTA, A. (2001): *Enfoque pedagógicos de la tecnología educativa*. Universidad de Panama, Panama.
- 15.-BISQUERRA, RAFAEL (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, Madrid
- 16.- BISCARRI, J (1993): *La formación permanente de los profesores motivaciones y condicionantes*. Ediciones del Instituto de Estudios de Islas Baleares, España
- 17.-BRUNNER, J. (1981). *La cultura autoritaria en Chile*. Santiago: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).
- 18.-BRUNNER, J. (1995). *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas: un proyecto del diálogo interamericano*. Vol. II Estudios de caso. Washington, D. C.: OEA/Prede, Colección Interamer.
- 19.- CABERO, J Y otros. (2002). *Las Tics en la Universidad de Sevilla*. Editorial. Madrid.

- 20.-CAMPOS HARRIET, FERNANDO (1965). *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago: Andrés Bello.
- 21.- CANO, ELENA. (2005) *Como mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado*. Editorial Grao. Barcelona
- 22.-CASTRO, FANCY RUBILAR (2004). *Nuevos desafíos para la formación inicial de profesores desde la perspectiva curricular*. Horizontes Educativos. Chile: Issue 9, pp. 17-23.
- 23.- COX, CRISTIAN Y GYSLING, JACQUELINE (1999) *La Formación de Docentes en Chile, 1842-1987*. Santiago: Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación , CIDE.
- 24.- COX, C. Y GYSLING, J. (1990). *La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago: CIDE.
- 25.- COX, CRISTIAN (1997). *La reforma de la educación chilena contexto, contenido e implementación documento de trabajo mece /MEDIA Santiago*
- 26.-CORNEJO, J. & FUENTEALBA, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- 27.-COSSE, GUSTAVO (2009). *Los docentes: estado de la cuestión, situación y problemas*. *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*. Montevideo: Universidad de la Empresa. Recuperado en noviembre del 2009 de <<http://www.preal.org/>>.
- 28.- ECO,H (2001): *Como se hace una Tesis*. Editorial Gedisa . España.

- 29.-EGAÑA BARAHONA, LORETO (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX: una práctica de política estatal. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) y Ediciones LOM.*
- 30.-ESCANILLA, J. (1999): Selección y uso de tecnología educativa. Editorial Tillas, México
- 31.-FERNÁNDEZ PÉREZ, MIGUEL (1999). *La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica.* España: Siglo XXI.
- 32.-FERNANDEZ, ENGUITA.MARIANO . (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónicas de un desencuentro.* MORATA. Madrid.
- 33.-FLORES, Fernado y Varela, Francisco (1994) *Educación y transformación .preparemos chile para el siglo XXI* Redcom, Santiago,
- 34.-FRONTAURA, JOSÉ MANUEL (1892). *Escuelas públicas de Chile afines de la era colonial.* Santiago: Nacional.
- 35.- GARCIA HUIDOBRO, J. Eduardo (1999) *La reforma educacional chilena.* Editorial Popular, Madrid.
- 36.- GARCIA ,J.L (1999) *Formación del Profesorado Necesidades y Demandas.* EDITORIA Patrix . Barcelona.
- 37.- GERVILLA, A. (2000): *Didáctica y Formación de Profesorado ¿ Hacia Un Nuevo Paradigma?* Editorial Dykinson, S.L Madrid.
- 38.- GONZALES, A (1999): Nuevas tecnologías y formación continua. Algunos elementos para la reflexión.
- 39.-GIROUX, HENRY. (1990) *Los profesores como intelectuales.* Ediciones Paidós. Barcelona .

- 40.-GIMENO & PÉREZ, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- 41.-GUERRA ZAMORA, PAULA (2009). *Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes*. *Estudios Pedagógicos*, 35 (2), 243-260. Chile: ND.
- 42.-GUTHRIE, GERARD (1990). *In defense of traditional teaching*. En Val D. Rust y Per Dalin (Eds.). *Teachers and Teaching in the Developing World*. Nueva York: Garland Publishing Inc.
- 43.-GYSLING, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- 44.-HARGREAVES, ANDY (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. *Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Morata.
- 45.-HARGREAVES, ANDY (1999). *Cuatro edades del profesionalismo y aprendizaje profesional*. En B. Ávalos y M. E. Norden-fly cht (Coord.). *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Santiago: Santillana.
- 46.- HARGREAVES, ANDY. (1999) *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Editorial Morata. Madrid.
- 47.- HERNÁNDEZ, R; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2000) *Metodología de investigación*. México: Mc Graw – Hill.
- 48.- HORNILLA, Txema (1999) *La formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco
- 49.-IMBERNÓN, FRANCISCO (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. 4ª ed. España: Graó.
- 50.- IMBERNÓN, FRANCISCO. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Editorial Graó, Barcelona

- 51.-LABARCA, AMANDA (1939) *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Prensa de la Universidad de Chile.
- 52.-LABARCA, AMANDA (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Prensas de la Universidad de Chile.
- 53.-LA BORDERIE, RENÉ (1998) *La formación inicial de los maestros en Francia: historia, realidades, crítica*. En Rodri guez Marcos; Esanz Lobo y M. V. Sotomayor (coords). *La formación de los maestros en los países europeos*. Madrid: Narcea.
- 54.-LATORRE NAVARRO, MARISOL (2004). *Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas*. *Estudios Pedagógicos* (30), 75-91. Chile: TAB.
- 55.-LATORRE, CARMEN L. (1993). *Desarrollo de la educación en Chile entre 1964 y 1993: una lectura de las cifras*. Santiago: PIIE.
- 56.-LATORRE, CARMEN L. & NÚÑEZ, IVÁN (1987). *El financiamiento de la educación en Chile: evolución histórica y alternativas futuras*. Santiago: PIIE Estudios.
- 57.-LATORRE, CARMEN L. (1981). *Recursos asignados al sector educación y su distribución en el período 1965-1980*. Santiago: PIIE.
- 58.-LENOIR, IVES (2007). *Hacia un enfoque interdisciplinario de la formación en la profesión docente*. *Foro Educacional*, N° 12, pp. 15-34. ISSN 0717-2710. Chile: UCSH.
- 59.- MARCELO, Carlos (1999) *La formación del profesorado para el cambio educativo*, EUB, Barcelona
- 60.- MARTINEZ, BONAFE. JAUME. (1998) *Trabajo en la escuela: Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Universidad de Buenos Aires. Unigraf S.L Mostole, Madrid .

- 61.-MEDINA, JOSÉ TORIBIO (1905). *La instrucción pública en Chile desde sus orígenes hasta la fundación de la Real Universidad de San Felipe*. Santiago: Elzeviriana.
- 62.-MENA, ISIDORA, RITTERSHAUSEN, SILVIA & SEPÚLVEDA, JANA (1993). *Educación media y perfeccionamiento docente. La visión de los profesores*. Santiago: CPU.
- 63.-MINISTERIO DE EDUCACIÓN (enero 1994). *Educación de calidad para todos. Informe de gestión 1990-1994*. Santiago, Chile.
- 64.-MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento Inicial Docente*. Chile.
- 65.-MINISTERIO DE EDUCACIÓN (septiembre 2003). *El marco para la buena enseñanza. 1a ed.* Chile: Cpeip.
- 66.-MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005). *Informe Comisión sobre formación inicial docente*. Chile.
- 67.- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998) *Reforma en Marcha: Buena educación para Todos*. Santiago : MINEDUC.
- 68.-MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE: (1967) *Programa de desarrollo de enseñanza normal*. Santiago, diciembre.
- 69.-MIRANDA JAÑA, CHRISTIAN (2005). *Aproximación a un modelo evaluativo de la formación permanente del profesorado en Chile. Estudios Pedagógicos*. Chile: ILUS.
- 70.-MIRANDA JAÑA, CHRISTIAN (2007). *Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente*. Estudios Pedagógicos. Chile: GRA.

- 71.-MIRANDA JAÑA, CHRISTIAN & RIVERA RIVERA, PABLO (2009). *Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores? Estudios Pedagógicos*. Chile: I LUS.
- 72.-MUÑOZ H., JOSÉ MARÍA (1918). *Historia elemental de la pedagogía chilena*. Santiago: Minerva.
- 73.-NÚÑEZ PRIETO, IVÁN (1979). *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973*. Santiago: Ediciones Vector.
- 74.-NÚÑEZ PRIETO, IVÁN (1984). *Transformaciones educacionales bajo el régimen militar. Introducción: El desarrollo de la educación chilena hasta 1973*. Santiago: PIIIE.
- 75.-NÚÑEZ PRIETO, IVÁN (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*. Santiago: PIIIE.
- 76.-NÚÑEZ PRIETO, IVÁN (1987). *Experiencias de cambio educativo durante el estado de compromiso, 1925-1973. Informes de Investigación, vol. 1*. Santiago: PIIIE.
- 77.-NÚÑEZ PRIETO, IVÁN (1990). *La descentralización y las reformas educacionales, 1940-1973. Serie Histórica, No. 2*. Santiago: PIIIE.
- 78.-NÚÑEZ PRIETO, IVÁN (1999). *La formación permanente de profesores en el centro de trabajo. Revista Enfoques Educacionales, vol. 2, N° 1*. Universidad de Chile.
- 79.-NÚÑEZ PRIETO, IVÁN (2001). *Valoración de la profesión docente en Chile. Contextos. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, N° 7*. ISSN 0717-7828.
- 80.-NÚÑEZ PRIETO, IVÁN (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Presentada al XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile. Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE) y P. Universidad Católica de Chile.
- 81.-ORMEÑO, A., GALLEGOS, C., JIMÉNEZ, L., GUERRA, J., SCHIEFELBEIN, E. & TORRES, A. (1996). *Evolución de la formación de profesores en Chile. Análisis por*

región, dependencia y nivel del sistema educacional. Documento de trabajo N° 41. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.

82.- PEREZ GOMEZ, A Y OTROS (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.* Ediciones Aka S.A, Madrid.

83.- PERRENOUD, PHILIPPE (2001) *La formación del profesorado en el siglo XXI* Artículo aparecido en la Revista de Tecnología Educativa XIV,3 Santiago, Chile

84.- PERRENOUD, PHILIPPE. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización t razón pedagógica.* Editorial Grao. Barcelona.

85.-PEREZ, Gloria (1994) *Investigación cualitativa retos e interrogantes.* La Muralla, Madrid.

86.-PINTO, ROLANDO (Ed.) (2004). *Grandes pedagogos en la historia de la educación chilena y su pensamiento educativo. Pensamiento Educativo, N° 34.* Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

87.-PRIETO,D (1998) *Modulo de docencia superior n°2.*Argentina Universidad Nacional de Cuyo.

88.-PRUZZO DE PEGO, VILMA (2002). *La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías.* Buenos Aires: Espacio.

89.-RENDÓN LARA, DIEGO & ROJA GARCÍA, LUIS (2005). *El desafío de formar los mejores maestros. Situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes.* Bogotá: Unesco, Kipus, Universidad Pedagógica Nacional

90.- RODRÍGUEZ, G.; GIL FLORES, J y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa.* España: Aljibe.

91.-SABINO, C. (2001): *Cómo hacer una Tesis.* Argentina: Editorial Lumen Humanitas.

- 92.- SANCHEZ,M.P (2003): *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Barcelona: Mc Graw- Hill.
- 93.-SCHON, DONALD A.(1998) *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós. Barcelona.
- 94.- SCHON, DONALD A.(1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Editorial Paidós. Barcelona
- 95.- SCHIEFELEIN, ERNESTO; Tedesco, J.C. (1995) *Las nuevas líneas de transformación educativa*. En el libro *Una nueva Oportunidad : El rol de la Educación en el desarrollo de América Latina 7* ; AULA, Santillana, Buenos Aires.
- 96.-SCHIEFELBEIN, ERNESTO (1976). *Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1970*. Santiago: Universidad de Chile, Departamento de Economía.
- 97.-SCHIEFELBEIN, ERNESTO (1992). *En busca de la escuela nueva del siglo XXI*. Santiago de Chile: CPU-Orealc.
- 98.-SOMS, ESTEBAN FOLLARI, Roberto (1994) *La practica en la formación profesional*. Humanitas, Buenos Aires
- 99.- STENHOUSE, LAWRENCE (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata Madrid.
- 100.- STENHOUSE, LAWRENCE (1998) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
- 101.-SOTO ROA, FREDY (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago: Cpeip.
- 102.-TELLO, CÉSAR (2006). *Formación docente y conocimiento. Un binomio en crisis: el caso argentino*. Edu-cere, 10 (33), 293-301. Venezuela: ND.

- 103.-TENTI, EMILIO (1995). *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. Conferencia magistral en el simposio internacional "Formación docente, modernización educativa y globalización"*. México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- 104.- TIRADO, R y Otros (2005) : *Nuevos Retos en La Formación Universitaria. Comunicación y Pedagogía de América Latina*
- 105.-UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ (2002). *Miradas necesarias. Innovación, conocimiento y tecnología: trilogía fundamental en la formación de profesores. Arica, Chile: Universidad de Tarapacá. Proyecto de Formación Inicial*
- 106.- TUNNERMANN, C (1998): *En el umbral del siglo XXI. Desafíos Educadores y Educación Superior*. UNESCO, Panamá.
- 107.-UNESCO (1995): *Informe sobre educación para el siglo XXI* ,Paris:
- 108.-UNESCO. (1995) *Un plan de reforma de los estudios secundarios. Modelos educativos en la historia Docente.*
- 109.-VERA LAMPEREIN, HERNÁN (1999-2000). *La educación y los desafíos del futuro*. Revista Enfoques Educativos, vol. 2, N° 2.
- 110.-VIAL, GONZALO (1981). *Historia de Chile (1891-1973)*. Volumen I. La sociedad chilena en el cambio de siglo (1891-1920). Santiago: Editorial Santillana del Pacifico.
- 111.-VILLALOBOS CLAVERIA, ALEJANDRO (2009): *Investigación y docencia: factores clave en la formación y práctica pedagógica del profesor. Reflexão e Ação*, vol. Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul - Unisc.17, N° 2, 197-224. Santa Cruz, Brasil: Departamento de Educação e do Programa de Pós-

112.- VISAUETA, B. (1997) *Análisis Estadístico con sPSS para Windows*. Madrid: Mc Graw Hill.

113.-WOLF, LAWRENCE, SCHIEFELBEIN, ERNESTO & VALENZUELA, JORGE (1993). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI*.Informe No. 28. Washington: Banco Mundial

114.- ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL.(2006) *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea, S.A. Madrid.

115.- ZEICHNER, KENNETH Y LISTON DANIEL. (2003)*Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata. Madrid.

ANEXOS

- 1.- Cuestionario tipo Likert.
- 2.- Indice por cuadros
- 3.-Indice por tablas y gráficos

CUESTIONARIO

El presente cuestionario tiene como OBJETIVO GENERAL : “Conocer la percepción de los (as) egresados (as) de las carrera de Pedagogía respecto a su formación profesional, recibida en la Universidad de Los Lagos”. Para tal efecto se han considerado diferentes dimensiones que están explícitas en la propuesta pedagógica vigente en la universidad para las carreras pedagógicas.

La información aquí recolectada es absolutamente confidencial, y será utilizada únicamente para los fines de la investigación cuyo título es “ UNA APROXIMACION A LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS(AS) ALUMNOS (AS) EGRESADOS (AS) DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGIA, RESPECTO A LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS , OSORNO, CHILE. y de la cual este cuestionario forma parte.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

CARRERA (marque con una cruz la carrera de la cual Ud. egresó)

<input type="checkbox"/>	EDUCACIÓN GENERAL BASICA
<input type="checkbox"/>	EDUCACION PARVULARIA
<input type="checkbox"/>	PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA
<input type="checkbox"/>	PEDAGOGIA EN EDUCACIÓN FISICA.
<input type="checkbox"/>	PEDAGOGIA EN MATEMATICA Y COMPUTACION
<input type="checkbox"/>	PEDAGOGIA EN EDUCACION DIFERENCIAL
<input type="checkbox"/>	PEDAGOGIA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIONES
<input type="checkbox"/>	PEDAGOGIA EN INGLES Y TRADUCCIÓN

INGRESO A LA CARRERA (marque con una cruz dentro casillero que corresponda)

PSU <input type="checkbox"/>	CAMBIO DE CARRERA <input type="checkbox"/>	INGRESO ESPECIAL <input type="checkbox"/>
1° opción <input type="checkbox"/>	Cuál	Deportista estacado <input type="checkbox"/>
2° opción <input type="checkbox"/>		Trabajador <input type="checkbox"/>
3° opción <input type="checkbox"/>		Talento artístico <input type="checkbox"/>

En las páginas siguientes encontrará una cantidad de aseveraciones las cuales tiene cuatro alternativas de respuesta, marque con una cruz la que más se acerca a su percepción

1º DIMENSIÓN SISTEMA EDUCATIVO VIGENTE	
1.- Durante su formación obtuvo información en relación a las demandas del sistema educacional chileno.	
<input type="checkbox"/> Mucha	<input type="checkbox"/> poca <input type="checkbox"/> suficiente <input type="checkbox"/> insuficiente
2.- La universidad prepara a los estudiantes de pedagogía acorde con las demandas del sistema educativo.	
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
3.- Los conocimientos que posee en relación a las demandas del sistema educativo, le permiten enfrentar el futuro profesional	
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
4.- En su formación docente que importancia le otorgó Ud., al aspecto referido a las demandas del sistema educacional chileno.	
<input type="checkbox"/> Muy importante	<input type="checkbox"/> importante <input type="checkbox"/> poco importante <input type="checkbox"/> nada de importante
5.- El perfil de la carrera contempla las demandas del sistema educativo chileno.	
<input type="checkbox"/> Plenamente	<input type="checkbox"/> medianamente <input type="checkbox"/> superficialmente <input type="checkbox"/> no las contempla
2º DIMENSION ROL FACILITADOR	
1.- Al egresar de la universidad, conocía el rol que ejercería en el sistema educativo.	
<input type="checkbox"/> Plenamente	<input type="checkbox"/> medianamente <input type="checkbox"/> superficialmente <input type="checkbox"/> no lo conocía
2.- De acuerdo a la formación recibida en la universidad ¿Cuáles serían los roles de un buen profesor? Enuncie los que Ud. considere más relevantes en orden jerárquico.	
a-.....	
b-.....	
c-.....	
d-.....	
e-.....	
3.-, Los roles ejercidos por sus profesores (as) eran un ejemplo de imitación.	
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
4.-Qué importancia le otorgaba Ud. como alumno(a) al rol facilitador , en su formación académica	

muy importante importante poco importante nada de importante

3º DIMENSION AUTONOMIA EN SU APRENDIZAJE

1.- Las estrategias metodológicas utilizadas por sus profesores(as), le permitieron un desarrollo autónomo en sus aprendizajes.

muy de acuerdo de acuerdo en desacuerdo muy en desacuerdo

2.- En su formación universitaria le enseñaron a trabajar en forma autónoma.

muy de acuerdo de acuerdo en desacuerdo muy en desacuerdo

3.- A su egreso Ud. estaba preparado(a) para trabajar autónomamente.

plenamente medianamente vagamente o estoy preparado (a)

4.- Qué grado de importancia le otorgó, como estudiante, al desarrollo de la autonomía en su trabajo pedagógico.

muy importante importante poco importante nada de importante

5.- Qué importancia le otorgaban sus profesores (as) al trabajo autónomo.

muy importante importante poco importante nada de importante

4º DIMENSION TRABAJO EN EQUIPO

1.- Reconoce Ud. la diferencia entre el trabajo en equipo y el trabajo en grupo

Plenamente medianamente vagamente no lo reconozco

2.- Todas las líneas de formación en la carrera daban la misma importancia al trabajo en equipo.

muy de acuerdo de acuerdo en desacuerdo muy en desacuerdo

3.- El trabajo en equipo reforzó sus aprendizajes .

muy de acuerdo de acuerdo en desacuerdo muy en desacuerdo

4.- El rendimiento académico fue mejor cuando se trabajaba en equipo.

muy de acuerdo de acuerdo en desacuerdo muy en desacuerdo

5.- Como estudiante, qué importancia le otorgó Ud. al trabajo en equipo.

muy importante importante poco importante nada de importante

6.- La ponderación que los profesores (as) le otorgaban al trabajo en equipo era equivalente al trabajo individual.

muy de acuerdo de acuerdo en desacuerdo muy en desacuerdo

5º DIMENSION CONCEPTOS ETICOS

1.- La ética constituía un eje transversal en las líneas de formación.

muy de acuerdo de acuerdo en desacuerdo muy en desacuerdo

2.- En su formación académica la ética estaba implícita en los diferentes núcleos temáticos.

muy de acuerdo de acuerdo en desacuerdo muy en desacuerdo

3.- ¿Los criterios éticos estaban explícitos en su formación profesional?

Plenamente medianamente vagamente no se contemplaban

4.- Consideraba Ud. que la ética sería un aspecto importante en su formación académica y/o profesional

muy importante importante poco importante nada de importante

6º DIMENSION LAS TICS#

1.- ¿Qué relevancia le otorgaba Ud., como estudiante, a las Tics para su formación profesional :

muy relevante relevante poco relevante no de relevante

2.- En su etapa de estudiante, los equipos computacionales eran imprescindibles para su formación como futuro docente.

muy importante importante poco importante nada de importante

3.- Para su desempeño profesional futuro, los contenidos de las Tics Ud. los consideró.

muy importante importante poco importante nada de importante

4.- Los equipos computacionales estaban siempre disponibles para su desarrollo académico.

<input type="checkbox"/> Siempre	<input type="checkbox"/> generalmente	<input type="checkbox"/> a veces	<input type="checkbox"/> nunca
5.- Consideraba Ud. que la Tics permitirían que su desempeño profesional con niños y niñas sería más efectivo.			
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
6.- En sus prácticas profesionales el uso de las Tics las consideró como :			
<input type="checkbox"/> muy importante	<input type="checkbox"/> importante	<input type="checkbox"/> poco importante	<input type="checkbox"/> nada importante
7º DIMENSION PROCESO GLOBALIZADOR			
1.- El concepto de educación globalizadora era un punto central en la formación de la carrera .			
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
2.-Existía un nivel de integración en los contenidos de los núcleos temáticos semestrales.			
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
3.- Existían espacios de construcción de saberes en donde el enfoque globalizador se hacía presente.			
<input type="checkbox"/> Muchos	<input type="checkbox"/> pocos	<input type="checkbox"/> suficientes	<input type="checkbox"/> insuficientes
4.-Egresó Ud. preparado (da) para aplicar un enfoque globalizador en el ejercicio profesional			
<input type="checkbox"/> muy preparado	<input type="checkbox"/> preparado	<input type="checkbox"/> poco preparado	<input type="checkbox"/> sin preparación
5.-A los espacios de construcción de saberes, qué importancia le otorgó Ud.			
<input type="checkbox"/> muy importante	<input type="checkbox"/> importante	<input type="checkbox"/> poco importante	<input type="checkbox"/> nada importante
8º DIMENSION PROCESO FORMATIVO			
1.- Conoció los contenidos de los programas de los núcleos temáticos al inicio del semestre.			
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
2.-Las metodologías de enseñanza impartidas en su formación, le permitirán llevar a cabo un buen desempeño profesional			
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
3.-El plan de estudio equilibraba las actividades teóricas con las prácticas			
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> muy en desacuerdo

4.- El programa de la carrera le entregó una sólida formación teórico - práctica, diversificada
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo <input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
5.- Está de acuerdo con el nivel de flexibilidad del currículum de su carrera
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo <input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
6.-Existían diferencias en los métodos de enseñanza entre las diferentes líneas de formación.
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo <input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
7.-El plan de estudio respondía a las necesidades del campo laboral inmediato.
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo <input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
8.-El trabajo coordinado, entre los profesores de la misma línea de formación, permitía el logro de los aprendizajes.
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo <input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
9.- Consideraba que los núcleos temáticos teóricos para su formación profesional eran:
<input type="checkbox"/> muy importante <input type="checkbox"/> importante <input type="checkbox"/> poco importante <input type="checkbox"/> nada de importante
10.- Existía un equilibrio entre las asignaturas pedagógicas, con las de la especialidad.
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo <input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
11.- El plan de estudios le entregaba las herramientas necesarias para desempeñarse en el ámbito profesional?
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo <input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
12.- Los núcleos temáticos del plan común de las pedagogías, son las pertinentes a las necesidades del sistema educativo
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo <input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
13.- Los núcleos de su especialidad corresponden a las necesidades y exigencias personales y profesionales.
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo <input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
14.- En qué porcentaje diría Ud. que los núcleos temáticos fueron desarrollados por el (la) profesor (a) titular (es).
<input type="checkbox"/> 100 - 90 <input type="checkbox"/> 80 - 70 <input type="checkbox"/> 60 - 50 <input type="checkbox"/> 40 - 30 <input type="checkbox"/> 20 - 10
9ª DIMENSION PRACTICA PEDAGOGICA
1.- El programa de la carrera le entregó una sólida formación teórico - práctica, actualizada
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo <input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo

2.-Qué importancia le otorgó Ud. a las prácticas pedagógicas tempranas, en su formación profesional.
<input type="checkbox"/> muy importante <input type="checkbox"/> importante <input type="checkbox"/> poco importante <input type="checkbox"/> sin importancia
3.-Al egresar sentías que estabas preparado (a) para realizar buenas prácticas docentes
<input type="checkbox"/> Definitivamente sí <input type="checkbox"/> probablemente sí <input type="checkbox"/> probablemente no <input type="checkbox"/> definitivamente no
4.- Existía relación entre los contenidos entregados en la formación profesional de la carrera y las prácticas docentes
<input type="checkbox"/> Definitivamente sí <input type="checkbox"/> probablemente sí <input type="checkbox"/> probablemente no <input type="checkbox"/> definitivamente no
5.-Los profesores guías participaban activamente en el proceso de formación de los y las alumnas (os) practicantes
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo <input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
6.- Los centros de práctica con que contaba la universidad para el desarrollo de la formación pedagógica eran:
<input type="checkbox"/> Más que suficiente <input type="checkbox"/> suficientes <input type="checkbox"/> insuficientes <input type="checkbox"/> pocos
10º DIMENSION INVESTIGACIÓN
1.-Los núcleos temáticos estaban orientados a la investigación educacional..
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo <input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
2.- Al egresar estaba preparado para realizar investigación básica en el aula.
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo <input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
3.- La investigación era un eje central en el desarrollo de los núcleos temáticos.
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo <input type="checkbox"/> de acuerdo <input type="checkbox"/> en desacuerdo <input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
4.- Qué nivel de importancia le otorga Ud. a la investigación en la formación del profesor(a)
<input type="checkbox"/> muy importante <input type="checkbox"/> importante <input type="checkbox"/> poco importante <input type="checkbox"/> sin importancia
11º DIMENSION ELEMENTOS PARA LA ENSEÑANZA#
1.- Los recursos humanos con que contaba la universidad para el desarrollo de la formación pedagógica eran:
<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9

2.- El material bibliográfico con que contaba la universidad para el desarrollo de la formación pedagógica eran:

#0 #1 #2 #3 #4 #5 #6 #7 #8 #9 #10 #11 #12 #13 #14 #15 #16 #17 #18 #19 #20 #21 #22 #23 #24 #25 #26 #27 #28 #29 #30 #31 #32 #33 #34 #35 #36 #37 #38 #39 #40 #41 #42 #43 #44 #45 #46 #47 #48 #49 #50 #51 #52 #53 #54 #55 #56 #57 #58 #59 #60 #61 #62 #63 #64 #65 #66 #67 #68 #69 #70 #71 #72 #73 #74 #75 #76 #77 #78 #79 #80 #81 #82 #83 #84 #85 #86 #87 #88 #89 #90 #91 #92 #93 #94 #95 #96 #97 #98 #99 #100

3.- Los recursos en infraestructura con que contaba la universidad para el desarrollo de la formación pedagógica eran:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

4.- Las aulas son cómodas y pedagógicamente funcionales para el trabajo pedagógico

Completamente verdadero verdadero falso completamente falso

#

12º DIMENSION ACTUALIZACION DEL CUERPO DOCENTE

#

1.- Los profesores de la especialidad estaban actualizados respecto a las materias que impartían.

muy de acuerdo de acuerdo en desacuerdo muy en desacuerdo

2.- Los profesores de educación estaban actualizados respecto a las materias que impartían en los diferentes núcleos temáticos.

muy de acuerdo de acuerdo en desacuerdo muy en desacuerdo

3.- Cómo considera Ud. el nivel académico de los profesores (as) de la especialidad.

excelente bueno regular menos que regular

4.- Cómo considera Ud. el nivel académico de los profesores (as) de la formación general.

excelente bueno menos que regular malo

5.- Los métodos utilizados en su formación académica por los y las profesores (as) los consideraba:

muy adecuados adecuados poco adecuados inadecuados

6.- Los y las docentes manifestaban agrado frente al trabajo pedagógico impartido

muy de acuerdo de acuerdo en desacuerdo muy en desacuerdo

7.- Los diseños didácticos aplicados en su formación fueron innovadores.

muy de acuerdo de acuerdo en desacuerdo muy en desacuerdo

13º DIMENSION EVALUACION

1. Los procesos de evaluación concordaban con los procesos de enseñanza aprendizaje

muy de acuerdo de acuerdo en desacuerdo muy en desacuerdo

2.- Se puede decir que las técnicas de evaluación utilizadas por los y las profesores /as eran variadas.

<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
3.- Los criterios de evaluación en las actividades prácticas eran diferentes a las actividades teóricas			
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
4.- Se hacía uso de la autoevaluación en forma frecuente			
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
5.-Se hacía uso de coevaluación en forma frecuente			
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
6.-Teniendo en cuenta sus años de formación , la evaluación la vivió como una instancia de :			
<input type="checkbox"/> control	<input type="checkbox"/> amenaza	<input type="checkbox"/> comprobación	<input type="checkbox"/> juicio
<input type="checkbox"/> ayuda para el aprendizaje			
7.- Los modelos de evaluación utilizados por los (as) profesores (as), fueron los más apropiados a este nivel de estudios.			
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
8.-La evaluación era un proceso totalmente claro.			
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
9.-La evaluación era un proceso totalmente transparente			
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
10.-La evaluación se realizaba, habitualmente, en forma arbitraria			
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> muy en desacuerdo
11.-La evaluación se realizaba en forma rigurosa			
<input type="checkbox"/> muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> de acuerdo	<input type="checkbox"/> en desacuerdo	<input type="checkbox"/> muy en desacuerdo

Observación :

Si Ud. desea puede realizar comentarios y/o sugerencias respecto a la formación recibida en la Universidad de Los Lagos hágalo en este espacio:

.....

GRACIAS

INDICE POR CUADROS

Número	Indice de cuadros	Página
1	1 Componentes de la enseñanza del programa de Formación Inicial Docente (Z.y Liston,1987)	
2	Carreras que imparte la Universidad de Los Lagos.	
3	Variables del estudio	
4	Tipos de enfoques	
5	Tipos de estudios	
6	Diseño de estudios	
7	Carreras pedagógicas del estudio	
8	Características de la Escala Likert	
9	Primer grupo de discusión	
10	Segundo grupo de discusión	
11	Transcripción grupo de discusión	

INDICE DE TABLAS

Número	Tabla	Página
1	Muestra por año de ingreso y género de las diferentes carreras	201
2	Porcentaje de la muestra por carrera	203
3	Distribución por género y carrera	204
4	Vía de ingreso de la muestra	205
5	Vía de ingreso por carrera y género	207
6	Año de ingreso a la universidad (muestra)	208
7	Ingreso por género (masculino)	209
8	Ingreso por carrera (femenino)	210
9	Año de titulación	211
10	Año de titulación por género (masculino)	211
11	Año de Titulación por género (femenino)	213
12	Años de permanencia en la universidad (muestra)	214
13	Años de permanencia por género y carrera	215
14	Edad de los encuestados al momento de ser encuestados	217
15	Edad de los encuestados por géneros	218
16	Años de experiencia laboral	220
17	Años de experiencia profesional por género	221
18	Formación en relación al sistema educativo	224
19	Demandas del sistema educativo	226
20	Preparación y futuro laboral	227
21	Relevancias políticas educacionales	229
22	Futuro profesional y demandas del sistema	230
23	Rol profesional	232
24	Rol – ambiente educativo	233
25	Relevancia del rol facilitador	234
26	Estrategias docentes	236
27	Conocimiento trabajo autónomo	237
28	Preparación al trabajo autónomo	238

29	Relevancia trabajo autónomo	240
30	Importancia del docente al trabajo autónomo	241
31	Diferencia en tipo de trabajo	243
32	Líneas de formación – tipo de trabajo	244
33	Tipo de trabajo refuerza aprendizajes	245
34	Tipo de trabajo mejora aprendizajes	246
35	Importancia del trabajo en equipo	247
36	Valoración en el tipo de trabajo	248
37	Eje en la formación	250
38	Formación en ética	251
39	Criterios éticos explícitos	252
40	Relevancia de la ética	253
41	Relevancias de las Tics	255
42	Equipos tecnológicos y formación	256
43	Contenidos y Tics	257
44	Equipos computacionales	258
45	Las Tics y el desempeño profesional	259
46	Las Tics en la práctica	260
47	Eje central en la formación	262
48	Integración de contenidos	263
49	Construcción de saberes	264
50	Aplicación del enfoque	265
51	Relevancia al construir saberes	267
52	Programas de estudios	268
53	Metodologías de enseñanza	269
54	Equilibrio en el plan de estudios	270
55	Programas de formación	271
56	Flexibilidad en el currículum	272
57	Metodologías en las líneas de formación	273
58	Plan de estudios y campo laboral	274
59	Coordinación entre líneas	275
60	Valoración de núcleos teóricos	277

61	Equilibrio entre áreas de formación	278
62	Herramientas para el desempeño profesional	279
63	Núcleos del plan pedagógico	280
64	Pertinencia núcleos de la especialidad	281
65	Desarrollo de los núcleos	282
66	Actualización teórica	284
67	Prácticas tempranas	285
68	Desarrollo de las prácticas docentes	286
69	Relación : formación y práctica docente	287
70	Profesor guía y proceso de formación	289
71	Centros de práctica	290
72	Investigación y núcleos temáticos	292
73	Preparado para investigar	293
74	Investigación eje central de la formación	294
75	Importancia de la investigación	295
76	Recursos humanos	297
77	Infraestructura	298
78	Aulas funcionales	299
79	Bibliografía	300
80	Docentes de la especialidad	302
81	Docentes del área de educación	303
82	Nivel académico docentes de la especialidad	304
83	Nivel académico formación general	306
84	Métodos utilizados	307
85	Nivel de agrado	308
86	Didácticas innovadoras	309
87	Evaluación y proceso enseñanza aprendizaje	311
88	Técnicas de evaluación variadas	312
89	Criterios aplicados en actividades teóricas y prácticas	313
90	Autoevaluación	315
91	Coevaluación	316
92	Instancias de evaluación	317

93	Modelos de evaluación	319
94	Claridad en la evaluación	320
95	Transparencia en la evaluación	321
96	Arbitrariedad en la evaluación	322
97	Rigurosidad en la evaluación	323

INDICE DE GRAFICOS

Número	GRAFICOS	Página
1	Muestra por año de ingreso y género de las diferentes carreras	202
2	Porcentaje de la muestra por carrera	203
3	Distribución por género y carrera	204
4	Vía de ingreso de la muestra	206
5	Vía de ingreso por carrera y género	207
6	Año de ingreso a la universidad (muestra)	209
7	Ingreso por género (masculino)	210
8	Ingreso por carrera (femenino)	211
9	Año de titulación	212
10	Año de titulación por género (masculino)	213
11	Año de Titulación por género (femenino)	214
12	Años de permanencia en la universidad (muestra)	215
13	Años de permanencia por género y carrera	216
14	Edad de los encuestados al momento de ser encuestados	217
15	Edad de los encuestados por géneros	219
16	Años de experiencia laboral	220
17	Años de experiencia profesional por género	222
18	Formación en relación al sistema educativo	225
19	Demandas del sistema educativo	226
20	Preparación y futuro laboral	228
21	Relevancias políticas educacionales	229
22	Futuro profesional y demandas del sistema	231
23	Rol profesional	232
24	Rol – ambiente educativo	233
25	Relevancia del rol facilitador	235
26	Estrategias docentes	236
27	Conocimiento trabajo autónomo	237
28	Preparación al trabajo autónomo	239

29	Relevancia trabajo autónomo	240
30	Importancia del docente al trabajo autónomo	241
31	Diferencia en tipo de trabajo	243
32	Líneas de formación – tipo de trabajo	244
33	Tipo de trabajo refuerza aprendizajes	245
34	Tipo de trabajo mejora aprendizajes	246
35	Importancia del trabajo en equipo	247
36	Valoración en el tipo de trabajo	249
37	Eje en la formación	250
38	Formación en ética	251
39	Criterios éticos explícitos	252
40	Relevancia de la ética	253
41	Relevancias de las Tics	255
42	Equipos tecnológicos y formación	256
43	Contenidos y Tics	257
44	Equipos computacionales	258
45	Las Tics y el desempeño profesional	259
46	Las Tics en la práctica	260
47	Eje central en la formación	262
48	Integración de contenidos	263
49	Construcción de saberes	365
50	Aplicación del enfoque	266
51	Relevancia al construir saberes	267
52	Programas de estudios	268
53	Metodologías de enseñanza	269
54	Equilibrio en el plan de estudios	270
55	Programas de formación	271
56	Flexibilidad en el currículum	272
57	Metodologías en las líneas de formación	273
58	Plan de estudios y campo laboral	275
59	Coordinación entre líneas	276
60	Valoración de núcleos teóricos	277

61	Equilibrio entre áreas de formación	278
62	Herramientas para el desempeño profesional	279
63	Núcleos del plan pedagógico	280
64	Pertinencia núcleos de la especialidad	281
65	Desarrollo de los núcleos	282
66	Actualización teórica	284
67	Prácticas tempranas	285
68	Desarrollo de las prácticas docentes	286
69	Relación : formación y práctica docente	288
70	Profesor guía y proceso de formación	289
71	Centros de práctica	290
72	Investigación y núcleos temáticos	292
73	Preparado para investigar	293
74	Investigación eje central de la formación	294
75	Importancia de la investigación	295
76	Recursos humanos	297
77	Infraestructura	298
78	Aulas funcionales	299
79	Bibliografía	300
80	Docentes de la especialidad	302
81	Docentes del área de educación	303
82	Nivel académico docentes de la especialidad	305
83	Nivel académico formación general	306
84	Métodos utilizados	307
85	Nivel de agrado	308
86	Didácticas innovadoras	309
87	Evaluación y proceso enseñanza aprendizaje	311
88	Técnicas de evaluación variadas	312
89	Criterios aplicados en actividades teóricas y prácticas	313
90	Autoevaluación	315
91	Coevaluación	316
92	Instancias de evaluación	317

93	Modelos de evaluación	319
94	Claridad en la evaluación	320
95	Transparencia en la evaluación	321
96	Arbitrariedad en la evaluación	322
97	Rigurosidad en la evaluación	323